Raimundo Nonato de Pádua Câncio
Witembergue Gomes Zaparoli
(Organizadores)

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Comissão Organizadora do I Colóquio da Linha 02 do Ppgfopred/UFMA

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (Ppgfopred/UFMA)
Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli

Coordenação geral
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio (UFNT - PPGFOPRED/UFMA)

Comitê Organizador Local
Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (PPGFOPRED/UFMA)
Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho (PPGFOPRED/UFMA)
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio (UFNT - PPGFOPRED/UFMA)
Profa. Dra. Betânia Oliveira Barroso (PPGFOPRED/UFMA)
Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro (PPGFOPRED/UFMA)
Profa. Dra. Kelly Lislie Julio (PPGFOPRED/UFMA)
Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva (UEMASUL - PPGFOPRED/UFMA)

Realização:
Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (Ppgfopred/UFMA).

Linha 02: Pluriculturalidade, interculturalidade e práticas educativas interdisciplinares.
Grupo de Pesquisa: Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE).



Comitê Científico

Profa. Dra. Arlete Marinho Gonçalves (UFPA)
Profa. Dra. Kelly Lislie Julio (UFMA)
Profa. Dra. Eldra Carvalho da Silva (UFOPA)
Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (UFMA)
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos (UFMA)
Prof. Dr. Mauro Torres Siqueira (UFNT)
Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho (UFMA)
Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavao Ferreira (UFMA)
Prof. Dr. Denisson Gonçalves Chaves (UFMA)
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio (UFNT)
Profa. MSc. Aline Campos (UFNT)
Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva (UFMA)
Profa. Dra. Francisca Melo Agapito (UFMA)
Profa. Dra. Betânia Oliveira Barroso (UFMA)
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura (UFMA)
Profa. MSc. Iêda Oliveira Mota (UEPA)

Editoração e revisão:

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Even3 Publicações, PE, Brasil)

E24 Educação Intercultural e Práticas Decoloniais Na Educação Básica / Marcio Ronald Lopes...[et al.]; Organizado por Raimundo Nonato de Pádua Câncio e Witembergue Gomes Zaparoli. – 1. ed. – Recife: Even3 Publicações, 2022.

DOI 10.29327/556437
ISBN 978-65-5941-571-7

1. Educação básica. 2. Educação Intercultural. 3. Práticas Decoloniais. I. Câncio, Raimundo Nonato de Pádua. II. Zaparoli, Witembergue Gomes. III. Título.

CDD 370

Elaborado por Amanda Rodrigues – CRB-4/1241

Apresentação

A obra ***Educação Intercultural e Práticas Decoloniais na Educação Básica***, composta por trinte e sete trabalhos, distribuídos em cinco eixo-temáticos: *Educação e práticas interculturais*; *Educação, interculturalidade e relações étnico-raciais*; *Práticas decoloniais na educação básica, movimentos sociais e de resistência*; *Educação Intercultural e formação de professores*; e *Educação, diversidade, inclusão, movimentos sociais urbanos e do campo*, é fruto de um esforço conjunto de docentes, discentes, técnicos e pessoal de apoio, vinculados à Linha de Pesquisa "Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares", do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz-MA. Trata-se de uma produção decorrente do primeiro evento realizado por esta Linha e pelo Grupo de Pesquisa "Diálogos Interculturais e Práticas Educativas" (DIPE) de nosso programa de pós-graduação.

O I Colóquio[1] foi um evento marcante, pois, além do objetivo de promover o debate sobre condições e efeitos de práticas educativas no

[1] O I Colóquio da Linha de pesquisa "Pluriculturalidade, interculturalidade e práticas educativas interdisciplinares", com o tema "Educação intercultural e práticas decoloniais na educação básica", foi realizado no segundo semestre do ano de 2021, nos dias 27, 28 e 29 de outubro, de forma virtual, com mesas temáticas, apresentações artístico-culturais e seleção de trabalhos para publicação nesta obra e em um Caderno de Resumos. Contou também com a participação de pesquisadores nacionais com vasta produção acadêmica e experiência nas temáticas abordadas, dentre os quais destacamos: Profa. Dra. Susana Beatriz Sacavino - PUC-RJ; Profa. Dra. Kelly Russo - UERJ; Prof. Dr. João Colares da Mota Neto - UEPA; Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva - UFSB; Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques - UFMS/UFGD; Prof. Dr. Francisco Antonio Nunes Neto – UFSB; Profa. Dra. Solange Aparecida do Nascimento – UFT; os quais, com muita boa vontade, se dispuseram a compartilhar conosco suas experiências e a debater, dentro de seus campos de investigação, as condições e efeitos de práticas educativas no campo da educação, na inter-relação com a interculturalidade e o pensamento decolonial, orientações teóricas muito discutidas na *Linha de Pesquisa "Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares"*, no

campo da educação, na inter-relação com a Interculturalidade e o Pensamento decolonial, e discutir práticas de resistência capazes de contribuir para a melhoria e mudanças na realidade da educação básica, conseguiu mobilizar e envolver nos debates, nos três dias do evento, alunos de graduação e pós-graduação; docentes e pesquisadores em Ciências Humanas e afins; e profissionais da educação básica comprometidos com os problemas sociais e educacionais que perpassam a Educação em nosso país. Portanto, esta obra evidencia um breve resultado de toda essa mobilização, que teve repercussão regional e nacional, uma vez que grande parte dos participantes estão vinculados a instituições federais, estaduais e municipais, públicas e privadas, de vários estados deste país. Fica evidente, com isso, o impacto de nosso programa ao mobilizar, num cenário educacional tão adverso, temas urgentes e que nos convidam a explicitar e debater fissuras na educação brasileira que precisam ser compreendidas e enfrentadas, o que se dá por meio da produção de um conhecimento acadêmico engajado em favor dos oprimidos, tendo em vista a superação de desigualdades.

Os trinta e seis trabalhos reunidos nesta obra de alguma forma são atravessados pelo debate da Interculturalidade e pela necessidade de Práticas Decoloniais na educação, em todos os níveis e modalidades de ensino. Sobre esses temas, falas[2] tão importantes de nossas convidadas e convidados nos ajudam a refletir sobre questões urgentes. Ao fazer referência à Catherine Wash, linguista norte-americana radicada no Equador, a Prof.ª Dr.ª Susana Sacavivo/PUC-RJ destacou que a interculturalidade crítica é uma construção de ideias que contribui com as comunidades que têm sofrido uma história de submissão e subalternização. Para ela, é uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas ou grupos que buscam alternativas à globalização neoliberal e a racionalidade ocidental, e que lutam tanto para transformação social quanto para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Sacavivo observa que, se pensada dessa forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma, mas um projeto de existência e de vida. É por isso, segundo ela, que a

---

Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - UFMA, tanto que se tornaram tema de nosso I Colóquio.

[2] As falas aqui trazidas podem ser conferidas no Youtube, na página PPGFOPRED-UFMA: https://www.youtube.com/channel/UCXiTOBvMEqG7pmHm8aUIzRQ

interculturalidade crítica é uma prática política alternativa à geopolítica hegemônica monocultural, monorracional de conhecimentos, de distribuição do poder e de caráter social.

Tais questões podem ser evidenciadas como "pano de fundo" nas discussões desenvolvidas nos trabalhos aqui apresentados. Fica claro o compromisso social de professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores, que passam a reivindicar não somente uma nova política educacional que respeite às diferenças, mas sobretudo um novo projeto de existência e de vida para todas, todes e todos. A esse respeito, também destacamos a fala da Prof.ª Dr.ª Kelly Russo/UERJ, ao falar dos desafios que encontramos nessas tentativas permanentes de estabelecer pesquisas e práticas interculturais. Ao partir de uma interculturalidade crítica e decolonial, observou a importância de visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas, dos sujeitos coletivos, que lutam historicamente contra a colonialidade em nossa sociedade, para a re-construção de um pensamento crítico. Destacou que os conflitos de poder não podem ser ocultados, mas sim reconhecidos e confrontados, pois sempre se dão a partir de relações de poder desiguais.

Nessa direção, em ***Educação Intercultural e Práticas Decoloniais na Educação Básica***, a leitora e o leitor terão a possibilidade de conhecer estudos, já realizados ou em andamento, que dialogam com essas autoras, entre outros, e que contribuem para nossas primeiras aproximações com as temáticas; verificar o que está sendo produzido sobre esses temas nos programas de pós-graduação de nosso país, no desejo de que esses conhecimentos ajudem a impulsionar os debates, a produção e a socialização de outros estudos e pesquisas que abordem a inter-relação Educação, Interculturalidade e Práticas decoloniais. Sem dúvidas, a maior contribuição do evento e desta obra é o intercâmbio construído entre pessoas, grupos, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, que aqui funcionam como uma ponte, na medida que nos ajudam a refletir sobre processos educacionais, buscando sempre desenvolver um novo sentido entre os sujeitos nas suas diferenças.

Boa leitura!

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio

Índice

Apresentação 04
Raimundo Nonato de Pádua Câncio

Educação e práticas interculturais 12

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR 13
Marcio Ronald Lopes
Ilma Maria de Oliveira Silva

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAJÉ: PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MÃTYK 27
Carina Alves Torres
Luís Dias Sousa Apinagé

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA 40
Carlos André Sousa Dublante
Clara Weina Moura Dantas
Leidiane Sousa Lima Fernandes

A MARANHENSIDADE E A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO: PRODUZINDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA TRABALHAR OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA 53
Mariana Ribeiro Cardoso Sousa
Jónata Ferreira de Moura

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS TENTEHAR NA ALDEIA JUÇARAL, AMARANTE DO MARANHÃO 67
Cleidson Pereira Marinho
Adriano da Silva Borges
Witembergue Gomes Zaparoli

INTERCORRÊNCIAS ENTRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS X PRÁXIS DOCENTES: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL 79
Maria Soila Belo
Hellen Abreu Nascimento Mangefeste
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

ADALBERTO FLANKLIN: TOPÔNIMOS, NOME DE ESCOLA E MEMÓRIA DE IMPERATRIZ 89
Natan Barros de Oliveira
Cristiano Marinho Braga
Dimas dos Reis Ribeiro

Educação, interculturalidade e relações étnico-raciais 103

DECOLONIALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A QUESTÃO RACIAL A PARTIR DE

UM CURRÍCULO EUROCÊNTRICO..... **104**
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Francisco Martins Teixeira
Raimunda Nonata Alves Cidreira
TEORES DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... **115**
Leiane da Costa Leandro
Maria Zilma Rodrigues Silva
Herli de Sousa Carvalho
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS EM HISTÓRIAS AFRICANAS, AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS..... **129**
Rugana Indafá
Afonso José Mendes
Evaldo Ribeiro Oliveira
A INTERCULTURALIDADE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA..... **139**
Laynna Barbosa Mesquita
Herli de Sousa Carvalho
A EDUCAÇÃO ROMPENDO A BARREIRA DO RACISMO..... **152**
Maria Zilma Rodrigues Silva
Leiane da Costa Leandro
Herli de Sousa Carvalho
DA RAÇA AO RACISMO, DO RACISMO AO ANTIRRACISMO: CATEGORIAS PERTINENTES PARA COMPREENDER A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... **165**
Fausto Ricardo Silva Sousa
Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas
Herli de Sousa Carvalho
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E DECOLONIALIDADE: CONTRIBUIÇÕES ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... **179**
Tatiara Barbosa
Valdisleia de Oliveira Ribeiro
Dimas dos Reis Ribeiro
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE..... **191**
Diego Carvalho Viana
Rodrigo Pereira Coelho
SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL ATRAVÉS DE AULAS REMOTAS..... **203**
Paulo Henrique Silva de Lima
A LEI N.º 11.645/2008 EM INTERFACE COM A ESCOLARIZAÇÃO URBANA DE ALUNOS INDÍGENAS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA ZONA URBANA DE IMPERATRIZ..... **215**
Elisângela Conceição Silva
Lucas Lucena Oliveira
Witembergue Gomes Zaparoli
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CAMINHOS PARA UMA ATUAÇÃO ANTIRRACISTA..... **228**
Lizandra Sodré Sousa
Eliana Rosa de Oliveira Santos
Herli de Sousa Carvalho

Práticas decoloniais na educação básica, movimentos sociais e de resistência..... 242

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS EM INTERFACE COM A ESCUTA DOS MORADORES DA ALDEIA MUCURA (POVO TENTEHAR) E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA MARAZAYWATYW: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 243

Marina Sartori Guimarães
Lucas Lucena Oliveira
Raimundo Nonato de Pádua Câncio

PERSPECTIVAS DA COLONIALIDADE DO SABER NA GEOGRAFIA..... 257

Mariana Matos Silva
Rafael de Oliveira Araújo

ENTRE PERCEPÇÕES E DESAFIOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA DOCENTE DE UMA ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ..... 271

Andrea Silva de Castro
Betânia Oliveira Barroso
Eugenir Andrade Gomes

INTERCULTURALIDADE, DECOLONIALIDADE, GÊNEROS E SEXUALIDADES: POSSIBILIDADES DE DESCONSTRUÇÕES NOS CURRÍCULOS..... 282

John Jamerson da Silva Brito
Witembergue Gomes Zaparoli

ALTERIDADE E IDENTIDADE CULTURAL DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 298

Geiziane Barreto
Herli de Sousa Carvalho

O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS ATIVIDADES SOCIOCULTURAIS DO CENTRO DE DEFESA DA VIDA E DOS DIREITOS HUMANOS CARMEN BASCARÁN – CDVDH EM AÇAILÂNDIA, MA..... 309

James Dean Alves Soares
Leidiane de Souza Silva

Educação Intercultural e formação de professores..... 323

PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE..... 324

Ênnio Santos Barros
Ilma Maria Oliveira Silva
Rômulo Hugo Rêgo Sousa

AS PEDAGOGIAS DO "APRENDER A APRENDER" NO CAMINHO CONTRÁRIO À EMANCIPAÇÃO DO EDUCANDO..... 339

Adalberto Pereira Torres
Raimundo Nonato de Pádua Câncio
Willian Gomes Zaparoli

FORMAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS

EDUCATIVAS INTERCULTURAIS..... **354**
Fernando Brasil Alves
Jaira Ruama Oliveira de Sousa Vieira
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

Educação, diversidade, inclusão, movimentos sociais urbanos e do campo..... **367**

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY NO ENSINO E EDUCAÇÃO DE SURDOS..... **368**
Alan Correa Dorigo
Francisco de Assis Carvalho de Almada
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE..... **382**
Suzana Oliveira Batista
José Carlos da Silveira Freire
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO MARANHENSE: OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA INTERCULTURAL..... **395**
Suzana Oliveira Batista
José Carlos da Silveira Freire
A POESIA AMAZÔNICA DE FELISBELO JAGUAR SUSSUARANA NA OBRA "O MERGULHO DE FELISBELO SUSSUARANA NO CLARO-ESCURO DO HOMEM E DA OBRA" **410**
Luciandro Tassio Ribeiro de Souza
MULHERES INDÍGENAS WAIWAI NO ENSINO SUPERIOR: DESIGUALDADE, PRESENÇA/AUSÊNCIA E RELAÇÕES DE PODER..... **424**
Ana Paula de Pádua Câncio
Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi
Celton Clever da Silva Câncio
RELATOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE IMPERATRIZ-MA..... **437**
Adriano da Silva Borges
Cleidson Pereira Marinho
Witembergue Gomes Zaparoli
POR QUE DISCUTIR DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA?..... **450**
Sara Gonçalves Figueredo de Sousa
Paula Alexandra Trindade Mota
Witembergue Gomes Zaparoli
RELATO DE EXPERIÊNCIA: RODA DE CONVERSA "EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO" DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇAO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS DA UFMA, EM IMPERATRIZ-MA..... **463**
José Ferreira Mendes Júnior
Betânia Oliveira Barroso
Valdisleia de Oliveira Ribeiro

A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO: PENSANDO O FEMINISMO NEGRO E A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FEMINISTA..... **474**
Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas
Fausto Ricardo Silva Sousa
Herli de Sousa Carvalho
MULHERES EM UM MUNDO DE HOMENS: DIÁLOGOS FEMINISTAS, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS..... **488**
Cíntia Valéria de Souza Silva
Leidiane de Souza Silva
Witembergue Gomes Zaparoli



I

Educação e práticas interculturais

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

Marcio Ronald Lopes[3]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Ilma Maria de Oliveira Silva[4]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

Grupos minoritários, a exemplo os negros, indígenas e quilombolas estão conseguindo, mesmo a passos lentos o acesso ao ensino superior. Este trabalho busca discutir o processo de acesso e permanência do indígena ao ensino superior. Apesar de já existirem diversos estudos publicados sobre essa temática pouco ou quase nada se falam acerca das batalhas que esses alunos travam, quase que diariamente, para permanecerem nos cursos de ensino superior. A pesquisa aconteceu a partir de levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, dissertações, entre outros. O texto é apresentado na perspectiva de diferentes autores como BANIWA (2006), GANGLIARDI (1989) e outros, que possibilitaram entender que há fortes motivos para dizer que a política de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior, de modo especial as políticas para os povos indígenas, vem se consolidando enquanto política de estado. Contudo, os desafios não se restringem aos espaços dessas instituições. É preciso estender a política de cotas para os espaços de trabalho em que os futuros profissionais atuarão.

Palavras-chave: Sistema de cotas. Indígenas. Acesso e Permanência. Políticas Afirmativas

---

[3] Advogado, Mestrando em Formação Docente em Práticas Educativas pela UFMA. E-mail: marcioronaldlopes_@hotmail.com

[4] Pedagoga. Mestra em Educação pela UFMA. Doutora em História pela UNISINOS. Professora da UEMASUL. Docente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: ilmamsilva@bol.com.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Introdução

Os indígenas têm seus direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, entre eles uma educação diferenciada que respeite seus próprios processos de aprendizagens e suas línguas. Contudo, diante de uma política burocratizada, que privilegia o crescimento de uma sociedade elitista, estão tendo acesso ao ensino superior como política afirmativa.

A cidade de Imperatriz, localizada no Sul do Maranhão, é considerada a segunda maior do Estado, em desenvolvimento, da qual registra em seu entorno fábricas e empresas dos mais diversos ramos. Nesta região, podem ser encontrados diversos povos indígenas, entre eles os Krikati. A cidade, também, é considerada um polo universitário por agregar universidades públicas, institutos e faculdades privadas, atraindo estudantes de toda região Tocantina.

Ocorre que, visitando algumas aldeias da região, percebe-se que existe uma quantidade considerável de adolescentes e adultos sem a formação superior. Para essa ausência, atribuem-se diversos fatores como: falta de recursos financeiros para se locomoverem até à cidade e para assegurar a permanência, falta de transporte, entre outros. Frente às preocupações já apresentadas refletiremos sobre a importância de como se dá o processo de acesso e permanência do indígena ao ensino superior.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Do direito à política pública de discriminação positiva

Quando nos referimos aos indígenas, alguns pontos importantes merecem atenção. Há o hábito de utilizar como sinônimos os termos compensação e afirmação, o que se recorremos ao dicionário Aurélio (BUARQUE DE HOLANDA, 2009, p. 249- 99), veremos uma grande distinção de significados. Compensação, de acordo com o próprio Aurélio significa contrabalancear, reparar um mal com um bem correspondente, talvez atrelada à ideia de que no passado os povos indígenas foram retirados de suas terras por força da colonização. Já para afirmação, tem-se o significado de tonar firme, consolidar, porém também podendo receber o significado de reparar, com o sentido de receber um olhar com atenção.

Qualquer forma de compensação abriria um leque de questionamentos voltados a qual parâmetro ou referência adotado para que uma compensação corra.

Numa análise constitucional das discriminações positivas, nos leva a pensar em “que espécie de igualdade veda e que tipo de desigualdade faculta a discriminação de situações e de pessoas, sem quebra e agressão aos objetivos transfundidos no princípio constitucional da isonomia?"[5]. Dessa forma, pensamos que a essência das políticas públicas de ação afirmativa é ocorrer como finalidade distributiva quanto reparadora. Reparadora no sentido de compensar prejuízos do passado; distributiva para reafirmar/corrigir injustiças presentes.

[5] MELLO, Celso Antonio Bandeira de, op. Cit., p. 11.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

As políticas destinadas aos povos indígenas e implementadas pelo Estado brasileiro no século XX sempre se apresentam a partir dos interesses em relação ao controle territorial, ainda grassam muitas das antigas ações colonizadoras, entre elas os processos de escolarização que, embora visassem formar o idealizado cidadão nacional, ciente de seu pertencimento à nação brasileira, forjava a submissão ao poder tutelar. Esse período, embora situado no contexto da República, é reconhecido na história da educação indígena brasileira ainda como colonial, pois essas eram as características que predominavam.

Nesse sentido, a escola teve um papel marcante para que acontecesse o processo de adaptação dos indígenas na sociedade nacional. Baniwa (2006, p. 129) define a escola como "uma instituição própria dos povos colonizadores". Funari (2011, p. 64) complementa dizendo que "é uma invenção recente, difundida a partir do século XIX; vem do grego antigo (Skoli: ócio, lazer, tempo sem trabalho, tempo livre para reflexão e aprendizado)". Introduzida no Brasil pela Companhia de Jesus, portanto, os jesuítas iniciaram o processo de escolarização dos povos indígenas.

A organização interna, que os indígenas promovem, tarefas específicas de acordo com saberes como: cacique, caçador, artesão, pajé, lutador, cantor, entre outros, é tida como uma "organização social, política, econômica e jurídica" (BANIWA, 2006, p. 62), não foi suficiente para que os povos indígenas reagissem à discriminação e à imposição como povo, havendo a necessidade de criar um movimento de caráter educativo. Para

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Oliveira e Freire (2006), o Movimento Indígena começou a ser criado quando os próprios indígenas perceberam que, ao invés de ficar esperando a intervenção protetora do Estado deveriam se mobilizar, organizar e preparar representações para levar a público suas necessidades e reivindicações. Munduruku (2012) afirma que foi importante para reivindicar a mudança da forma como o Estado e a sociedade brasileira viam o "índio".

Considera-se, portanto, que o Movimento Indígena apresentou e continua representando um espaço significativo para que os povos indígenas assumam a luta coletiva por interesses comuns, entre esses direitos, a educação escolar.

O protagonismo do ensino formal a partir dos próprios indígenas

Percebe-se pela contextualização histórica que a educação escolar indígena se apresenta em diversas fases. Ferreira (2001) identifica quatro fases. A primeira corresponde ao período do Brasil Colônia - catequese missionária. Nesse projeto, a "língua utilizada pelos missionários jesuítas nas suas reduções para reordenar os índios e civilizá-los era o nheengatu[6]" (RIBEIRO, 2001, p. 155).

O uso dessa língua tinha o objetivo de conquistar e intimidar os indígenas que ouviam com medo e admiração a sua língua sendo falada por outros povos. Mas ao conseguir que

6 "O *nheengatu* é o descendente mais chegado da fala primitiva Dos tupi-guaranis, ao mesmo tempo adulterado, completamente modificado e sinônimo de *tupi moderno do Amazonas*" (EDELWEISS 1969, p. 197).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

fossem entendidos, os jesuítas os obrigavam a falar em português, tanto na comunicação com os jesuítas quanto entre eles. Esse mesmo autor ainda afirma que com “a negação de todos os seus valores, o despojo e o cativeiro, muitos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer (RIBEIRO, 2001, p. 43)”.

A segunda fase é marcada pela criação da SPI, em 1910. Os positivistas acreditavam que os índios, mesmo na fase adulta, não tinham evoluído e se mantinham na fase da infância. Assim precisariam de ajuda para evoluir como humanos (GANGLIARDI, 1989).

Cândido Rondon foi um dos positivistas que fazia parte do SPI (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.116) e desenvolveu “as táticas e as técnicas de conquista de povos indígenas, empregadas nas atividades de atração e pacificação do SPI”, para intervir na vida indígena. Uma dessas intervenções se dava através do ensino formal, usando a educação escolar para torná-los mansos e dóceis.

Para tanto, adotavam ensinamentos cívicos e práticas voltadas ao plantio e à criação de gado. Como os idealizadores dessa doutrina precisavam tanto da língua materna como da portuguesa, foram apresentadas as primeiras iniciativas de uma educação bilíngue. No entanto, essa iniciativa foi abortada com influência da Conferência da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, de 1951, com argumentos de que o ensino bilíngue contrariava o que estava consagrado no Artigo 5º da Constituição Federal de 1934: “incorporação dos índios à comunhão nacional”.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Segundo Oliveira e Freire (2006), sem recursos didáticos e nem formação específica para os professores, a educação apenas contribuía para reforçar o objetivo de integração através da preparação de mão de obra para atender o mercado local no serviço braçal e de roça.

A segunda fase ainda inclui a criação da FUNAI que, no seu exercício, dava continuação ao processo tutelar, através da promoção da educação de base, apropriada ao índio e visando sua progressiva integração na sociedade nacional (OLIVEIRA; FREIRE 2006). A escola e a política de ensino imposta pelo Estado brasileiro, através do SPI e da FUNAI, contribuíram de forma depressiva para a inclusão do índio na sociedade nacional.

> Os que tiveram acesso à escola sob atuação desses órgãos foram submetidos a processos educacionais coercitivos, com proibição de usar a língua materna e de praticar a cultura herdada de seus ancestrais. Além disso, castigos corporais não foram incomuns nessas iniciativas (SANTOS; DANIEL, 2006, p. 243).

Ferreira (2001) atribui o início da terceira fase ao surgimento de organizações indigenistas não governamentais e à formação do Movimento Indígena em fins da década de 1960 e nos anos de 1970. Nela, as organizações contaram com assessoria de universidades como a de Campinas (UNICAMP) e a do Rio de Janeiro (UFRJ).

Estas lutavam em prol das causas indígenas, especialmente para mudar a concepção de escola que predominou

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

por décadas com modelos de educação ocidental que desconsideravam a educação indígena e suas formas próprias de aprendizagens: a língua materna e os saberes tradicionais.

A partir do envolvimento de entidades e Organização Não Governamentais (ONGs), o Movimento Indígena se fortaleceu e intensificou-se. Através de iniciativas comuns a todos os povos indígenas foram surgindo projetos de educação escolar com novas propostas que vinham ao encontro das necessidades indígenas.

Nesse sentido, a decisão de serem os próprios indígenas os responsáveis pela educação formal, perpassava pelo desejo de uma educação escolar que respeita as diferenças e especificidades, gerando mudanças na legislação brasileira. São estas mudanças que marcam a quarta fase.

Foi precisamente no final da década de 1980 que intensificaram os embates e conflitos entre o Estado e os povos indígenas. O primeiro continuava persistindo na política integracionista, pela qual se esperava que a categoria indígena se integrasse à cidadania nacional incorporando a cultura da sociedade brasileira. O segundo lutava pelo direito de ser reconhecido como cidadão brasileiro com o seu modo de ser e se manifestar culturalmente. Como resultado, o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 assegurou aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A partir desse contexto histórico representado pelas fases e interfaces da educação escolar indígena, pode-se afirmar que, embora a escola tenha sido pensada para os povos indígenas", a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

mesma representa o marco legal da relação do Estado com cada povo indígena.

Ensino superior para alunos indígenas: acesso e permanência

O Brasil dos finais de 1990, mantinha a educação superior indígena fora de qualquer agenda de governo. Mesmo havendo estudantes pertencentes aos povos originários graduados neste período, muitos deles, lideranças do movimento indígena, pareciam mais urgentes naquele momento resolver as questões da educação básica. A Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um divisor de águas para povos indígenas brasileiros, pois rompe oficialmente com a política de tutela e integração, reconhecendo pela primeira vez o direito às formas de organização social dos povos originários, línguas, usos e costumes tradicionais e o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada.

As regulamentações começam a ser criadas visando garantir o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. Porém, a presença de estudantes indígenas no ensino superior é um fenômeno recente, tendo se dado inicialmente através de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias, desde o início da década de 1990.

Além da necessidade de formação de professores indígenas, a demanda por ensino superior se evidencia na necessidade de ter quadros formados para realizar a interlocução com a sociedade envolvente e ocupar cargos hoje ocupados por

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

não indígenas na condução de políticas governamentais. O ingresso de indígenas no ensino superior público atualmente tem se dado com maior impacto através de dois vieses de experiências: cursos específicos e diferenciados e vagas especiais ou suplementares em cursos regulares.

Segundo Lima (2012), a população indígena no Brasil está distribuída em 305 povos, falando 274 línguas distintas, presentes em todos os estados da Federação. De acordo o IBGE (2010), a população de autodeclarados indígenas no Brasil é de 817.963, compondo aproximadamente 0,4% do número total de brasileiros. Quanto à quantidade da população indígena que cursa o ensino superior, havia uma estimativa de imprecisamente 1.300 estudantes neste nível de ensino no ano de 2004.

Para Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), os poucos dados existentes sobre as possibilidades garantidoras de permanência dos indígenas no ensino superior, aponta-se uma atenção inicial maior nos programas de ações afirmativas do acesso à faculdade, deixando para depois a questão de permanência, devido à complexidade de especificação das situações que envolve esta segunda fase. Porém não descartam a necessidade também de haver apoio à continuidade dos estudos: “se o acesso dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem” (PAULINO, 2008, p. 148).

Há uma necessidade de haver “uma política planejada de acesso e permanência dos indígenas na instituição, que conduza a um bom desempenho acadêmico e, consequentemente, à

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

formação com qualidade" (PEREIRA, 2011, p.9). Fatores como: residência universitária, recursos para locomoção de estudantes indígenas para a aldeia à universidade contribuiriam para um menor índice de desistência, criação de programa de monitoria indígena, ampliação de oferta de bolsa- permanência e a criação de grupos de trabalho indígenas (PEREIRA, 2011). Desde 2013, o Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2013, para os alunos quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica que ingressaram nas instituições federais de ensino superior, através de ações afirmativas, bolsa- permanência.

Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa, atualmente, é considerado grande intelectual indígena, titulado doutor pela Universidade de Brasília, sendo aluno em período em que não havia, sequer, apoio por parte do Estado, sendo uma das referências sobre educação escolar indígena (BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018, p. 45).

Considerações finais

Ainda que possam ser consideradas algumas diferenças no modelo de acesso adotado pelas instituições analisadas, as pesquisas aqui consideradas afirmam que a presença indígena no ensino superior promove a oportunidade de uma autorreflexão sobre o fazer da universidade, seu papel social e suas práticas pedagógicas, ainda hoje homogêneas. Essa presença sugere a possibilidade de avaliar os caminhos que a universidade pretende trilhar pautada por ações afirmativas, abrindo pequenas trilhas para

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

que efetivamente diálogos interculturais ocorram. As experiências vividas até então têm mostrado que, teoricamente, valoriza-se a diversidade, mas as práticas acadêmicas são majoritariamente padronizadas.

Observa-se um esforço duplo: das comunidades indígenas, que "forçam" a universidade para possibilitar o acesso e a permanência de seus estudantes, a fim de formar quadros para, principalmente, atuar em instâncias do estado, bem como para potencializar suas lutas; e da universidade, que tenta, mais do que abrir suas portas para o acesso dos estudantes indígenas, criar ações para sua permanência qualificada. Nesse movimento, geram-se muitas incompreensões.

Há fortes motivos para dizer que a política de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior, de modo especial as políticas para os povos indígenas, vem se consolidando enquanto política de estado. Contudo, os desafios não se restringem aos espaços dessas instituições. É preciso estender a política de cotas para os espaços de trabalho em que os futuros profissionais atuarão, bem como para o ensino de pós-graduação, como na Universidade Federal do Tocantins, que oferece reserva de vagas para candidatos indígenas em todos os cursos de mestrado e doutorado.

REFERÊNCIAS:

BANIWA, G. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, M. A; DOEBBER, M. B; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. Brasília. 2018. **Revistas Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317. Acesso em 29.set.2021.

BUARQUE DE HOLANDA, A. **O dicionário da língua portuguesa.** 7ª edição. Ed. Positivo, Curitiba, PR. Pg. 895.

CARTAXO, M. A. **A nacionalidade revistada:** o direito fundamental à nacionalidade e temas correlatos. Fundação Edson Queiroz. Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Fotaleza-CE. 2021.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena. São Paulo: Global, 2001.

FUNARI, P. P; PIÑÓN, A. **Temática indígena na escola**: subsídios para os professores, São Paulo: Contexto, 2011, 113 p.

GANGLIARDI, J. M. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de S. Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1989, 321 p.

LIMA, M. E. O; FARO, A; SANTOS, M. R. dos. A desumanização Presente nos Estereótipos de Índios e Ciganos. **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Mar 2012, Vol. 32 n. 1, pp. 219-228.

MUNDURUKU, D. **Um dia na aldeia**. São Paulo: Melhoramentos, 2012, 437 p.

OLIVEIRA, J. P. de; FREIRE, C. A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade:** avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório.** Etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 333 p.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório.** Etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 432 p.

RIBEIRO, R. C; LUNA, J. F; ALMEIDA, B. C. K. de B. **A importância dos mitos para as sociedades indígenas**. 2001. Disponível no link: http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1152.pdf

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAJÉ: PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA *MÃTYK*

Carina Alves Torres[7]
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Luís Dias Sousa Apinagé[8]
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo abordar as práticas interculturais na Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, localizada na Aldeia São José, na Terra Indígena Apinajé. Utilizo dados da pesquisa realizada no mestrado[9] no ano de 2019. A problemática que tange esse artigo é entender como a Escola Estadual Indígena *Mãtyk,* trabalha as práticas interculturais no ambiente escolar. Realizo a metodologia qualitativa, com o método da pesquisa participante. Parto da perspectiva decolonial, nas concepções de Nascimento (2014), Almeida (2017), Albuquerque (2011) e Mignolo (2017), Boaventura e Meneses (2009) e Freire (2011). Observo as práticas interculturais pelos contatos interétnicos, manifestadas no pátio, na escola e no posto de saúde da aldeia. Através da pesquisa participante, percebi que o espaço escolar trabalha metodologias e didáticas pedagógicas voltadas para a interculturalidade em conjunto com o conselho de educação Apinajé e com a comunidade. É notório que nas últimas décadas a pauta educacional é discutida com mais intensidade nesse território. Apesar dos avanços no que tange às práticas interculturais no currículo escolar, são nítidos os traços coloniais em alguns aspectos educacionais, como no método de avaliação e estrutura arquitetônica da escola.

---

[7]Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. E-mail: carinatorres123alves@gmail.com

[8] Graduando em Educação física pela Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. E-mail: katamluis@gmail.com

[9] Pesquisa de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território-UFT.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Palavras-Chaves: Interculturalidade; educação; escola indígena; práticas pedagógicas.

Introdução

A etnia indígena Apinajé está localizada na região Norte do estado do Tocantins, no território conhecido como Bico do Papagaio[10]. Essa etnia possui aproximadamente 2.342 pessoas, segundo os dados da Siasi/ Sesai de 2014. A língua materna é o Apinajé e o tronco linguístico é o Macro-Jê. Essa etnia foi classificada por Curt Nimuendajú (1983) como Timbira Ocidental por ter uma organização social com vários sistemas de metades. No ano de 2019, a Terra Indígena Apinajé possuía 45 aldeias, circundadas em diversas partes do território, com duas aldeias centrais: Aldeia São José e Aldeia Mariazinha. Nessas duas aldeias têm escolas com modalidades de ensino estaduais, atendendo o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Através das andanças no território, percebi que os ônibus escolares circundam boa parte das aldeias, realizando o trajeto dos alunos para as escolas. Notei que as práticas interculturais iniciam no ônibus escolar, pois presenciei vendas de geladinho por uma professora que mora na cidade de Tocantinópolis e vendas de pulseiras, colares e frutos do cerrado de quatro alunos indígenas, delineando um pequeno comércio através das relações interculturais, que se inicia no percurso escolar:

> [...] a concepção intercultural traz à tona diferentes e importantes aspectos das dimensões

[10] Região conhecida por ter formato de um bico de papagaio no mapa.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> sócio-histórica, cultural, política e econômica, nas quais se dão os contatos entre diferentes culturas em situação de assimetria, como é o caso das relações estabelecidas entre os povos indígenas com a sociedade não-indígena no Brasil (NASCIMENTO, 2014, p. 03).

Nascimento (2014), sobre a concepção intercultural, destaca o viés econômico, político e cultural. No contexto da educação escolar Apinajé, essas interações são notórias em vários segmentos, como no econômico e no educacional. Sigo a perspectiva descolonial, através de Mignolo (2017), ao citar que a "opção descolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de "estudo", mas uma opção de vida, de pensar e de fazer." (MIGNOLO, 2017, p. 31).

Nesse sentido, situo a observância e problemática deste trabalho rompendo com a ótica eurocêntrica e colonial que se perpetua na estrutura educacional e da sociedade, onde faço referências a trabalhos da etnia Apinajé com bibliografias que situam a interculturalidade e a educação libertadora, pautada em Freire (2017), o qual propõe uma educação que valorize os saberes e conhecimentos tradicionais de cada povo em suas especificidades, ou seja, uma educação por meio do diálogo e que rompa com a prática da educação bancária.

Nesse sentido, Santos e Menezes (2009) tratam de um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam as diversas formas de saberes dominantes e eurocêntricos perpetuados ao longo dos últimos séculos. Os abordam diálogos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

entre os saberes, os chamando de ecologia dos saberes (SANTOS, 2006).

No âmbito da educação escolar indígena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se destaca ao mencionar o viés da educação escolar bilíngue e intercultural:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
> II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 2017).

Apesar de a LDB assegurar essas premissas interculturais e bilíngues, é notório que no contexto Apinajé, e de outras etnias, não se configura nesses acordes como destacado nas LDB. Uma das pautas debatidas das reuniões da Associação *Pempxá*[11] é debater os temas pertinentes da educação escolar Apinajé, ressaltando a importância de uma educação decolonial e intercultural.

Metodologia

[11] Associação do povo indígena Apinajé, composta pelas lideranças das aldeias, onde discutem as demandas políticas, territoriais e educacionais.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Realizei a pesquisa participante na escrita desse artigo, fazendo referência a Brandão (1981; 2006), por abordar a pesquisa participante como instrumento de trabalho para a construção do conhecimento. Brandão (1981) destaca que diversas manifestações ocorrem em um mesmo campo de participação, com práticas que "visualizam participação e ações educativas como momentos de um mesmo processo" (BRANDÃO, 1981, p. 14).

> Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir a política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana. (BRANDÃO, 2006, p. 04).

Nesse sentido, a pesquisa na Escola Estadual Indígena *Mãtyk* parte de uma visão emancipatória no tocante às discussões decoloniais e interculturais na esfera educacional Apinajé. Durante a trajetória da pesquisa, participei de reuniões, oficina, reuniões, roda de conversas, encontros e formatura escolar, sendo essencial na construção de uma discussão intercultural, através de conversas, diálogos e observação do cotidiano escolar.

Desenvolvimento

Contexto histórico da escola Estadual Indígena Mãtyk

A Aldeia São José é uma das aldeias centrais da Terra Indígena Apinajé por realizar as principais reuniões dessa etnia e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

por oferecer os serviços de saúde e educação através do posto de saúde e da Escola Estadual Indígena *Mãtyk*.

No ano de 2019 a aldeia possuía 353 pessoas, segundo os dados municipais de saúde de saúde, sendo significativo o número de crianças e adolescente que essa aldeia possui. Segundo Albuquerque (2012), a Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, recebeu o nome do líder histórico, *Mãtyk,* por defender o território das invasões territoriais de fazendeiros, posseiros e políticos locais. A escola passou a funcionar no ano 1984 em um prédio abandonado da FUNAI. Nessa época eram os funcionários da FUNAI e missionários que alfabetizavam os alunos. Segundo Sousa (2018), o Projeto Político Pedagógico (PPP) está em processo de construção, pois os Apinajé anseiam por uma escola que de fato releve a realidade indígena:

> É relevante destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Mãtyk está em processo de construção, pois existe uma luta constante para que a escola possa trabalhar dentro da realidade dos povos indígenas Apinayé. A Escola Indígena Mãtyk possui 7 salas de aula todas com ventiladores, uma biblioteca, uma secretaria com boa iluminação e ar condicionado, uma sala dos professores, um laboratório de informática, dois banheiros, uma cantina, e um pátio cheio de pinturas indígenas e bem espaçoso. (SOUSA, 2018, p. 42).

Durante a pesquisa participante no ano de 2019, estive com a equipe da coordenação escolar, no qual destacaram que o (PPP) estava em construção, pois a equipe escolar e comunidade estavam debatendo as pautas educacionais dessa etnia. O prédio escolar possui uma arquitetura com traços das pinturas Apinajé,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

com cores marcantes e um pátio circular, semelhante com o pátio de reuniões da aldeia. A escola tem um espaço amplo, com árvores próximas, como pequi, coco babaçu, aroeira e outras árvores típicas do cerrado. A primeira fase de ensino é estudada a língua materna com professores Apinajé, e no ensino fundamental II, a criança passa a ter contato com o português:

> A escola possui professores indígenas e não indígenas, conquista essa que foi alcançada através de muitas lutas. A escola é bilíngue e essa também foi uma conquista muito relevante para a cultura desses povos. Além de aprender a língua materna, eles ainda aprendem inglês e português. Existem indígenas que ingressam na universidade e depois retornam para a sua comunidade para trabalhar na própria escola indígena. (SOUSA, 2017, p. 42).

O diretor da unidade escolar no ano de 2019 era indígena Apinajé, com formação em Educação intercultural e Biologia pela Universidade Federal de Goiânia (UFG), ele destacou a importância dos povos indígenas entrarem na Universidade, para atuarem em suas aldeias. O diretor ressaltou a importância da parceria escola e comunidade para trabalhar aspectos culturais na educação formal.

Práticas interculturais da escola Estadual Indígena Mãtyk

Através da pesquisa de campo, notei vários traços que permeia a relação intercultural dos povos Apinajé com os nãos indígenas, essas relações são construídas através de vários aspectos, que vão desde o pequeno comercio, campeonatos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

municipais a festividades como a formatura no ambiente escolar. Um fato me chamou atenção durante a pesquisa de campo na aldeia São José, pelo número representativo de pessoas da cidade de Tocantinópolis trabalhando na aldeia São José, na área da educação e na área saúde. Na ocasião eu fazia trajeto no ônibus escolar para pesquisar na Escola Estadual Indígena *Mãtyk,* realizando conversas com os professores e alunos nessas trajetórias.

Dentre as metodologias que a escola desenvolvia pautadas na interculturalidade, destaco as rodas de conversas no pátio escolar, por meio de livros literários, se constituindo um momento de trocas culturais entre professores e alunos, através de perguntas, exposição de fotos e diálogos. Presenciei a realização do curso de formação com os professores, através do livro Pinturas corporais Apinajé, construído pelos professores e pesquisadores dessa etnia em parceria com a universidade Federal do Tocantins (UFT), na ocasião o professor Apinajé apresentou para os professores não indígenas didáticas para trabalhar essas temáticas com os alunos em sala de aula. Foi um momento de trocas de saberes, onde notei empenho e disposição da equipe escolar em participar e aprender.

A equipe escolar participou da organização da festa da tora Grande (*párkaper*)[12], realizada em parceria com a Associação *Pempxá.* Segundo Torres (2019),

[12] Simboliza o fim do luto da cultura indígena Apinajé.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> A festa é a finalização do luto de um ente querido, desta maneira, às pessoas passam vários dias em festa homenageando a pessoa falecida. As toras são retiradas do buriti, fruto cultural deste povo. (TORRES, 2019, p. 08).

A festa ocorreu na Aldeia Brejinho, próxima à Aldeia São José. Essa festa era em honra ao fim do luto do falecimento de uma liderança mulher, que falecera anos anteriores. A liderança possuía um legado importante para esse povo, por ser cacica e uma das lideranças que lutou e reivindicou politicamente em defesa do território, ela atuava em várias esferas dessa etnia.

Percebi que a festa movimentava as aldeias e as estradas vicinais, pois era nítido o trânsito entre as aldeias. Na festa, havia várias pessoas de outras aldeias, crianças, jovens, adultos e idosos, pois é um momento de reencontrar os conhecidos e os parentes. Outro fato recorrente são as vendas de lanches, pipocas, cigarros e outros atributos vendidos por pessoas da cidade de Tocantinópolis-TO. Durante a festa a equipe escolar, participou das danças, rodas de conversas das oficinas de pinturas corporais, além de registrar o evento com fotos e filmagens.

Na ocasião, o diretor ressaltou a importância da parceria escola e comunidade, assim há um aprendizado dos rituais festivos através do cotidiano. No cotidiano escolar, observei certo distanciamento de alguns professores com os alunos, com interações apenas em sala de aula, apesar dessa situação, vi que alguns professores empenhados, em conhecer a cultura Apinajé, além de buscar metodologias e didáticas interculturais:

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> O mais importante é a interação que ocorre entre a escola e a comunidade, pois durante a caminhada é comum que outras pessoas da aldeia que se aproximam também participem. Tanto uma quanto outra situação é relevante para a proposta de uma aprendizagem nos pressupostos da interculturalidade, sendo esta vista como a própria razão de ser de uma escola nos domínios sociais indígenas. (ALMEIDA, 2017, p.150).

Alguns professores realizaram ações que abriram espaços para os anciãos falar e dialogar a partir dos saberes e conhecimentos tradicionais, com exposições de remédios medicinais e frutos do cerrado. Outro fato comum no cotidiano escolar é o uso do celular. Apenas a escola possuía *wi-fi*, então alunos e professores faziam uso recorrentemente desse aparelho. Vi que alguns professores usavam esse meio para se comunicar com eles e tirar dúvidas acerca dos conteúdos. Uma professora narrou esse fato:

> *Acho importante, os professores ter essa visão intercultural, buscando didáticas e metodologias que abarca a cultura Apinajé. Sempre utilizo o recurso tecnológico nas aulas. Gosto de fazer ações que valorize os saberes tradicionais, com eventos e festas. (Professora de História, Novembro de 2019).*

A professora de História ressaltou que se sente honrada em lecionar em uma escola indígena, pois aprende e se reinventa em conhecer a cultura Apinajé, além de colaborar para o ensino intercultural. Outro evento que participei foi à troca de sementes, que ocorreu em dezembro de 2019. A comunidade escolar participou e vários alunos trocaram sementes nesse evento. O

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

coordenador escolar ressaltou a importância em perpetuar esses saberes, pois as sementes são essenciais para a alimentação na aldeia, com o cultivo de roças e hortas:

> *Penso que a educação, precisa aproximar comunidade e escola, por isso sempre libero a equipe escolar para participar dos eventos, estamos lutando para que de fato ocorra um ensino intercultural, onde essa troca cultural ocorra de forma harmoniosa. Sempre busco didáticas que propicie a interculturalidade, valorizando nossos saberes. (Diretor da unidade escolar, Dezembro de 2019).*

Participei da formatura da turma do terceiro ano, evento que movimentou todas as aldeias próximas da Aldeia São José. Primeiramente ocorreu a aula da saudade, pela manhã, onde estavam presentes os familiares dos alunos. Cada formando manifestou gratidão à equipe escolar, relatando o que ansiavam para o futuro. Houve partilha de lanches e frutos do cerrado.

No período da noite ocorreu a cerimônia com um número representativo de pessoas participando; professores e alguns alunos discursaram, elencando sobre a trajetória escolar. Houve apresentações, danças e cantorias da cultura Apinajé. Depois da formatura, teve uma festa de forró no balcão na aldeia, com vendas de bebidas e comidas.

Conclusão

Através das vivências na Aldeia São José, passei a ter experiências marcantes, como a participação de eventos, festas e reuniões, com compartilhamento de saberes na escola Estadual

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Indígena *Mãtyk*. As práticas interculturais trabalhadas na escola são permeadas por eventos culturais, recursos tecnológicos, reuniões, danças e músicas.

Os contatos interétnicos dentro da escola são nítidos, pois a interculturalidade inicia no ônibus escolar com o pequeno comércio e conversas. O diretor da unidade escolar e alguns professores desempenham várias ações pedagógicas voltadas para práticas interculturais, além de organizarem festas, encontros e eventos culturais.

Apesar dos avanços ao longo das décadas no tocante à educação escolar indígena, se percebe traços coloniais perpetuados na escola, como no currículo, métodos de avaliação, didáticas e organização das fileiras de cadeiras e quadros, pois, são características que não fazem parte da realidade cultura Apinajé, mas se reproduz no ambiente escolar. Nesse sentido, as lideranças Apinajé lutam para uma educação que valorize todos os atributos dessa etnia, além de uma educação decolonial.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Francisco Edvirges. **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

ALMEIDA, de Alves, Severina. A educação escolar intercultural Apinajé: Um olhar para os profesorres bilíngues. **Facit Business and Technology Journal**, 139: 2(1):139, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** Brasiliense, São Paulo, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006a, p. 21-54.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almeidina, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50.ed.rv.e.atual- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Desafio decoloniais hoje**. In.: Epistemologias do sul, foz do iguaçu/pr, 1(1), pp. 12-32, 2017.

NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Sures**, v.1, p.1-19, 2014.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém, 1983. 146 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**. Porto edições, Afrontamento, 2006.

SOUSA, Marcia de. **Pibid e interculturalidade**: reflexões a partir de troca de cartas entre alunos indígenas e não indígenas. Monografia de Graduação – Universidade Federal do Tocantins (UFT) –Campus Universitário de Tocantinópolis- Curso de Ciências Sociais, 2018.

TORRES, Carina Alves. Povo indígena Apinajé: Ritual da tora grande (párkaper). **Articulando e Construindo Saberes**, v. 5, p. 1, 2020.

Site visitado:
http://www.saude.gov.br/sesai. Acesso: 15/11/2019.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

Carlos André Sousa Dublante[13]
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Clara Weina Moura Dantas[14]
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Leidiane Sousa Lima Fernandes[15]
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO:

O presente trabalho tem o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas que se estabelecem em sala de aula sob o viés da interculturalidade, ao passo que discute alguns aspectos de uma educação intercultural. A escola, como instituição social, é passível das transformações sociais, econômicas e políticas, de tal forma que seus alunos refletem a diversidade que há na sociedade. Defronte, a diversidade que há na escola, esta por usa vez, emana como um espaço de conflitos e interesses dominantes, e de cultura hegemônica, que conflitam com a sua função social e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Tais práticas pedagógicas devem ser campo de discussão e reflexão, tendo como ponto de partida uma educação que valoriza a diversidade e a cidadania dos sujeitos. Este trabalho usou uma abordagem qualitativa, dentro da perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), e uma investigação bibliográfica nas bases cientificas, como autores para fundamentação teórica: Candau (2008), Freire (2011),

[13] Doutor em Educação pela UFRN. Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: carlos.dublante@ufma.br. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/2269364248833833.

[14] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: clara.weinna@discente.ufma.br. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/1182394677652281.

[15] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail:leidiane.lima@discente.ufma.br. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/8666394378192969.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Libâneo (2010), e Modeira e Candau (2008). Portanto, pode-se concluir que a escola é um espaço de disputa de poder e que emergem brechas, dentro de uma cultura dominante, que valorizam práticas pedagógicas que fomentam a interculturalidade e diversidade.

Palavras-chaves: Práticas pedagógicas. Interculturalidade. Educação básica. Diversidade.

Introdução

As constantes mudanças na sociedade trazem consigo sujeitos culturais e históricos, em diferentes aspectos, que conquistam a cada dia seu espaço em todas as esferas sociais. Dentro do espaço escolar não é diferente, a escola está repleta de diversidade e manifestações culturais, bem como de características interculturais, que a tornam um “arco-íris de cultura”, como afirma Candau (2008).

A concepção de interculturalidade é o alicerce de várias discussões em âmbito nacional e internacional. A interculturalidade pode ser entendida como um “processo dinâmico e permanente de relação comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (SILVA; REBOLO apud CANDAU, p. 184, 2017). Dentro deste foco, a educação assume características baseadas no diálogo e na mediação dos conflitos entre as diferenças e no entendimento do “outro” como ser histórico e cultural.

Para tanto, é necessário um rompimento de paradigmas concernentes às práticas pedagógicas. Conforme Silva e Rebolo (2017), a tarefa é árdua e difícil, visto que muitos professores

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

foram formados dentro de uma perspectiva de educação monocultural. Dessa forma, a escola deve repensar a sua função como espaço de formação cidadã, além de promover a discussão e construção de práticas pedagógicas interculturais dentro da escola como primordiais para um processo de reflexão, que coaduna com a formação de alunos mais conscientes e éticos em suas relações e capazes de fomentar práticas discursivas sobre os processos de discriminação e exclusão de minorias.

Nesse sentido, este trabalho tem o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas que se estabelecem em sala de aula sob o viés da interculturalidade, ao passo que discute alguns aspectos de uma educação intercultural, discutindo conceitos e concepções interculturais, em seguida, analisará as produções acerca da interculturalidade e suas proposições de se materializar no “chão da escola”.

Metodologia

O presente trabalho utilizou-se da abordagem qualitativa, no qual os dados recolhidos são designados por qualitativos, “o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Os procedimentos metodológicos de caráter exploratório e bibliográfico, cuja contribuição centra-se no levantamento dos trabalhos já publicados nos últimos dois anos em plataformas digitais nos bancos de dados de artigos científicos relacionadas à temática de estudo apresentado.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Como critério se seleção dos artigos, utilizou-se dos descritores (construção de práticas pedagógicas, interculturalidade, diversidade, escola pública e formação de professor) combinados entre si por meio do operador booleano “AND”. Outrossim, como filtro entre os anos de 2020 a 2021. Para manter uma definição coerente com o objeto do trabalho, os conteúdos duplicados, estudos com temáticas que não convergiam com a temática, assim como anais de congresso ou conferência, foram desconsiderados.

Do contingente de trabalhos obtidos foram lidos os resumos e categorizados segundo: Função social da escola; Identidade dos alunos e formação de professores, considerando uma perspectiva de práticas pedagógicas interculturais. Obteve-se um artigo para análise referente a cada categoria, cujo critério de escolha baseou-se na tangência e convergência com a temática. No que refere à fundamentação para a produção deste trabalho, foram utilizados os estudos dos autores: Candau (2008), Freire (2011), Libâneo (2010) e Moreira e Candau (2008).

Práticas pedagógicas na perspectiva interculturalidade

A escola vive imersa nas transformações tecnológicas, sociais, políticas e culturais e é responsável por transmitir a visão de homem, valores e interesses de uma cultura dominante, que em muitos casos, assume característica excludente. É vista, sobretudo, como organização ideológica e de “[...] aspectos contraditórios como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra” (LIBÂNEO, 2010, p.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

169). Além disso, a escola é um espaço de interação entre diferentes sujeitos inerentes a diferentes grupos sociais inseridos na sociedade da informação e transformação instantânea e que exige de professores o enfrentamento dos desafios e superação de uma educação hegemônica e uniforme.

Esta dicotomia é prevalente em sala de aula, sobretudo com atos que negligenciam a diversidade cultura e o interesse de minorias, na medida que "[...] questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje" (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 16). Ressalta-se que chegam ao "chão da escola" alunos com aspectos multi e interculturalidade de cunho econômicos, social, gêneros, raças e etnias que colocam em xeque os saberes e as práticas pedagógicas de professores.

Muitas práticas pedagógicas partem do princípio do reconhecimento das diferenças, demostrando a dificuldade em abordar com profundidade as questões da diversidade culturais de gênero, étnicas, dentre outras, na medida que situações de discriminação e preconceitos de qualquer natureza são negligenciados e tratados como simples brincadeiras entres os alunos, sem considerar as possíveis implicações de cunho psicológico e social (CANDAU, 2008).

Outro fator que deve ser considerado é a homogeneização das diferenças culturais, ou seja, o encaixe das diferenças em uma cultura dominante e hegemônica, no sentido de homogeneizar as crianças, sem considerar suas origens diferentes. Com isso, Silva

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

e Rebolo (2017) ressaltam que há omissão na problematização das diferenças e constituição de identidades dentro da escola.

Diante disso, a interculturalidade, propõem um diálogo e uma interação entre as culturas, repensando conceitos, procedimentos e atitudes perante às diversidades, na medida que emerge em suas ações características de uma escola democrática e equitativa. É relevante destacar que a interculturalidade é entendida como:

> [...] um processo de intervenção nas mudanças induzidas a partir do contato e da interação entre os sujeitos e sua diversidade, de maneira que promova atitudes abertas ao confronto e conduz processos integradores entre culturas [...] e enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 239).

A interculturalidade, segundo Candau (2008, p. 52), centra-se no reconhecimento do outro e no diálogo entre diferentes sujeitos, inerentes a grupos distintos, reforçando ainda:

> [...] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana [...].

Com base nesses autores, a interculturalidade perpassa por um processo de intervenção e aceitação das diferenças de vários sujeitos, na medida em que, por meio do diálogo, é possível

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

promover aspectos de integração e mudanças de atitudes em prol da construção de uma sociedade igualitária e libertadora.

A educação com aspectos interculturais perpassa consideravelmente pela atuação do professor, é necessário que este, reflita e vivencie ativamente a diversidade, na medida que possa desenvolver "[...] ações que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais" (SILVIA; REBOLO, 2017, p. 181). A prática pedagógica do professor, com base em uma educação intercultural é desafiadora e requer um processo de reflexão sobre o contexto escolar a sua diversidade, de modo que de posse disso, possa agir conscientemente.

O espaço escolar é sem dúvida uma manifestação da luta de classe, cuja essência é de disputa e a manutenção de uma cultura dominante. Desse modo, os professores devem estar cientes desta disputa de dimensões dicotômicas, visto que "[...] não bastava mais lutar apenas contra as desigualdades sociais, no âmbito da instituição escolar, torna-se necessário também buscar estratégias pedagógicas onde as diferenças culturais pudessem coexistir de forma democráticas" (SILVA; REBOLO apud GABRIEL, 2017, p. 183). As estratégias e práticas pedagógicas, com ênfase em uma educação intercultural deve estar pautada nos princípios da discussão, diálogo e da interação eminentes do "arco-íris" de culturas da sala de aula.

Dentro desta perspectiva, Paulo Freire (2011) ressalta como forma metodológica o respeito aos saberes dos alunos, orientando os professores sobre o uso dos saberes socialmente

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

construídos para a discussão e problematização dos conteúdos, valores e cultura em sala de aula. É necessário, por tanto, problematizar e discutir essa diversidade cultural no âmbito escolar, visto que os conflitos existem de diferentes formas fora dos muros das escolas e suas diferenças influenciam e culminam em conflito dentro de sala de aula, consequentemente, coexistir em um mesmo espaço não é o suficiente para haver respeito, democracia e igualdade entre todos, é preciso saber conviver.

Construção de práticas pedagógicas sob o aspecto da interculturalidade

Nas últimas décadas a temática sobre interculturalidade tem sido alvo de discursão no cenário educacional. Nesse sentido, autores como Moreira e Candau (2008) propõem a perspectiva da educação intercultural, pautada no reconhecimento do “outro”, no diálogo entre os diferentes grupos sociais e sua presença no âmbito público. Esta perspectiva vai ao encontro ao que aponta Arroyo (2014), onde os coletivos populares se reconhecem, principalmente, como sujeitos de conhecimentos e valores, exigindo uma nova pedagogia sob a ótica da valorização humana.

Contudo, dentro do espaço escolar a problematização de demandas de cunho étnicos, raciais, gênero, entre outros, ainda são tratadas de maneira incipiente e não são o bastante para evitar conflitos presentes no cotidiano de muitos professores. Desde modo, a adoção de ações escolares que condizem com a problematização da diversidade por meio de práticas pedagógicas que considere uma educação intercultural, perpassa pela reflexão

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

de várias dimensões, dente elas: a função social da escola, a identidade cultural dos alunos e a formação de professores dentro desta perspectiva.

No que tange a função social da escola, Libâneo e Silva (2020) apontam que a função da escola está centrada no processo formativo dos indivíduos, em prol do desenvolvimento e de capacidades, dentro da dinâmica das relações sociais e culturais. Sendo assim, a diversidade social e cultural é inerente a natureza humana e, por conseguinte, exige formas de individuação e diferenciação pedagógicas, inseridas nos próprios conteúdos escolares e nas metodologias de ensino.

A postura do docente no reconhecimento da sala de aula como espaço de diversidade, implica na sensibilidade de reconhecer os sujeitos na construção de suas identidades. Assim, Silva e Soares (2021) mencionam que a estruturação na identidade dos sujeitos passa pela produção histórica de suas comunidades, sua cultura e seus saberes, aspectos relevantes para este processo. O não reconhecimento destes aspectos pela escola acentua em uma fragilidade nas práticas pedagógicas que culminam em um espaço que fomenta a discriminação das vivências históricas e culturais dos sujeitos, bem como na valorização de uma cultura dominante. Os autores relacionam a necessidade do diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes que emergem da experiência para oportunizar uma educação intercultural.

O professor, entendido como mediador central nos processos educativos, é peça fundamental na adoção de práticas

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

pedagógicas que valorizam a diversidade e uma educação intercultural. Para tanto, França (2021) promoveu uma formação de professores com o foco no debate e diálogo, nas práticas educativas que instigasse a reflexão de velhas ações preconceituosas que minavam em sala de aula de maneira subversiva e subliminar. A partir de tais reflexões é possível a quebra de paradigmas e a mudança de postura com relação à diversidade que se encontra em sala de aula. Contudo, promover estas reflexões acerca destas posturas, com o foco nas contradições inerente a cultura dominante de professores, é um campo difícil e necessário que fortalece uma postura de equidade no ambiente escolar.

França (2021) aponta ainda para a necessidade de formações de professores que trazem às discussões acerca da história dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como a vastidão de saberes que os constitui para estimular e fortalecer a dimensão humana do professor, ampliar a sua noção de sujeito histórico relevante para a construção de uma sociedade mais justa, a partir da mudança de seu fazer pedagógico em sala de aula.

Sob este ponto de vista, Rodrigues Ligeiro e Brito (2021) ressaltam que a formação inicial de professores sob a perspectiva da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que condiz em uma concepção intercultural, ainda é incipiente nos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas. Reforça ainda que apesar de serem previstos legalmente desde 2003, alinhado a outros dispositivos legais que prescrevem sobre a necessidade de formação do ser humano sob a perspectiva da integralidade e da

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

diversidade, as ações que se traduzem em práticas pedagógica se resumem em iniciativas individuais e pontuais de alguns professores que se sentem sensibilizados, seja por razões filosóficas ou pessoais, em abordar com profundidade tais temáticas em sala de aula.

Os autores retratam o papel que a universidade tem em discutir e ampliar o debate para a uma educação voltada para o respeito e dignidade humana, incluindo às suas discussões as relações étnico-raciais, com o propósito de no fomento das contradições sociais e culturais, inerente a população brasileira, surja na brecha de uma sociedade hegemônica e de princípios dominantes a criticidade e equidade.

Considerações finais

As práticas pedagógicas que fomentam aspectos interculturais ainda são um vasto campo a ser explorado que, por sua vez, exige uma urgência em sua discussão e desmistificação de concepções dominantes que são subversivas às ações dos professores ao tratar da diversidade que a escola apresenta.

A interculturalidade, entendida como processo de interação da diversidade entre seus sujeitos, aponta para o repensar da função social da escola no sentido de entender as contradições que emergem e sobressaem as concepções hegemônicas que dominam algumas práticas pedagógicas. Sendo assim, a escola deve ser o espaço de confrontar qualquer tipo de discriminação e desvalorização do indivíduo, pois é um espaço de formação cidadã consciente e reflexiva.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Assim, entender a diversidade cultural e social presentes no espaço escolar, possibilita a valorização dos sujeitos que fazem parte da escola e compreender a construção de sua identidade pela perspectiva do professor já são fatores que sensibilizam o corpo de docente a utilizarem de práticas educativas equitativas.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ**, ano 15, v. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun. 2012. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1366. Acesso em: 2 dez. 2021.

FRANÇA, C. S. A tessitura de um projeto de formação de professores: educação das relações étnico-raciais. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 29, n. 1, p. 50-67, jan./abr. 2021. Disponível em: https://1library.org/document/y4x6x10z-tessitura-projeto-formacao-professores-educacao-relacoes-etnico-raciais.html. Acesso em: 2 dez. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. O.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on-line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-846, ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783/9384. Acesso em: 2 dez. 2021.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGUES LIGEIRO, I.; BRITO, J. E. DE. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 27, p. 11-26, 15 set. 2021. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/476. Acesso em 2 dez. 2021

SILVA, A. T. R.; SOARES, I. R. A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-23, jan./dez. 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41134/1/ARTIGO_%20DiversidadeCulturalPotencia.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A MARANHENSIDADE E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PRODUZINDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA TRABALHAR OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Ribeiro Cardoso Sousa[16]
Universidade Federal do Maranhão (UFMA

Jónata Ferreira de Moura[17]
Universidade Federal do Maranhão (UFMA

RESUMO:

Apresenta-se discussões iniciais de uma pesquisa de mestrado tendo como questão: Quais sequências didáticas podem ser desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil para trabalhar a matemática nos campos de experiência, observando as significações atribuídas por elas, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo a maranhensidade como eixo central, em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA? Os objetivos: Analisar, à luz da teoria histórico cultural, a presença de saberes matemáticos vivenciados no currículo e na sala de aula da Educação Infantil; Discutir as propostas da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território Maranhense para o ensino da matemática na Educação Infantil; Criar sequências didáticas para trabalhar a matemática nos campos de experiência da Educação Infantil, tendo como eixo central a maranhensidade; Analisar o quanto as sequências didáticas criadas para trabalhar a matemática nos campos de experiência da Educação Infantil, tendo como eixo central a maranhensidade, asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que significações são atribuídas por elas. A pesquisa se dará numa turma do II período da

[16] Mestranda no Programa Profissional de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), CCSST – Imperatriz/MA. E-mail: mariana.rcs@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2652426247311234.
[17] Doutor em Educação pela USF, Professor no Programa Profissional de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), CCSST – Imperatriz/MA. E-mail: jf.moura@ufma.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/0491949366167171.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Educação Infantil de uma Escola Pública Municipal de Imperatriz/MA. A produção dos dados ocorrerá com videogravações de sequências didáticas produzidas e transcritas pela pesquisadora, pautando-se na análise microgenética.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Infantil. Sequência Didática. Maranhensidade.

Introdução

Pensar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil compete ter em mente os desafios e particularidades que englobam o universo da criança e as diversas formas pelas quais ela aprende e se desenvolve. Diante disto, discutir a educação matemática e as questões curriculares dentro do espaço da Educação Infantil requer um suporte teórico que embase todo o processo pedagógico para a construção de metodologias que sejam suporte na mediação do conhecimento matemático para criança pequena.

Esta é uma pesquisa de mestrado, em andamento, realizada no Programa de Pós–Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (UFMA/CCSST) e tem a seguinte questão de pesquisa: Quais sequências didáticas podem ser desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil para trabalhar a matemática nos campos de experiência, observando as significações atribuídas pelas crianças e assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo a maranhensidade como eixo central, em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA?

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Então, os objetivos são: Analisar, à luz da teoria histórico cultural, a presença dos saberes matemáticos vivenciados no currículo e na sala de aula da Educação Infantil; Discutir as propostas da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território Maranhense para o ensino da matemática na Educação Infantil; Criar sequências didáticas para trabalhar a matemática nos campos de experiência da Educação Infantil, tendo como eixo central a maranhensidade; Analisar o quanto as sequências didáticas criadas para trabalhar a matemática nos campos de experiência da Educação Infantil, tendo como eixo central a maranhensidade, asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que significações são atribuídas por elas.

Metodologia

Diante da proposta da questão de pesquisa, compreendemos a necessidade da utilização de uma metodologia de pesquisa que dialogue com a perspectiva da teoria Histórico-Cultural, assim a investigação é de natureza qualitativa, tendo uma turma do II período da Educação Infantil de uma Escola Pública Municipal de Imperatriz/MA como sujeitos e lócus.

Como a pesquisa tem as crianças como sujeitos, enfatizamos a necessidade de desenvolver um olhar investigativo que compreenda a criança como um sujeito histórico, assim como a responsabilidade na análise dos dados produzidos e da ética que envolve a divulgação dos respectivos dados na construção do

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

produto da pesquisa, pois conforme nos alerta Kramer (2002, p. 42):

> Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção.

A produção dos dados ocorrerá pelas videogravações das sequências didáticas e transcritas em diário de campo da pesquisadora, pautando-se na análise microgenética. Goés (2000) conceitua análise microgenética como:

> [...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GOÉS, 2000, p. 09).

Tendo em vista que a partir da análise microgenética poderemos analisar os dados da pesquisa de forma detalhada, este método nos permite considerar os sujeitos diante de sua realidade histórica, considerando as particularidades no processo de ensino e aprendizagem.

Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular do Território Maranhense: discutindo a matemática presente no currículo da Educação Infantil

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [BRASIL,2018] traça meios para construção de uma educação de qualidade para todo o país, sendo uma referência para a formulação dos currículos escolares de estados e municípios, apresentando conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica, para que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem.

A Educação Infantil é apresentada na BNCC como a primeira etapa da Educação Básica, onde os eixos estruturantes do trabalho pedagógico são as interações e a brincadeira, e os seis direitos de aprendizagem das crianças, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

A BNCC estabelece ainda cinco campos de experiência para que a criança aprenda e se desenvolva, são eles: “O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 25). Para cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e estes são organizados de acordo com a faixa etária das crianças, a saber:

Tabela 1: Grupos por faixa etária

Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
0 – 1a6m	1a7m – 3a11m	4a – 5a11m

Fonte: Organizado pelo autor com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 24).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Esta divisão vai reger as atividades propostas e os objetivos a serem alcançados diante de cada atividade, sendo suporte para o planejamento do professor, ou seja, as atividades serão planejadas de acordo com o grupo, o campo de experiência e os objetivos que este propõe. Percebemos, então, que há um condicionamento do trabalho docente, pois tendo em vista a concepção de criança abordada pela teoria histórico-cultural, Mello (2006, p. 200) coloca que "nossa concepção de criança condiciona o desenvolvimento das crianças que educamos, uma vez que condiciona a atividade que lhes propomos."

A BNCC apresenta a necessidade de que cada estado e município possam adaptar as propostas para sua região. O Estado do Maranhão publica em 2019 o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), com embasamento na BNCC e a colaboração de diversas esferas da educação no estado, conforme coloca Silva, Silva e Moura (2020, p. 11):

> [...] o estado do Maranhão iniciou, em 2018, o processo de escuta com profissionais da educação e da sociedade civil nos municípios que compõem o território maranhense, no sentido de contribuírem na construção da Proposta Curricular do Estado, currículo este, que balizará as ações pedagógicas nas escolas, tendo como norte das ações a maranhensidade.

Então, o DCTMA traz as particularidades da cultura do estado para o currículo escolar, compreendendo a importância da construção de um currículo próximo à realidade do seu povo,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

baseado nos cotidianos, vivências, regionalidades, cultura e tudo que engloba a maranhensidade, termo utilizado pelo documento para especificar a cultura do estado.

O DCTMA (MARANHÃO, 2019, p. 58) afirma que “As instituições de Educação Infantil devem concretizar projetos de aprendizagem focados na formação da identidade da criança, em especial com base em vivências lúdicas.” Tendo em vista que os eixos estruturantes da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, os caminhos metodológicos para garantir os direitos de aprendizagem das crianças dentro dos campos de experiência devem estar pautados neste conceito.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 40), “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”, isso inclui os saberes matemáticos.

A mediação do conhecimento deve ocorrer dentro das experiências vividas pela criança, pois terá um significado a ela e assim se apropriará do conhecimento. O processo educacional matemático deve acontecer não apenas de maneira formal, diante de conteúdos expressos, mas de situações da vida cultural da criança (POLONI, 2006). Moraes (2008, p. 76), exemplifica com a ideia do pensamento numérico:

> A formação do pensamento numérico deve iniciar com situações problema por meio das quais as crianças tenham possibilidade de reproduzir o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> conceito de número, iniciando com a sua reprodução como numeral-objeto até os conceitos fundamentais do Sistema de Numeração Decimal, no qual o numeral é tratado de forma totalmente abstrata sem relação entre o significante e significado.

Ao aprender o conceito de número a partir de situações problema a criança desenvolve a capacidade de utilizar o conceito numérico em seu dia a dia, assim como realizar as atividades de aprendizagem na sala de aula. Segundo a BNCC, no que explica sobre o campo de experiência espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, são a partir das diversas experiências que a criança tem seu contato com os conhecimentos matemáticos, afirma que:

> [...] nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. (BRASIL, 2018, p. 43).

É através da atividade de aprendizagem da criança, que dentro do contexto da Educação Infantil são as brincadeiras e as interações, que são possíveis a partir dela, que ela vai se apropriar dos conhecimentos matemáticos mediados através das experiências proporcionadas e planejadas pelo professor, tendo em vista que para que essa experiência seja significativa faz-se

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

necessário que sua ambientação ocorra dentro da realidade cultural da criança, ou seja, que tenha a maranhensidade como eixo para garantir os direitos de aprendizagem da criança.

Para compreender melhor o que o termo maranhensidade instiga ao trabalho pedagógico, Silva, Silva e Moura (2020) comentam que as práticas docentes, segundo o DCTMA, devem ser norteadas pela ideia da maranhensidade que é:

> [...] o jeito de ser do maranhense, vai se configurando de formas diferentes, porque cada município possui uma maneira de representatividade e de ser maranhense, cultivando seus valores, artes, culturas e linguagem verbal. Sobretudo, cultivando e valorizando o patrimônio cultural material e imaterial para a construção da identidade do cidadão maranhense que é plural. (SILVA; SILVA; MOURA, 2020, p. 16).

Mediar o conhecimento matemático tendo em vista as experiências vividas pela criança e tendo como eixo a sua cultura, o seu jeito de ser, garante que haja a apropriação do conhecimento, pois aproxima a criança do objeto a ser aprendido e põe diante da sua realidade com uma metodologia que aproxime aquilo que a criança sabe, suas vivências para aquilo que é objetivo de aprendizagem.

Sequência didática e Educação Matemática: o percurso da apropriação do conhecimento pela criança

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Compreendendo os desafios de ensinar matemática na Educação Infantil, sabendo que nesta etapa da educação não se trabalham conteúdos, mas objetivos de aprendizagem dentro dos campos de experiência, sendo situados os diversos saberes matemáticos, os quais as crianças já têm contato antes mesmo de adentrar no espaço escolar, trataremos de sequências didáticas e a educação matemática.

Após as discussões ao longo do texto aqui apresentado, notamos a necessidade do desenvolvimento de metodologias que possam ser suporte para a mediação do conhecimento matemático, tendo em vista os direitos de aprendizagem da criança, a forma no qual se organiza a etapa da Educação Infantil, a importância de trabalhar as experiências da criança assim como a cultura na qual está inserida, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para isto, apresentamos a noção de sequência didática como suporte metodológico para trabalhar a educação matemática dentro dos campos de experiência da Educação Infantil, tendo como eixo central a maranhensidade, lembrando que os eixos estruturantes da Educação Infantil são as brincadeiras e as interações.

A respeito da conceituação de sequência didática, Zabala (1998, p. 18) afirma que:

> [...] são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” Ou seja, além da necessidade de um planejamento sequencial para

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> a mediação do conhecimento, é importante que além dos professores os alunos conheçam os objetivos de aprendizagem propostos nas atividades.

É necessário esse olhar metodológico e cuidadoso ao planejar para que a atividade de ensino seja eficaz e respeite os direitos de aprendizagem da criança, sabendo que a brincadeira e os jogos são constantes na vida da criança, é a uma atividade humana que conduz a aprendizagem e está ligada aos contextos sociais e culturais criados e recriados por ela através das experiências (ALMADA, 2018).

Como o próprio nome sugere, a sequência didática deve seguir um roteiro previamente planejado para mediar o conhecimento à criança, tendo em vista aquilo que ela já sabe e aquilo que é objetivo de aprendizagem. É nesse processo que o professor atua como um mediador, Cabral (2017, p. 33) fala que: “Esse conjunto de intervenções ‘passo a passo’ dirigido pelo professor com a finalidade de atingir objetivos de aprendizagem sugere a ideia dos elos conectados de uma corrente.”

Trabalhar as sequências didáticas para o ensino da matemática dentro dos campos de experiência da Educação Infantil possibilitará ao professor traçar meios que facilitem a apropriação do conhecimento pela criança, que levem em conta os objetivos de aprendizagem e a forma única que cada criança aprende, tendo a maranhensidade como eixo, permitirá que a criança continue a aprender dentro da sua realidade e assim seja, produtora e reprodutora da cultura, transformando o conhecimento

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

matemático produzido na Educação Infantil, um recurso mediador na transformação de sujeitos históricos.

Conclusão

Tendo em vista as discussões apresentadas ao longo do texto, no que concernem as propostas curriculares para a Educação Infantil, com foco na BNCC e no DCTM, podemos pensar nas possibilidades do desenvolvimento de metodologias que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem da educação matemática na educação infantil. Sendo esta uma pesquisa em andamento, buscaremos desenvolver na etapa da pesquisa de campo, sequências didáticas para trabalhar a matemática dentro dos campos de experiência da Educação Infantil, tendo como eixo central a maranhensidade, para que as crianças possam atribuir significado as aprendizagens e assim assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Pensando nisto, nos questionamos como o trabalho com as sequências didáticas possibilitarão a apropriação do conhecimento matemático presente nos campos de experiência da Educação Infantil? Como produzir sequências didáticas tendo a maranhensidade como eixo central dos currículos das redes de ensino do Maranhão? Como a ludicidade estará presente no desenvolvimento das sequências didáticas para o ensino da matemática dentro dos campos de experiência? São diversas as possibilidades que traçamos para o desenvolvimento desta pesquisa, as quais poderão nortear discussões no campo do

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

currículo da Educação Infantil, no que diz respeito a produção do conhecimento matemático dentro dos campos de experiência, trazendo contribuições para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS:

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A escola de Vigotski e a humanização do sujeito histórico**: dialogando com a formação de professores. São Luís: Editora UEMA, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências didáticas**: estruturas e elaboração. Belém: SBEM – PA, 2017.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da subjetividade. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 50. Abril, 2000 p. 9-25.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf&ved=2ahUKEwjIpbPW5q_zAhW3HrkGHXzwCe0QFnoECAMQAQ&usg=AOvVaw2WB_jb0MjTcm5RoOVBrefo. Acesso em: 03 de outubro de 2021.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER. Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática**: Contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

POLONI, Adil. Educação matemática e a psicologia sócio-histórica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER. Stela (Orgs.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p.149-168.

SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; SILVA, Scarlat Carvalho do Nascimento e MOURA Jónata Ferreira de. Maranhensidade: reflexos sobre o Documento Curricular do Território Maranhense. **Humanidades e Educação**, Imperatriz - MA, v. 2 n. 2, p. 05-19, jan./jun. 2020. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseeducacao/article/view/14196. Acesso em: 03 de outubro de 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS TENTEHAR NA ALDEIA JUÇARAL-AMARANTE DO MARANHÃO - MA

Cleidson Pereira Marinho[18]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Adriano da Silva Borges[19]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Witembergue Gomes Zaparoli[20]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO:

Este artigo objetiva apontar as perspectivas e práticas educacionais interculturais do povo Tentehar por meio do processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Centro de Ensino Escolar Indígena (CEEI) Geanni Sartori, na Aldeia Juçaral, Terra Indígena Arariboia, em Amarante do Maranhão, tendo como fio condutor a interculturalidade, aqui tratada como a relação cultural entre diferentes grupos sociais, que se relacionam entre si ocasionando uma troca de saberes.

---

[18] Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. É integrante dos Grupos de Pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE/Pedagogia-UFMA) e Ciência, Educação e Tecnologia (CNPQ-IFMA). Membro Coordenador do Centro Maranhense de Estudos Socioambientais e Assessoria Rural - CEMEAAR e subcoordenador do Núcleo de Estudos Afrobrasilerios e Indígenas (NEABI-IFMA). E-mail: cleidson.pm@discente.ufma.br

[19] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas–PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Participante do grupo de Pesquisa em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas – DIPE/UFMA, do Grupo ALMA – (Re)escrevendo as Histórias das Comunidades Quilombolas em Alcântara - MA – UFMA, e do Grupo NEIHR - Núcleo de Estudos Interdisciplinares em História das Religiões da UEMA. E-mail: borges.adriano@discente.ufma.br Link do Lattes: 6260867755190668.

[20] Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas–PPGFOPRED, da UFMA. E-mail: wg.zaparoli@ufma.br. Link do Lattes: http:// lattes.cnpq. br/92709221683542468.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Para realizar este trabalho foi necessário um levantamento bibliográfico sobre o tema, tendo como principais autores Almeida (2006) e Macedo (2012) e a participação no processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Escolar Indígena Geanni Sartori, do povo Tentehar, na juçaral, Terra Indígena Arariboia, em Amarante do Maranhão - MA. A educação escolarizada destinada aos Povos Indígenas terá os melhores efeitos se contar com a participação efetiva de tais Povos. Participação efetiva significa a garantia de poder falar, opinar, sugerir e propor.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Pesquisa-ação. Projeto Político-pedagógico.

Introdução

Os povos indígenas enfrentam desafios comuns relacionados à gestão ambiental dos seus territórios, à sustentabilidade socioprodutiva e à segurança alimentar, bem como a ausência de mais políticas educacionais específicas e de qualidade. Nesse sentido, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena no país, "os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária". (BRASIL, 1998, p. 1).

O Parecer N.° 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) orienta que a Educação Escolar Indígena deva, necessariamente, dialogar com as pedagogias indígenas, visando assegurar aos povos:

> O direito à uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita-lhes acesso a conhecimentos universais, para que possam

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> participar ativamente como cidadãos plenos do país. (BRASIL, 1999. p. 3).

O processo educacional precisa levar em conta as características de um povo ou grupo, seus aspectos culturais, religiosos, sociais, etc. Nesse sentido, é preciso entender o que seja interculturalidade, que segundo Radeck (2009),

> A interculturalidade se caracteriza como um processo que implica em uma relação entre pessoas de diferentes contextos que caracterizam o seu viver cotidiano, os quais se apoiam na historicidade das pessoas e do grupo. (RADECK, 2009, p. 95).

A interculturalidade, então, trata da relação cultural entre diferentes grupos sociais, que se relacionam entre si ocasionando uma troca de saberes, sendo, ela, um processo político e ideológico, devido a suas características que envolvem interesses e também poderes, por se tratar de relações estabelecidas historicamente com os poderes públicos constituídos frente as demandas educacionais específicas e com qualidade.

Atualmente a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena está a cargo das Secretarias de Estado da Educação. No entanto, a transferência dessa atribuição do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os Estados se deu sem mecanismos que pudessem assegurar as especificidades dessas escolas.

No Estado do Maranhão, por exemplo, essa realidade não é diferente e, embora no discurso a Secretaria de Estado da Educação tenha como meta a oferta de uma educação escolar

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

indígena, pautada nos princípios da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo, sabe-se que, ainda tem -se muito a fazer e avançar.

Destaca-se, portanto, que a Educação Escolar Indígena ainda atua de forma paliativa, em um verdadeiro descompasso entre a teoria proposta pela legislação e a prática da vivência educacional indígena, sem as mínimas condições estruturais e insuficiência no atendimento das particularidades étnico-culturais desses povos. Compreendesse, então, que tornam-se fundamentais ações que permitam a modificação desta realidade. Diante disso, Almeida evidencia que:

> As garantias consagradas na legislação ensejaram o surgimento da escola indígena e, assim, contribuíram para a sua afirmação étnica e cultural. É preciso, no entanto, reconhecer que a educação diferenciada está em franca elaboração. (ALMEIDA, 2006, p. 262).

A Educação Escolar Indígena do povo Tentehar ainda aparece como um desafio e uma demanda pelas comunidades indígenas que integram a Terra Indígena Arariboia, dentre elas a comunidade Juçaral, que apresenta a necessidade imediata de estruturar a escola e o acesso a recursos didáticos específicos.

Outra questão é o registro legal junto ao Conselho Estadual de Educação, enquanto escola indígena e a demarcação da identidade Tentehar por meio da atualização do projeto político-pedagógico (PPP) próprio, currículo fundamentado na realidade da aldeia, e no projeto de futuro do povo, daí surgindo a nossa proposição de cooperação, por meio da pesquisa ação.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Dessa forma, o objetivo desse artigo é apontar as perspectivas e práticas educacionais interculturais do povo Tentehar por meio do processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico - PPP do Centro de Ensino Escolar Indígena - CEEI Geanni Sartori, na aldeia juçaral, Terra Indígena Arariboia, em Amarante do Maranhão.

O percurso metodológico para a realização desse trabalho se deu pela participação e mediação em três encontros conduzidos pelos Tentehar da aldeia juçaral sobre o PPP do CEEI Geanni Sartori. Foram momentos de escuta de diversas falas, tendo-se como vocalizadores: lideranças, professores indígenas e não indígenas, cantores e pais e mães de estudantes. Fez-se uso de diários para anotar dados que serão utilizados para fins da pesquisa e o registro pela gravação em áudios, que estão sendo transcritos.

Para tanto, a responsabilidade ética desse trabalho tem se dado por meio do termo de consentimento das lideranças locais representados pela Comissão de Caciques e Lideranças da Terra Indígena Arariboia, - COCALITIA, dos professores indígenas e do gestor da unidade de ensino escolar, com a explícita autorização em público para o registro das falas e imagens no primeiro encontro por parte do Cacique local e do Gestor da escola.

Nesse primeiro encontro, conduzido pela COCALITIA, definiu-se a parceria com a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por meio do Programa de Pós - graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

por meio do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indiodescendentes - NEABI, do Campus Avançado Porto Franco e o acompanhamento do Setor de Educação Escolar Indígena da Unidade de Educação de Imperatriz - URE da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC - MA.

No segundo encontro explanou-se os conceitos e objetivos da pesquisa ação e do PPP (Projeto Político-Pedagógico), bem como suas articulações e contribuições na Educação Escolar Tentehar. O momento foi de rememória do processo de escolarização no território arariboia e na aldeia juçaral. Em seguida, fez-se a devolutiva dos registros do segundo encontro, por meio de imagens fotográficas, um painel-banner e a fala do Cacique Zapuhy e a partir daí delineou-se apontamentos sobre as perspectivas educacionais do povo Tentehar por meio do PPP (Projeto Político Pedagógico) utilizando-se da dinâmica de trabalhos em grupos temáticos.

O trabalho de pesquisa em andamento e andanças, é norteado pelos fundamentos da pesquisa ação, surgida aproximadamente há mais de sessenta anos, como uma abordagem específica em ciências sociais, e os autores a definiam como sendo um tipo de pesquisa que além de produzir conhecimentos sobre determinada realidade, tinha como objetivo também através da ação transformar a mesma.

Dessa forma, entende-se que a proposta metodológica é acampada pela pesquisa ação, e especificamente pela etnopesquisa-ação que se apresenta com uma forma de empoderar ações sociais autorizantes que buscam protagonismos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

diante das demandas fundamentais de determinado segmentos ou grupos da sociedade.

> É uma ação pesquisante mutualista, compartilhada, onde a ideia de participação está vinculada a uma alteração-com e convocada, visando uma transformação social de dentro, mesmo que se estabeleçam relações com outras alteridades socialmente necessárias. É uma confederação politizada de etnométodos e suas sapiências, com tudo que se espera de um encontro responsabilizado por causas ou metas relativamente comuns. (MACEDO, 2012, p. 51).

Assim, esse estudo, tem se manifestado pela escuta aos Tentehar, suas falas, suas sugestões e proposições e as vozes provêm dos mais diferentes e variados integrantes da comunidade, compartilhando-se responsabilidades e ações.

História e identidade: possibilidades e perspectivas educacionais interculturais do povo Tentehar

Durante a pesquisa foi possível conversar com diversos indígenas, entre lideranças e pais de estudantes e docentes indígenas e não indígenas, os quais têm se mostrado muito interessados em contribuir com o trabalho. Na aldeia estudada, a população de crianças e jovens é considerável. A transmissão oral dos conhecimentos tradicionais ainda é muito presente, se dando nos espaços da residência, especialmente nos quintais, nas caçadas e o cultivo das roças de coivara e durante os preparativos e realização das festas tradicionais, como a festa do moqueado ou menina moça, embora haja relatos de que o interesse dos jovens em aprender tais saberes tem diminuído com o passar do tempo.

O longo tempo de contato dos Tentehar (Guajajara) com

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

variados segmentos da sociedade nacional majoritária, proporcionou a incorporação de variados elementos culturais no seio do *ethos* tribal. A incorporação de tais elementos deu-se, na maioria das vezes, de forma compulsória, pois era uma alternativa de sobrevivência.

Hoje, travam uma luta para a manutenção do idioma e dos fazeres ligados ao artesanato e os saberes dos cantos, não só porque entendem ser um diferencial na sociedade contemporânea, mas também pela importância na condução de rituais, cerimônias, celebrações religiosas e culturais, que só podem ser realizados na língua indígena.

O CEEI Geanni Sartori hoje, se constitui como um espaço que busca por consolidação dos valores culturais dos Tentehar. E por meio do processo de reformulação e atualização do PPP, busca também consolidar a associação entre os conhecimentos ditos científicos universais e os outros conhecimentos, os saberes tradicionais, saberes culturais dos Tentehar, expresso na fala da professora Cíntia Guajajara (informação verbal) 21: "(...) Nós precisamos saber o que do mundo lá fora é proveitoso para o mundo aqui dentro, tem conhecimentos importantes lá fora, mas tem muito conhecimento importante aqui dentro também, como o saber cantar, cultivar a cultura, a nossa língua".

Observa -se o anseio e atividades pedagógicas de fortalecimento identitário, priorizando um direcionamento para uma educação específica com destaque para o bilinguismo como

21 Fala concedida por GUAJAJARA, Cíntia Santana. II Encontro sobre o PPP do CEEI Geanni Sartori (23\08\2021).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

espaço-fronteira-ponte para uma educação intercultural do Povo Tentehar. Nesse mesmo sentido, a interculturalidade se efetiva com a adoção de variados termos da língua Tentehar no cotidiano das atividades escolares, tanto da prática docente quanto das atividades discentes, e no processo de atualização do PPP. A língua materna é a utilizada na quase totalidade dos vocalizadores e participantes indígenas.

Aponta-se, também, como pontos relevantes surgidos dentro das perspectivas educacionais na direção da interculturalidade e da especificidade, a possibilidade da mudança do nome da Escola para Santarena Kapyw, a alfabetização na língua tentehar e a ampliação do seu uso, o implemento de tecnologias digitais no fortalecimento da identidade e memória do povo e da aldeia e a integração das festas tradicionais e da agenda do movimento indígena ao calendário escolar.

A escola, portanto, caminha na direção da valorização da educação escolar formal e na valorização da educação informal, a educação do cotidiano, a educação indígena do Povo Tentehar, indo além do im-posto como escola convencional. A comunidade da aldeia juçaral protagoniza a reformulação do que deve ser considerado essencial e singular na educação indígena, expresso no projeto político-pedagógico. Destacando-se a atuação de lideranças da COCALITIA, pais e mães dos estudantes e docentes indígenas.

Essas perspectivas podem ser contempladas nos ensaios do MEC, em que se promete: “I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias, histórias;

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências". (BRASIL, 1996, p. 29).

Buscou-se, nos dois últimos encontros, trazer questões históricas do processo de escolarização no interior da Terra Indígena Arariboia e em especial na Aldeia Juçaral, a exemplo da atuação das lideranças de então, na busca de parcerias para viabilizar a alfabetização de jovens e adultos e a saga de alguns Tentehar ao saírem para a cidade e morar nas casas alheias ou de parentes ou terem que se deslocarem em certos períodos do ano para a conclusão dos estudos na educação básica e superior.

Conclusão

A educação escolarizada destinada aos Povos Indígenas terá os melhores efeitos se contar com a participação efetiva de tais Povos. Participação efetiva significa a garantia de poder falar, opinar, sugerir, propor. Significa ser escutado com atenção. Significa também a possibilidade de experimentar, de colocar em execução seus projetos, seus experimentos, frutos de suas falas, de suas vozes, de suas sugestões e experiências.

A Educação Escolar Indígena já deveria há muito tempo representar uma postura de desenvolvimento mais significativa, por meio de ações que ressaltassem uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme asseguram as reflexões sobre as discussões do papel do Projeto Pedagógico, sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora saiba-se que não exista nada claro em torno de como e, nem quando, poderá ser concluído tal ensejo, o que se

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

sabe é que existe a necessidade de se trabalhar diretrizes reais, que possibilitem a evolução de planejamentos, permitindo que os mesmos possam sair do campo teórico, passando a fazer parte da realidade, num aspecto formal rumo à *práxis* pedagógica. Com isso, favorecerá, possivelmente, o surgimento de procedimentos norteadores mais efetivos e significativos.

Dessa forma, compreende-se que a geração de conhecimento não se dá após a conclusão de uma pesquisa, mas durante todo o processo, pois enquanto o pesquisador observa, coleta dados e analisa, aprendizagens já estão sendo vivenciadas e podem ser partilhadas.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**.
Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

RADECK, Ereni. **Interculturalidade e educação popular: uma reflexão com base em autores alemães e brasileiros.** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

INTERCORRÊNCIAS ENTRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS X PRÁXIS DOCENTES: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Soila Belo[22]
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Hellen Abreu Nascimento Mangefeste[23]
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro[24]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

O presente artigo discorrerá sobre o processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Considerando a necessidade de as instituições de ensino, bem como as organizações federativas tecerem um olhar para as nossas crianças, a fim de propiciar um processo de transição menos desgastante e metódico, valorizando a infância e garantindo de forma efetiva os direitos da criança. Sendo assim, o presente estudo visa compreender as estratégias que viabilizem a implementação de práticas acolhedoras, a fim, de garantir a inserção das crianças frente a uma nova realidade.

Palavras-chave: Transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Criança. Práticas Pedagógicas.

Introdução

A educação básica brasileira está permeada de avanços e

[22] Pedagoga, mestranda em Ensino Educação e Formação de Professores – UFES/ES. Aluna especial na disciplina de Infância, Educação e Currículo: Fundamentos e Políticas – UFMA. E-mail: soila.ramos@edu.ufes.com
[23] Pedagoga, mestranda em Ensino Educação e Formação de Professores – UFES/ES. Aluna especial na disciplina de Infância, Educação e Currículo: Fundamentos e Políticas – UFMA. E-mail: hellen.mangefeste@edu.ufes.com
[24] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: karla.bianca@ufma.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

retrocessos que perpassam todo um contexto histórico, político e social. As alterações mais recentes acarretaram mudanças na sistematização da educação infantil e também do ensino fundamental. Visto que tornou-se obrigatória a matrícula de crianças de 4 anos na pré-escola, bem como, o ingresso no 1º ano do ensino fundamental aos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo.

Partindo deste contexto, há uma fundamentação legal, que perpassa todo um emaranhado histórico. A Lei N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. A partir de então, o Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta da educação nacional. Em 2005, a Lei N.º 11. 114 tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Posteriormente, em 2006 a Lei N.º 11.274, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

A educação brasileira está pautada em diversos contextos de transição, envolvendo modalidades de ensino, etapas e níveis. Desde a implementação do ensino fundamental de nove anos iniciou-se então, um novo processo de transição. Agora, essa tramitação perfaz também o contexto educacional da infância, hora as crianças estão envoltas em magia decorrente da imaginação e das brincadeiras que envolvem a educação infantil hora estão estáticas frente a materiais e regras em que são impostas, no ensino fundamental.

Ao considerar o contexto da transição da pré-escola para o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Ensino Fundamental, é possível destacar esse processo como um movimento caótico, visto que o contexto da educação básica brasileira se depara com divergências em seu espaço físico, nos componentes curriculares, na assistência pedagógica e na práxis docente.

Sendo assim, o presente estudo visa compreender as estratégias que viabilizem a efetivação de práticas acolhedoras, a fim, de garantir a inserção das crianças frente a uma nova realidade. Desta forma, o objetivo do presente estudo considera analisar a visão dos professores do município de Cachoeiro de Itapemirim ES, sujeitos da pesquisa, sobre processo de transição feito pela criança no segmento da educação para o ensino fundamental. Para a análise, foi elaborado um questionário via google formulários e encaminhado aos docentes, que contribuíram respondendo às questões.

Garantia de direitos da criança e o processo de transição

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 53, assegura à criança e ao adolescente o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, assegurando, enfatizando aspectos como: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; dentre outros.

Mas, é preciso gerar uma reflexão em torno da terminologia “pleno desenvolvimento”, visto que assegurar uma transição envolta em afetividade, gradativa e estruturada também

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

compõe o processo assegurando enquanto direito envolto ao contexto educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e o amparo legal ao processo de transição

Ao recorrermos às Diretrizes Nacionais, percebemos que o discurso vigente é de expectativas de melhorias no ensino, decorrente da expansão do ensino fundamental.

> O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização. (BRASIL, 2013, p. 109).

O trecho retirado na íntegra da Diretriz gera uma reflexão quanto ao nosso entendimento sobre a educação, centralizando o foco do contexto de inserção da criança na alfabetização e no letramento.

> Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. (BRASIL, 2013, p. 110).

Ao enfatizar sistematicamente as representações indispensáveis para o contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, negligenciamos a criança enquanto sujeito histórico e cultural desconsideramos sua infância e o momento no qual ela demanda de experienciação, movimento e vivências lúdicas para que assim, consolide pré-requisitos ditos como necessários a esse processo tão aclamado, a alfabetização.

A criança enquanto sujeito central do processo de transição

Ao transitar da EI para o EF, a criança possui conhecimentos, competências e habilidades que devem ser consideradas e ampliadas ao longo do percurso escolar. Em detrimento das atividades de leitura e de escrita, as atividades artísticas e lúdicas são muitas das vezes negligenciadas nessa etapa. O ingresso da criança de seis anos no EF de nove anos agrava essa situação, antecipando ainda mais as vivências "escolarizantes" intensificando a ideia de alfabetizar as crianças pequenas como forma de prevenção do fracasso escolar no EF.

A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental é um desafio. Visto que não são oportunizadas às crianças uma articulação pedagógica, para o processo de transição, não há um cuidado destinado ao acolhimento dos pares junto às crianças recém-chegadas ao novo espaço. Na verdade, há o oposto, desconsideram a sua realidade social, suas peculiaridades e as necessidades próprias da infância.

É fundamental que a instituição educativa, bem como os

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

profissionais envolvidos, proporcione um ambiente acolhedor, que contribua com o movimento e a expansão das crianças em todo o decorrer das aulas (FERNÁNDEZ, 1991), preparado sob a perspectiva infantil (ANDRADE, 2013, p. 3). Desta forma, o planejamento pedagógico é outro ponto que também demanda cuidados e que deve considerar as especificidades e individualidades dos educandos.

A fim de contribuir de forma facilitadora com esse processo de transição, há a necessidade de o educador agir em consonância a teoria de Henri Wallon, que considera o brincar como oportunidade de aprendizagem, por meio da interação com o meio, da ação com o mundo exterior, das relações sociais e da expressão cultural. Neste sentido, para Wallon (2007, p. 59) "[...] o brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua posição, com sua imagem". Desde o nascimento, a criança expressa essa necessidade, o autor complementa sua concepção afirmando que:

> Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou às limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis, ou seja, que ocupam um lugar mais eminente nas condutas de adaptação ao meio físico ou ao meio social (WALLON, 2007, p. 59).

O contexto lúdico de aprendizagem parte da inferência não apenas do ambiente físico ou social, mas de situações pensadas e planejadas para a criança, de preferência com a sua participação

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

efetiva e ativa, possibilitando a ela expressar seus pensamentos e sentimentos, tornando-a o sujeito principal de toda a ação, além de um processo de aprendizagem significativo.

Considerações finais

Durante a análise das concepções dos professores entrevistados no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES, frente à necessidade da articulação da educação infantil com o ensino fundamental, foi observado contradições entre a teoria e a prática nas escolas. Muitos relataram que as crianças demonstram medo, pânico e se chocam com a falta de estrutura do ambiente. Esse “choque” relatado pelas professoras, sujeitos da pesquisa, para os autores Buckingham (2002) e Sarmento (2003), ocorre quando a escolarização “nubla” a infância ao moldar a criança para o futuro:

> As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de 812 As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil... Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna. (KRAMER, 2006).

A expressão "direito de estar numa escola estruturada” não refere-se apenas a um espaço físico, a um ambiente

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

organizacional ou a estruturação curricular, envolve a formação humana por completo, contempla a construção de um sujeito crítico, reflexivo, capaz de articular os próprios pensamentos e opiniões, contribuindo para a vivência digna em sociedade. Neste caso, dignidade soa a um significado abrangente, que envolve não só aspectos básicos relacionados à sobrevivência mas, também o respeito, a empatia e a tolerância.

Nesse mesmo entendimento, Sônia Kramer (1996), enfatiza a ideia sobre as concepções de infância, referindo a criança como sujeito social, criadora de cultura, mas, para que essa ideia se concretize é necessário que essa concepção seja contemplada no fazer pedagógico de nossas escolas e, que nesse mesmo fazer o brincar seja considerado como um ato de aprendizagem, assim como descreve Kishimoto (2011).

Os dados também evidenciaram a falta de formação adequada dos profissionais no que tange a dar significado a essa etapa de transição na valorização ambiente e das relações com seus pares. Sob a ótica da visão walloniana, torna-se nítida a importância de toda equipe pedagógica se organizarem por meio de planejamento, formações em serviço, promovendo a construção do conhecimento com afetividade entre a criança e o ambiente e a criança e seus pares.

A promoção de um fazer pedagógico envolto a um contexto que considera a pluralidade das infâncias partindo de experienciações que considerem um aprendizado lúdico e significativo, asseguram um processo de transição completo, que garante o desenvolvimento e a maturação das habilidades

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

necessárias.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, D. B. S. F. Espaço como objeto e objetivação de representações sociais: elementos para pensar a formação de professores na educação infantil. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)**, XI, 2013, Curitiba. Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas (Anais). Curitiba: PUCPR, 2013. p. 12.793-12.810.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Educação Básica. Diretrizes Curriculares.

BUCKINGHAM, D. **Crecer en la era de los medios electrónicos**: tras la muerte de la infancia. Madrid: Morata; Fundación Paideia, 2002.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KRAMER, Sonia; LEITE, M. I. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, Papirus, 1996.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e/é fundamental? Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage, 2011a.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas infantis. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, p. 51-59, jul./dez. 2003.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner; Revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

ADALBERTO FLANKLIN: TOPÔNIMOS, NOME DE ESCOLA E MEMÓRIA DE IMPERATRIZ

Natan Barros de Oliveira[25]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Cristiano Marinho Braga[26]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dimas dos Reis Ribeiro[27]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

O artigo tem por objetivo utilizar-se das memórias do nome do sujeito como elementos representativos da História de Imperatriz, através dos conceitos de memória e toponímia, por meio da revisão bibliográfica e da análise de uma entrevista estruturada como instrumentos metodológicos. Adalberto Franklin (*In memoriam*), sujeito da pesquisa, foi uma importante figura imperatrizense que de forma habilidosa atuou em diversos setores, desde associações ou movimentos locais, até a Academia Imperatrizense de Letras da qual ele fazia parte. Este estudo de caráter bibliográfico utiliza os conceitos de memória porque investiga a História do sujeito que se escreve na imortalidade por meio da toponímia enquanto nome de escola. Além disso, o estudo traz luz sobre quem foi Adalberto Franklin, e fala desse escritor como nome de escola. Por fim, apresenta relatos de uma entrevista com um de seus filhos.

Palavras-chave: Toponímia. Memória. Adalberto Franklin. Imperatriz.

---

[25] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: natan.barros@discente.ufma.br

[26] Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: cm.braga@discente.ufma.br

[27] Doutor em Serviço Social pela UNESP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Introdução

Este resumo expandido trata sobre os conceitos de memória e toponímia e tem como encaminhamentos metodológicos a revisão bibliográfica e a análise de uma entrevista estruturada dentro dos consentimentos éticos. O objetivo é utilizar-se das memórias do nome do sujeito como elementos representativos da História de Imperatriz[28] cidade localizada no sudoeste do Maranhão.

Pela necessidade de se conhecer mais sobre a História e memória local através do trabalho e da vida do sujeito Adalberto Franklin[29], podemos justificar esse trabalho.

Imperatriz, maior cidade do interior do estado do Maranhão, fundada em 16 de julho de 1852, tem uma importância econômica, cultural e histórica muito grande para a região tocantina. Na área da educação se destaca pela quantidade crescente de universidades e pela formação de muitos intelectuais vindos do interior do estado e das cidades próximas dos estados vizinhos, Pará e Tocantins.

Com o tempo a cidade começou a virar polo de educação e produção de conhecimentos. Muitas pesquisas e livros relevantes nacionalmente saíram de universidades e/ou através de escritores locais, como Adalberto Franklin, sujeito desse estudo. Ele que foi escritor, jornalista e historiador, viveu a maior parte de

[28] Município brasileiro da região Nordeste do país, está localizado as margens do Rio Tocantins, e faz divisa com o estado do mesmo nome. É a maior cidade do interior do estado do Maranhão.
[29] Jornalista, Historiador, Editor, Membro da academia imperatrizense de letras, figura pública.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

sua vida em Imperatriz, e mesmo não atuando diretamente como professor foi um pensador de grandes contribuições para a educação da cidade, sobretudo por meio da perspectiva intercultural, quando através do diálogo com as massas, ou com as pequenas comunidades de campo, trabalhou na promoção de um diálogo entre diferentes grupos socioculturais.

Segundo Zaparoli (2016), o discurso sobre a interculturalidade se firma pelo contínuo diálogo com várias culturas e suas diversidades. O que converge para o trabalho que em vida Adalberto Franklin realizou. Assim, a luz de Zaparoli e em aproximação com os estudos de Michael Pollak (1992), é que este trabalho se constrói com a intenção de responder o seguinte problema: é possível utilizar-se das memórias do nome do sujeito como elementos representativos da História de Imperatriz?

Utilizar-se das memórias do nome do sujeito é utilizar-se de um processo denominado toponímia, ciência da linguagem que investiga o nome dos lugares, bem como sua importância e representativa para História.

A metodologia utilizada para construção desse trabalho tem uma abordagem qualitativa a qual, segundo Minayo (1993), responde a questões muito particulares.

> Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 1993, p. 21).

Os procedimentos utilizados para a produção do texto

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

foram a pesquisa bibliográfica e uma entrevista estruturada. A pesquisa bibliográfica buscou a construção de conhecimentos através da leitura de diversos materiais que vão desde livros e artigos até outros documentos impressos ou disponíveis na internet. Assim, esse tipo de pesquisa colaborou para a construção textual a partir de referenciais teóricos e de ideias de uma série de autores sobre os assuntos que foram debatidos.

A entrevista estruturada foi utilizada para a obtenção de informações orais de um indivíduo que tem proximidade com o objeto de estudo. Para Gil (1999, p. 117), ela “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação”.

Nesse caso em específico, a entrevista foi dirigida a um dos filhos de Adalberto Franklin, que com suas vivências e experiências pode colaborar efetivamente para a construção desse trabalho. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica e a entrevista estruturada foram fundamentais para a elaboração do que se construiu aqui.

Conceitos de memória e topônimos

A espécie humana segue contando sua História; e somente ela. Os animais irracionais são seres incapazes de contar aos seus filhos a História de seus antepassados. Apenas o ser humano é capaz disso. E, para isso, recorre-se à memória.

Segundo Dantas (2020), “a memória é o armazenamento

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

de informações e fatos obtidos através de experiências ouvidas ou vividas". Cada ser tem suas memórias e experiências próprias, que podem ser compartilhadas, ou não. Michael Pollak (1992) compartilha dessa informação. Para ele, a memória também deve ser entendida "como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes" (POLLAK, 1992, p. 201).

Dessa forma, a construção da memória não pode ser delimitada como um processo individual, já que a construção da memória de uma pessoa perpassa pelas memórias contadas de seu povo, essas que muitas vezes atravessam gerações e podem atravessar séculos gerando identificação nos jovens das novas gerações. Assim, a memória é também resultado do coletivo.

Estuda-se a História dos povos, mas também dos lugares, dos costumes, das construções. Entender a História das coisas que os cercam é também entender um pouco da História de cada um, é gerar identificação e pertencimento de ser de uma família, de um lugar ou de uma nação.

> Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. Os monumentos aos mortos, por exemplo, podem servir de base a uma relembrança de um período

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> que a pessoa viveu por ela mesma, ou de um período vivido por tabela. (POLLAK, 1992, p. 03).

Os lugares de memória têm grande relevância, mesmo que ainda não recebam a devida atenção. Para tanto, existe uma área de estudo específica que pretende entender sobre a História e a memória de um povo através dos nomes próprios dos lugares: A toponímia.

> A Toponímia se encarrega do estudo do nome de lugares, levando em consideração a influência e a importância da origem e do processo de evolução que causa das devidas alterações. Tais estudos são intimamente ligados às pesquisas históricas, antropológicas e geográficas. O termo é oriundo da Grécia e significa, literalmente, nome de um lugar (JUNIOR, 2020).

A toponímia então se apresenta como um meio de estudar a origem dos nomes dos lugares, o que propõe a reflexão quanto as motivações para a escolha de nomes de avenidas, praças, ou escolas como nesse caso em específico.

Assim, este trabalho tem por objetivo utilizar-se das memórias do nome do sujeito como elementos representativos da História de Imperatriz - MA. Nesse caso em específico: Adalberto Franklin, historiador, jornalista e cidadão imperatrizense (título concedido pela Câmara Municipal de Imperatriz), que deu nome a uma escola municipal da cidade.

Quando se conta a história de Adalberto Franklin conta-se em partes a história de Imperatriz. Os espaços que foram ocupados pelo escritor em vida presenciaram consideráveis

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

contribuições a História da cidade como pode-se ver a seguir.

Quem é Adalberto Franklin?

Escritor, editor, jornalista, pesquisador, historiador, apaixonado pela História de Imperatriz e de seu povo. Adalberto Franklin, é natural de Uruçui – PI, nascido em 28 de abril de 1962. Adalberto Franklin Pereira de Castro residiu na cidade Imperatriz por 45 anos, até o seu falecimento em 2 de março de 2017.

Em vida, o escritor fez um trabalho de grande contribuição em diversos setores, desde a política até os movimentos religiosos, além de ter dedicado grande parte de sua vida à área do jornalismo. Franklin era membro atuante dos movimentos de formação de lideranças da Igreja Católica e membro fundador da Academia Imperatrizense de Letras (AIL). Foi uma figura política ativa. Filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi candidato à prefeitura de Imperatriz no ano de 2012, além de ter assumido cargos específicos em algumas administrações públicas.

> Na administração pública exerceu os cargos de secretário de Comunicação da Prefeitura de Açailândia (1993/1994); presidente da Fundação Cultural de Imperatriz (FCI) (1996/1998); secretário de Desenvolvimento Econômico (2001/2002) e da Gestão Pública (2004). No ano 2000 recebeu da Câmara de Vereadores de Imperatriz a Comenda Barão de Coroatá, por relevantes serviços prestados à cultura local; em 2012 recebeu os títulos de Cidadão Imperatrizense e, foi agraciado pela Assembleia Legislativa, com o de Cidadão Maranhense. Em dezembro de 1991 fundou a Ética Editora, pela qual publicou cerca de 700 títulos. Foi membro

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> fundador da Academia Imperatrizense de Letras – AIL ocupando a Cadeira 20 que tem como patrono Dunshee de Abranches. Faleceu no dia 2 de março de 2017, em Imperatriz. (CEZAR, 2018).

Pela Ética Editora, como editor, Franklin deu vida ao trabalho de muitos escritores maranhenses, além de ter publicado várias obras de sua autoria de importante relevância para a Cidade de Imperatriz e região. Após seu falecimento, o escritor recebeu muitas homenagens de amigos e admiradores. Edmilson Sanches (escritor e jornalista), na entrevista que deu ao Jornal o Progresso, quando da morte de Adalberto Franklin, disse que "ele destacava-se como o mais competente e consistente pesquisador da História de Imperatriz e região, "para a qual dedicava grande parte de seu tempo, talento, esforço, saúde e outros recursos". (PRIMEIRO, 2017).

Adalberto Franklin fora em definitivo uma personalidade de grande relevância para a História da Cidade de Imperatriz. Sua morte precoce encerrou a vida de um homem repleto de tantos projetos ainda por realizar, mas suas contribuições em vida o imortalizaram através de livros, jornais, textos, palestras, dentre outros; e seu blog[30], que continua ativo e que contém uma quantidade considerável de textos e pensamentos valiosos que falam de cultura, cidadania, política e desenvolvimento econômico como ele mesmo definiu.

Adalberto Franklin nome de escola

No meio que estava inserido, Franklin flertou com diversos

[30] Disponível em: < http://adalbertofranklin.por.com.br/>

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

campos de estudo, e a partir deles, de maneira intercultural, desenvolveu muitos livros e projetos com base em campos diferentes do conhecimento que se complementassem.

No dia 14/08/2020, em entrevista (informação verbal)[31] com o Sr. Marcos Castro (2020), Advogado, filho mais velho de Adalberto Franklin, o entrevistado citou que:

> Em seu trabalho como editor, meu pai por diversas vezes precisou estudar um novo conteúdo que não fazia parte da sua área de trabalho para que pudesse contribuir efetivamente na construção de livros de diversos autores, tendo em vista que ele prezava muito pela veracidade das informações dos livros publicados por sua editora, bem como a qualidade do conteúdo destes. (informação verbal)

Na ocasião da entrevista, o entrevistado Marcos Castro falou como funcionava a atuação de Franklin nos setores dos quais participava: “Seu trabalho de formação perpassava todos estes setores. Na Igreja, nas comunidades, na política, ele atuava sempre como um estudioso que poderia orientar quem precisasse” (informação verbal).

Franklin foi um ser político. Segundo o entrevistado, “parte do tempo de Adalberto era dedicado aos trabalhos por justiça social” (informação verbal). A influência e insistência do escritor foi fundamental para a organização de associações de moradores do campo em regiões rurais de Imperatriz.

Como escritor, Franklin ficou reconhecido como um dos

[31] Entrevista concedida por CASTRO Marcos. Entrevista I [09.2020]. Entrevistador: Natan Barros de Oliveira. Imperatriz, 2020, arquivo mp3 (14 min).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

maiores pesquisadores e escritores da História de Imperatriz. Na ocasião da entrevista, o entrevistado fez a seguinte afirmação:

> Eu considero esse livro da História de Imperatriz, um livro que é um marco, porque traz informações com fontes que a população não tinha, fontes seguras sobre informações da História de Imperatriz... E ele como pesquisador, tudo que ele publicava era com o resultado de muita pesquisa em fotos, histórias, documentos (informação verbal). (CASTRO, 2020).

Atuante no movimento político em Imperatriz, Franklin foi em 2012, candidato à Prefeitura de Imperatriz pelo PT. Para muitos, a candidatura foi um ato político e ideológico, divisor de águas na vida de Franklin. O fato é que atuando em diversos setores, o escritor tornou-se reconhecido e respeitado pelo seu trabalho.

Em abril de 2017, um mês após o falecimento de Adalberto Franklin a Câmara Municipal de Imperatriz aprovou durante a sessão do dia 19/04/2017, o Projeto de Lei Ordinária N.º 13/2017, de autoria do vereador Zesiel Ribeiro, que denominou de “Adalberto Franklin” a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na Vila Mariana em Imperatriz – MA.

Em agosto de 2019, dois anos depois da criação do projeto de lei, a escola foi inaugurada. A inauguração contou com a presença de grandes personalidades da Cidade, como o Prefeito da atual gestão Municipal de Imperatriz, Sr. Assis Ramos e os familiares de Adalberto Franklin. Marcos Vinício de Sousa Castro, primeiro filho de Adalberto, na ocasião disse:

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> Para nós é motivo de muita alegria prestigiar a inauguração dessa obra que leva o nome do meu pai, uma pessoa que dedicou sua vida pela busca do conhecimento, a serviço da nossa cidade, contribuindo para o desenvolvimento da educação. É uma forma de reviver o legado deixado por ele. (RIBEIRO, 2020).

Reviver o legado é uma honraria concedida a poucos, como nome de escola, Adalberto Franklin fica então eternizado na História de Imperatriz. O estudo dos conceitos de memória e toponímia quando direcionados a vida do sujeito objeto de estudo desse projeto, fazem mais que isso. Por isso a importância de Franklin como topônimo: tornou-se o nome de uma escola, em função de sua História que quando contada, conta muito da História de Imperatriz também.

Conclusão

Esse trabalho pretendeu utilizar-se das memórias do nome do sujeito como elementos representativos da História de Imperatriz Maranhão. O sujeito Adalberto Franklin teve após sua morte o nome emprestado a uma escola pública, como forma de homenagem por tantos anos de trabalho em diversos setores que foram significativos para História de imperatriz.

O tema aqui exposto a partir de pesquisa bibliográfica e por meio de uma entrevista estruturada, tem muito ainda a ser pesquisado e estudado. Mesmo que os conceitos ou relatos tenham sido discorridos de forma limitada, em função da limitação desse tipo de trabalho, ele deve ser visto como uma parte

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

introdutória de um tema que ainda tem muito o que ser produzido.

É imprescindível também que se perceba de que maneira um trabalho em vida não direcionado à docência, pode ainda ser relevante nos aspectos educacionais. A forma como os conhecimentos de áreas diferentes se completavam no dia a dia de Adalberto nos mostra como a interculturalidade esteve presente no seu método de produzir conhecimentos, mesmo quando este não exercia à docência.

O diálogo que Franklin utilizava com as pessoas nos meios em que estava inserido também são relevantes. Conseguir caminhar por tantas áreas e ter habilidades para ser entendido e respeitado em uma comunidade de campo, ou dentro da academia imperatrizense de letras por exemplo, fez dele um exímio comunicador, que de maneira intercultural, absorveu, aprendeu e desenvolveu novos conhecimentos.

Por fim, a relevância de um estudioso e pensador como Adalberto Franklin fora, precisa ser mantida. E mantê-la a partir de o nome de uma escola, é uma digna homenagem, mas acima de tudo é também uma forma de preservar parte da História de Imperatriz.

REFERÊNCIAS:

CEZAR, Domingos. **A trajetória marcante de Adalberto Franklin**: Jornalista, editor e historiador deixou seu legado em Imperatriz. Prefeitura de Imperatriz. Disponível em: <https://www.imperatriz.ma.gov.br/blog/nossa-gente/adalberto-franklin-jornalista-editor-e-historiador-nossa-gente.html> Acesso em 23 de julho de 2020.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. "Memória"; **Brasil Escola.** Disponível em:<https://brasilescola.uol.com.br/psicologia/memoria-1.htm.> Acesso em 16 de julho de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida; ORRICO, Evelyn Goyannes Dill. As políticas institucionais das configurações interdisciplinares dos conhecimentos: repercussões nas políticas de informação e nas práticas de avaliação. **Datagramazero**, v.5, n.6, dez.2004.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens. **Uma breve história da humanidade**. 34. Ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

JUNIOR, Antonio Gasparetto. **Toponímia.** Info Escola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/linguistica/toponimia/> Acesso em 17 de julho de 2020.

MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRIMEIRO, Raimundo. Morre jornalista e historiador Adalberto Franklin. **O Progresso**. Disponível em:<http://oprogresso.net/politica/morre-jornalista-e-historiador-adalberto-franklin/76080.html> Acesso em 23 de julho de 2020.

RIBEIRO, Sara. **Prefeitura inaugura Escola Adalberto Franklin no Residencial Dom Affonso:** Com grande procura por vagas pelas famílias, unidade será ampliada. Prefeitura de Imperatriz. Disponível em <https://www.imperatriz.ma.gov.br/noticias/educacao/prefeitura-inaugura-escola-adalberto-franklin-no-residencial-dom-affonso.html> Acesso em 23 de julho de 2020.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

SOUZA, Willian Eduardo Righini. Limites e contribuições da história oral: a memória e a história nas intersções entre o individual e o coletivo. **Sæculum - revista de história** [23]; João Pessoa, jul./ dez. 2010

ZAPAROLI. Witembergue Gomes. **A (re)produção de conhecimentos de na perspectiva da multi, inter e transdisciplinaridade, disciplinar e cultural**. Imperatriz-MA: Texto Impresso, 2016.



II

Educação, interculturalidade e relações étnico-raciais

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

DECOLONIALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A QUESTÃO RACIAL A PARTIR DE UM CURRÍCULO EUROCÊNTRICO

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira[32]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Francisco Martins Teixeira[33]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Raimunda Nonata Alves Cidreira[34]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

O significado de decolonialidade, mediada pela pedagogia decolonial é discutido neste trabalho, tendo como base a cultura dos direitos humanos trabalhada na escola. Trata- se de uma pesquisa bibliográfica básica, tendo como viés teórico a declaração universal dos direitos humanos (1940), assim como estudos como os de Oliveira e Candau (2010), Santos e Melo (2021) que versam sobre o tema. Objetiva assim, discutir o papel da escola e de seus atores sociais na busca pelos ideais de igualdade, fraternidade e respeito às diferenças. Observou-se nessa acepção que a escola se constitui um dos espaços mais democráticos e oportunos para a consecução dos direitos humanos.

Palavras-chave: Decolonialidade. Escola. Pedagogia Decolonial. Direitos Humanos.

---

[32] Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e docente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: hjgp.ferreira@ufma.br

[33] Aluno especial do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

[34] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Introdução

As sociedades são um resultado objetivo da maneira como os seres humanos se organizam e significam sua vida, em cada época e diferentes lugares. Isto implica afirmar que cada constituição social humana possui um arcabouço cultural próprio, que dá sentido e explica a sua existência e é manifestado pelas comidas, músicas, danças, histórias que fundamentam seus valores, costumes e expressões religiosas. As idades antiga e medieval foram marcadas por lutas e dominações entre impérios e povos, num movimento de misturas e ressignificações culturais, no qual povos foram submetendo outros a sua cultura, mas também foram influenciados pelos dominados, uma cultura dita “civilizada” e auto reconhecida como “superior” foi forjada na Europa ocidental e de lá partiu nas grandes navegações de conquista e colonização de novas terras, a partir do final do século XV.

À guisa de se discutir o embranquecimento do currículo a partir de práticas decoloniais e de uma pedagogia que se opusesse ao colonialismo que tem vigorado no Brasil e que faz com que a escola se constitua a cada dia um aparelho a fortalecer práticas excludentes, optou-se pela pesquisa bibliográfica básica, tendo como base as discussões acerca dos direitos humanos e de estudos que versam sobre a temática. Para tanto, destacam-se os estudos de Oliveira e Candau (2010), Santos e Melo (2021), e de documentos legais como a Lei n. 10.639/2003 e 11.645 (2008), entre outros.

Considera-se a discussão relevante, especialmente por

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

suscitar reflexões que visem à desconstrução do pensamento colonial e do eurocentrismo como fio condutor da educação brasileira, o que somente será possível ao se ter como elementos principais os sujeitos que interagem no chão da escola.

Conceitos e raízes da decolonialidade

Esse movimento de busca de novos territórios, capitaneado especialmente por Portugal e Espanha que nos ajuda a desvelar o significado de decolonialidade; mas entender este termo prescinde antes de tudo, entender o que caracteriza dois outros termos: colonialismo e colonialidade, como marcas da dominação europeia, no contexto específico da América Latina.

Para Oliveira e Candau (2010 *apud* QUIJANO, 2007), a chave inicial é o entendimento que os dois termos aludidos definem aspectos diferentes do processo de dominação cultural eurocêntrica, no continente latino-americano, a partir do processo de colonização e seus desdobramentos pós emancipação política das antigas colônias, mas sem perder de vista que a colonialidade está contida desde o início, no processo do colonialismo.

Dentro dessa chave, o colonialismo definiria o processo objetivo de dominação de uma nação sobre a outra ou sobre territórios colonizados, manifestado numa apropriação arbitrária de não reconhecimento da posse dos habitantes nativos e imposição do seu poder político, militar e cultural.

A colonialidade, por sua vez, se refere justamente à interferência cultural sofrida pelos povos dominados, uma

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

interferência que se manteve e mantém, para além da superação do colonialismo, no seu aspecto de dominação política e militar. Oliveira e Candau (2010, p. 18), nos ajudam a entender essa caracterização ao afirmarem:

> O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.

A título de oferecer um exemplo temporalmente localizável dos processos de colonialismo e colonialidade na história do Brasil, considerando as conceituações supra e o período compreendido de 22 de abril de 1500 – dia da chegada da esquadra de Pedro Alvares Cabral ao território brasileiro – até os dias atuais, podemos dizer que o colonialismo do Brasil, por parte da Coroa portuguesa, ocorreu até a proclamação da Independência do Brasil, no dia 07 de setembro de 1822 e a colonialidade permanece até hoje, nas marcas culturais de nossa formação histórica.

Neste cenário conceitual, o termo decolonialidade significa a crítica e a desconstrução da colonialidade,

enquanto processo histórico de negação, desvalorização e não reconhecimento da cultura dos povos originários de toda a América Latina, bem como de luta e resistência contra a igual opressão e violência cultural, sofrida pelos negros africanos que foram arrancados de seus territórios,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

na África e escravizados no Brasil e demais países da América.

A colonialidade “nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’.” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 20). A decolonialidade visa a revisão desse processo de negação e a afirmação da riqueza, importância e presença viva da cultura destes, na história como manifestação de resistência e lutas.

Pedagogia decolonial e a promoção da cultura dos direitos humanos na escola

O eurocentrismo permeou a educação brasileira ao longo dos séculos, constituindo-se como legado do colonizador português, cuja chegada ao Brasil, impôs sua cultura, modos de fazer, ser e de aprender, influenciando inclusive a língua portuguesa falada no país, impactando as dinâmicas das relações educacionais e entre os sujeitos que interagem em seu contexto.

Segundo Santos e Melo (2021) tais dinâmicas se evidenciam a partir da correlação de forças que emerge do chão da escola e acaba por reproduzir as dinâmicas vivenciadas pelos extratos sociais, dinâmicas estas que evidenciam diferenças e estigmatizações, geradas a partir da escravidão negra, do pseudo-estado de bem-estar social que não possibilitou o acesso a políticas públicas e à inclusão dos sujeitos; pelo contrário, colocou ainda mais à margem os excluídos, quais sejam, pretos, pobres, mulheres, ou sejam, as chamadas minorias.

A escola, enquanto aparelho ideológico de estado

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

(ALTHUSSER, 1985) foi e ainda que continue a ser um aparelho ideológico de exclusão social teve, com o passar dos tempos, de sofrer modificações em sua forma de ensinar e de tratar os desiguais, dado que com o passar dos tempos, as lutas por igualdade de direitos, travadas fora da escola, para esta adentraram, modificando as relações entre os sujeitos e questionando o próprio currículo, até bem pouco tempo, predominantemente eurocêntrico e colonizador.

A luta, pois, de segmentos sociais organizados levantaram discussões que levaram a modificações na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB n. 9.394/96, a exemplo do dispositivo que modificou a LDB, ao tornar obrigatório que o currículo trabalhado na escola inserisse a história e cultura africana e afro- brasileira. Trata-se da Lei n. 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, modificando o Art. 26-A da LDB.

A Lei n. 10.639/2003, destarte sua importância, em um país cujas bases racistas se mostram evidentes, também foi modificada no ano de 2008, pela Lei n. 11.645 que insere a cultura indígena no currículo das escolas, agregando-a à cultura africana e afro-brasileira.

Chama-se a atenção para o fato de que a questão racial, seja na perspectiva negro-africana, seja indígena, é retratada no currículo adotado nas escolas, pela ausência de povos e apagamento de culturas, pois, tomando como exemplo o estado do Maranhão, terceiro maior, em termos quantitativos, no tocante à população negra e com um grande contingente de povos indígenas tem pouquíssima representação destes no currículo escolar.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Outro ponto a se destacar é a diversidade cultural do Estado, diversidade esta herdada de nossos antepassados negros e indígenas e que se mostra em manifestações culturais, como o Bumba-meu-boi, o Tambor de Crioula, Dança do Lelé, São Gonçalo, entre outras. Embora estas sejam tão atrativas e façam parte da cultura maranhense, sua inserção no currículo escolar é pontual, ocorrendo somente em datas festivas, trabalhadas no calendário escolar e sem dialogar com as diferentes áreas de conhecimento, como pontuam as leis 10.639/2003 e 11.645/2011.

A invisibilidade da herança cultural do currículo escolar se constitui um modo de sobrepujar, dominando grupos sociais; segundo Oliveira e Candau (2010, p.18) há nesse movimento, uma forma de dominação e controle social, que resulta em opressão e estigmatização e que de certo modo, mantém o status quo que ao longo da história gerou os abismos sociais e as diferenças, entre os sujeitos.

A promoção da cultura dos direitos humanos no contexto da escola é uma forma de enfrentamento das desigualdades e se constituem como estratégias que se desenvolvem a partir de uma pedagogia decolonial, que têm como por base o diálogo com as minorias, como asseveram Santos e Melo (2021) que suscitam o pensamento de Bonnici (2012, p.9) cujo pressuposto diz respeito ao questionamento sobre como cultura e imperialismo interagem, para que enfim se compreenda política e cultura na “era da descolonização”.

Santos e Melo (2021) discorrem que é necessário que se rompa com o eurocentrismo, calcado, sobretudo, no colonialismo e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

que trazem em seu bojo a ideia de dominação, para perpetuar o poder e supremacia, tendo como premissa o currículo eurocêntrico que fez e faz com que as culturas e identidades dominantes sobrepujem as subalternas, para se manterem.

> Imprimir ideias de classes dominantes em um modelo educacional, é segundo Ribeiro, Gaia e Rodrigues (2020), dar continuidade à uma normativa branca que exclui e oprime as identidades não-europeias, sendo necessário, ocorrer mudanças nesse cenário educacional. (SANTOS; MELO, 2021, p. 4).

Permitir que tal modelo se perpetue significa deixar-se levar por políticas excludentes e que invisibilizam toda e quaisquer forma que difere do padrão que foi cada vez mais, se fortalecendo e perpetuando. Torna-se, pois, necessário o afastamento desse modelo que somente reconhece a validade de si mesmo, pois:

> [...] as práticas educativas ainda estão fincadas numa abordagem científico-branca – tida, em muitas realidades, como único modelo legítimo na escola. Com isso, importa considerar espaços para novos saberes singulares que fazem parte da experiência coletiva no viver cotidiano das pessoas que por ali (escola) passam e pelos territórios que transitam, revelados pelos modos de viver em sociedade, a partir da diversidade cultural e da regionalidade.

Deste modo, no contexto de uma pedagogia decolonial, cabe estimular os estudantes a (re)conhecer outros modos de construir conhecimentos, para além das práticas eurocêntricas, dando espaço para currículos que reconhece e respeita as singularidades.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Considerações finais

A decolonialidade consiste em um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade, tem como objetivo a promoção da descolonização dos efeitos coloniais sobre classe, gênero, etnia e sexualidade.

A decoloniadlidade deve ter como ponto de partida a desumanização, considerando as lutas dos povos que sempre ocuparam uma posição subalterna, para que se possa construir novas formas de viver, de poder e de saber; na decolonialidade a luta contra a colonialidade tem como base as pessoas, suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Um dos exemplos de desumanização está no tratamento desigual, voltados para as minorias, mais especificadamente de pretos, indígenas, mulheres, entre outros que vivem às margens em razão de sua identidade étnico racial ou mesmo sobre questões de gênero.

Esses grupos vivem às margens das políticas sociais, sendo estigmatizado sob vários vieses e a despeito de sua contribuição na formação do povo brasileiro, suas práticas são tidas como inferiores e não são inseridas no currículo escolar que é predominantemente eurocêntrico.

No tocante aos direitos humanos e naquilo que estes preconizam, na busca por liberdade e igualdade de direitos, entre outros princípios, a desigualdade se mostra de diferentes formas, sendo responsável pelo abismo social que separa os grupos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

sociais; o currículo praticado nas escolas não considera a diversidade e, no tocante à herança cultural, esta não é contemplada no contexto da sala de aula.

A decolonialidade se traduz em uma estratégia que perpassa a descolonização, trata-se também de um processo de construção e criação, tem como meta uma reconstrução que compreende o ser, o poder e o saber, devendo se mostrar a partir das lutas travadas pelos grupos a partir do chão da escola.

Ser descolonial significa pensar do lado de fora da posição hegemônica epistêmica; é pensar a partir da posição epistêmica subalterna. Por ser tratar de um conhecimento que vem “de baixo”, a visão subalterna pode exercer uma provocação nas relações de poder, levando a sua contestação fazendo uma crítica ao conhecimento hegemônico nessas relações.

Tomando o Brasil como exemplo, observa-se que ao longo da sua história sempre houve a valorização daquilo que vem de fora, no caso dos nossos colonizadores europeus (portugueses), os indígenas que aqui já residiam e quando da chegada no país sempre foram colocados em segundo plano, o mesmo aconteceu com os negros que ajudaram a construir o país.

Cabe assim, a busca de práticas que possibilitem a construção de conhecimentos, tendo como base a busca pela liberdade, pela justiça e pela paz como preconiza a Declaração dos Direitos Universais, a partir da acepção de que enquanto sujeitos de direitos somos iguais, devendo, porém, sermos respeitados em nossas singularidades.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

REFERÊNCIAS:

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Aceso em 15 out. 2021.

BONNICCI, T. **O pós-colonialismo e a literatura**: estratégias de leitura (1990-2001) ed. Maringá: Eduem, 2012.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 26, nº 01, p.15- 40, abr, 2010.

SANTOS, Thais Maria dos; MELO, J. B. **Pedagogia decolonial**: Uma análise compreensiva sobre o saber popular preto / Decolonial pedagogy: A comprehensive analysis of black popular knowledge. Disponivel em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/36825. Acesso em: 18. out 2021.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

TEORES DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leiane da Costa Leandro[35]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Maria Zilma Rodrigues Silva[36]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Herli de Sousa Carvalho[37]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo investigar os teores da História da África e Culturas afro-brasileiras inclusas nos livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Trata-se de um estudo que se organiza na pesquisa documental de abordagem qualitativa do tipo descritiva-exploratória para avaliar os Livros Didáticos (LD) de História dos anos iniciais do EF, adotados pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Floriano, Piauí. Conforme Pádua (1997), Triviños (1987) Chizzotti (2006) e para análise de dados, utilizou-se Lüdke e André (1986), Cellard (2012). O ensino da História da África e cultura Afro-Brasileira é garantido por lei, sendo assim, o livro didático de qualidade, que traga esses teores de fato, representa comprometimento organizacional, cognitivo e humano com a educação dos brasileiros, a inclusão social, a reparação humanitária e a representatividade positiva do povo negro brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. História da África. Culturas afro-brasileiras.

[35] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: leianeiar@hotmail.com
[36] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: mzr.silva@discente.ufma.br
[37] Professora Doutora no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: herli.sousa@ufma.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Notas introdutórias

As reflexões que deram origem a esse artigo foram advindas dos diálogos e reflexões ocorridas durante as aulas no percurso da disciplina “Educação intercultural em práticas educativas interdisciplinares” no Programa de Pós-graduação em nível de Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas da UFMA, na qual cursamos a referida disciplina. Partindo desse pressuposto, surgiu o interesse em analisar os Livros Didaticos (LD) de História dos anos inicias do Ensino Fundamental (EF), utilizados pela Semed, Floriano Piauí.

Ao nos reportamos ao Ensino de História nos anos inicias do EF, nos vem à memória os LD e os materiais utilizados pelo professor de História e estudantes em sala de aula. Mas, o ensino de História excede o ensino da leitura e da escrita. Pois, requer práticas educativas que promovam o ensino de qualidade e aprendizagem significativa, que incluem o ensino da História da África e Cultura afro-brasileira de forma que dialogue com as relações étnico-raciais, com a equidade e os direitos humanos. As políticas educacionais juntamente com o processo de Ensino de História têm passado por diversas revisões, revisitações e reelaborações. Dentre essas modificações, estão as compreensões das políticas públicas para o Ensino de História para as relações étnico raciais.

O interesse em refletir sobre os teores da História da África e Cultura Afro- brasileira, inclusos nos livros didáticos de História dos anos iniciais do EF, surgiu de questionamentos e inquietações

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

provocadas pelas discussões a respeito das políticas públicas de educação para relações étnico-raciais. Desse modo, apresenta-se como questão norteadora desta pesquisa: quais teores da História da África e Cultura Afro- brasileira estão incluídos nos livros didáticos de História dos anos iniciais do EF?

Pretende-se deixar como contribuição, neste estudo, um pensar crítico-reflexivo aos agentes educacionais sobre os conteúdos da história da África e culturas afro-brasileiras incluídas nos livros didáticos de História e a forma como estes são abordados nos anos iniciais do EF, sendo relevante ao ensino e aprendizagem de História às pessoas negras; para os agentes educacionais; à educação antirracista; à escola inclusiva; para a família; e para toda a sociedade.

Metodologia

O estudo se organiza na perspectiva da pesquisa documental de abordagem qualitativa do tipo descritiva-exploratória para avaliar os LD de História dos anos iniciais do EF, adotado pela Semed de Floriano, Piauí. Para Pádua (1997, p. 62), a pesquisa documental é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas Ciências Sociais, na investigação histórica, afim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por Institutos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa.

Para Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise. A pesquisa qualitativa abriga, desse modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinam. O estudo descritivo pretende descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de determinada realidade. A "análise documental" é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros- texto, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110- 111). O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p. 81).

Como técnica e instrumentos de pesquisa que serviram de subsídios e aquisições de informações necessárias à construção dessa investigação, desenvolvemos um instrumento de pesquisa quadro síntese com componentes próprios da História da África e Cultura afro-brasileira, conforme a Lei N.º 10.639/2003, que facilitou a captura dos itens de análise dos livros de História, que são utilizadas pela Semed Floriano, Piauí, nos anos inicias do EF. Utilizou-se, a técnica de análise direta dos livros didáticos.

Conforme Triviños (1987, p. 153), observar é destacar, de um conjunto, algo específico: [...] individualizam-se ou agrupam-

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

se fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições,dinamismos, de relações etc.

Análise de dados

Segundo Lüdke e André (1986, p. 205), “a análise de documentos é a variante mais antiga para realizar pesquisa, especialmente no que diz respeito à revisão de literatura.” Acerca do processo de avaliação dos documentos, Cellard (2012) apresenta em suas discussões cinco dimensões, o contexto; o autor e os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; e os conceitos-chave e a lógica interna do texto, que tentam possibilitar um entendimento mais profundo do material supracitado, muitas vezes, rico de recursos imagéticos e múltiplos como fonte de memória, dividido em três etapas: 1 busca e localização de documentos: escolha dos LD de História dos anos iniciais do EF adotado pela Semed de Floriano Piauí, (material impresso e digital); 2 análise preliminar: construção do instrumento de pesquisa, conforme modelos adaptados; 3 Organização dos documentos: construção do quadro de critérios de análise, leituras, observações e fichamentos em pastas por assuntos.

Políticas educacionais e ensino de História da África e Cultura e afro-brasileira

Os caminhos percorridos rumo à educação para as

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

relações étnico-raciais vêm sofrendo grandes mudanças, análises e discussões desde a Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988, decorrente de diversas revisões, revisitações e reelaborações em torno da inclusão, do direito de todos à educação e do respeito ao pluralismo cultural vivenciados no Brasil e em nosso Estado. No âmbito dessas análises e discussões, houve alterações e modificações no que se refere as políticas educacionais das relações étnico-raciais.

De acordo com a CFB/88, no artigo art. 242°, § 1º "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro". Diante disso, a sanção da Lei N.º 10.639/2003, de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS), e da Resolução do Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno (CNE/CP) 1/2004, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e traz ações para a implementação da obrigatoriedade da temática História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes públicas e privadas nas áreas de Língua Portuguesa, História, Artes e Literatura, trazendo como medidas de reparação humanitária do povo negro brasileiro, abrindo caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. A CNE/CP/2004, no Art. 2°, § 1° assegura que:

> a Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

Reconhecemos a lei supracitada, como marco importante de conquistas do movimento negro, pois estabeleceu juridicamente e legalmente respaldo para reconstrução do currículo incluindo práticas educativas baseadas nos conhecimentosda cultura africana e afro-brasileira. Nesse contexto, a educação para as relações étnico raciais nos anos iniciais do EF, se constitui como processo de desenvolvimentohumano, de luta por uma sociedade mais justa e igualitária que promovam reflexão e mudanças. Sendo assim, o Estatuto da Igualdade Racial (EIR) declara que:

> Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (BRASIL, 2010, p. 14).

Diante dessa ferramenta, entendemos que o professor em sala de aula com sua prática educativa para as relações étnico raciais é capaz de promover mudanças em seu espaço de atuação através de projetos pedagógicos, planos de aulas e incentivo a leituras de LD que valorize os teores próprios da cultura africana e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

afro- brasileira criando um espaço de reflexão, consciência crítica para promoção, e efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira dispõe que,

> A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos e registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2006, p. 236).

Ao compreendermos esse dispositivo legal como ferramenta para correção humanitária da população afro-brasileira, somos capazes de não apenas enfrentar osefeitos do racismo, mas também de inserir as diversidades etnicorracial, religiosa, cultural, de gênero, de classe, como sendo valores fundamentais nas práticas educativas antirracistas, desde os conteúdos até os materiais e metodologias aplicadas. Mediante a isso,

> o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, deve-se buscar conhecer os espaços de tradição e de cultura afro-brasileira em suas diversas formas de preservação e manifestação: os tradicionais espaços religiosos como os terreiros, os congados, os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros, que devem ser tomados como aspectos fundamentais para estabelecer vínculos com a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> ancestralidade, no que se refere a lugares de constituição de identidades da população negra. (BRASIL, 2006, p. 113).

Compreendemos, assim, a utilização de LD de História com componentes próprios da História Africana e cultura afro-brasileira como construção de uma práticapedagógica que enfrenta episódios interpessoais de racismo, e que também promove ativamente a inclusão e a equidade, contribuindo para o fortalecimento da identidade, para a valorização, para o pertencimento e a representatividade dos do povo negros, fundamentando de fato, um processo educacional para reparação humanitária dos sujeitos negros brasileiros.

Análises e discussões

A implementação da Lei N.º 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e traz ações para obrigatoriedade da temática História da África e Cultura Afro-brasileira. Sendo que estes conteúdos devem constar no currículo escolar nas áreas de Língua Portuguesa, História, Artes, Literatura e educadores e educadoras, devem fazer uma leitura crítica do material didático, paradidático ou qualquer produção escolar (BRASIL, 2006). Para tanto, consideramosimportante inserir um (01) quadro síntese, para analisar os teores inseridos nos LD de História dos anos iniciais do EF utilizados pela Semed, Floriano Piauí, objetivando divulgar os componentes próprios da História da África e Culturas afro-brasileira.

Quadro 1 – Teores Próprios da História da África da cultura Africana e afro-brasileira

Teores	LD- 1° Ano	LD- 2° Ano	LD- 3° Ano	LD- 4° Ano	LD- 5° Ano
História da África e dosafricanos	x			X	
A luta dos negros noBasil		X		X	X
A cultura negra brasileira	x	X	x	X	X
O negro na formação de sociedade nacional nas áreas econômicase politicas	x			X	X

Fonte: Leandro, Silva e Carvalho (2022).

Com a análise dos 5 volumes dos livros de história dos anos iniciais do EF, foi possível perceber, através do quadro síntese, que nem todos os livros trazem todas as temáticas asseguradas pelos dispositivos legais. Sendo o LD do 4° ano o volume mais completo. Quanto à forma, como os conteúdos são abordados nos 5 volumes, nos preocupa, pois na maioria dos LD, as imagens utilizadas e os conteúdos abordados ainda se refere a um povo negro, como povo escravizado e descendentes de escravos.

No conteúdo relacionado à **História das sociedades africanas,** percebemos que: o conteúdo referente a História da África careceria de uma abordagem diversificada e relacionada ao tempo e lugar da ocorrência dos fatos e não apenas se limitar

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

ao período do Capitalismo Mercantilista e da escravidão Moderna. O mais adequado é relacionar os conteúdos também ao pan-africanismo e ao movimento de descolonização e libertação dos países da África. O que percebemos, em apenas dois volumes dos LD, foi a apresentação de uma África pobre, e de todas suas mazelas.

No conteúdo que se refere à **luta dos negros no Brasil,** sabemos que, passados 133 anos da abolição da escravatura, permanece na ordem do dia a dia, "a luta pela participação equitativa de negros e negras nos espaços da sociedade brasileira e pelo respeito à humanidade dessas mulheres e homens reprodutores e reprodutores de cultura" (BRASIL, 2006, p. 16). Esse conteúdo está apresentado pela luta dos povos quilombolas por seus direitos a um espaço de chão e terra para sua sobrevivência.

No conteúdo **A cultura negra brasileira,** é assegurado conhecer os espaços de tradição e de cultura afro-brasileira para estabelecer vínculo com a ancestralidade "em suas diversas formas de preservação e manifestação: os tradicionais espaços religiosos como os terreiros, os congados, os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros", (BRASIL, 2006, p. 113). Quanto a esses teores, foi encontrado em todos os LD analisados com ênfase nas rodas de copeiras e alimentação típica.

Com relação ao **negro na formação de sociedade e nacional nas áreas econômicas e políticas**, nesse conteúdo é recomendado que se enfatize todas "as contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

estratégias e valores. Banalizar a cultura negra, estudando tão somente aspectos relativos a seus costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos sem contextualizá-la," (BRASIL, 2006, p. 72). Quanto a esses teores, foram encontrados em três volumes, mas, ainda retratados nos LD analisados fazendo referência ao um povo que contribuiu para a formação da sociedade com trabalho escravo, voluntário e que são pessoas subalternas, que vivem, têm trabalho e condições econômicas inferiores.

Considerações para finalizar

Compreendemos que o livro didático de História é um instrumento pedagógico importante para promoção do ensino e aprendizagem dos teores da História da África e cultura Afro-brasileira em sala de aula. Portanto, escolheu-se os livros de História do 1° ao 5° ano do EF, como objeto de pesquisa, sendo os conteúdos programáticos dos cinco volumes local de imersão e observação direta, sendo possível estudar, investigar e analisar os teores incluídos nos livros didáticos.

O ensino da História da África e cultura Afro-Brasileira é garantido por lei, sendo assim, o livro didático de qualidade, que traga esses teores de fato, representa comprometimento organizacional, cognitivo e humano com a educação dos brasileiros, a inclusão social, a reparação humanitária e a representatividade positiva do povo negro brasileiro. Por conseguinte, despertou-nos, a necessidade de investigar como os teores da História da África e cultura Afro-Brasileira estão sendo

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

abordadosnos livros de história dos anos inicias do EF.

Ao concluir este estudo, com base nos dados e análises, reforça-se a preocupação e a necessidade de uma reelaboração dos LD de história de forma que estes, aborde positivamente, e valorize a história e a cultura do povo negro brasileiro.Para que, os estudantes Negro e Negras se sintam de fato representados. Pois, o livro didático é o mais presente, e por muitas vezes, o único material utilizado em sala de aula para o ensino da História da África e cultura Afro-brasileira.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Seção 1, Poder Executivo, Brasília, p. 1, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9.394, de 20 dejaneiro de 1996.** Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei N.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para oEnsino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. [Estatuto da igualdade racial (2010)]. **Estatuto da igualdade racial** [recursoeletrônico]: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 4. ed. 1.reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 171).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetizaçãoe Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et al. **A PesquisaQualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**.Petrópolis, Vozes, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagensqualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da Pesquisa:** abordagemteórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** apesquisa qualitativa em educação: O Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo.
São Paulo: Atlas, 1987.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS EM HISTÓRIAS AFRIANAS, AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS

Rugana Indafá[38]
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Afonso José Mendes[39]
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Evaldo Ribeiro Oliveira[40]
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

RESUMO:

O presente resumo tem como objetivo trazer, de forma sucinta, uma pequena amostra dos trabalhos/atividades de pesquisa desenvolvidos no projeto de pesquisa intitulado: “De onde venho as histórias são assim: Potencialidades Pedagógicas em Histórias Africanas, Afro-brasileira e Indígenas para a Promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais”, sob a orientação do professor Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira. A pesquisa tem como objetivo resgatar histórias infantis, contatas de forma oral pelas populações afro-brasileiras, africanas e indígenas, com potencialidades pedagógicas para a implantação das Leis N.º 11.645/2008 e N.º 10.639/2003, e do Parecer CNE/CP N.º 003/2004. Para tanto, se fundamenta em preceitos teóricos sobre a educação das relações étnico-raciais (SILVA, 1997; 2006); análise de materiais de ensino (SILVA, 2011); potencialidades

[38] Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU), licenciando em pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: rugana@aluno.unilab.edu.br

[39] Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU), licenciando em pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: tchescomendes7@gmail.com

[40] Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB (CE). Curso de Pedagogia e Bacharelado em Humanidades. Instituto de Humanidades e Letras (IHL). Grupo de pesquisa “África Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e cidadania global” do CNPq/UNILAB. E-mail: evaldo@unilab.edu.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

pedagógicas (OLIVEIRA, 2009), entre outros. A metodologia deste estudo se dá a partir de uma revisão da literatura, seguida de pesquisa na comunidade acadêmica da Unilab, nas comunidades quilombolas e indígenas da região do Maciço de Baturité-CE, tendo em vista histórias contatas de geração em geração, por meio da oralidade, que não estão presentes nos livros didáticos. Em seguida, transcrevemos essas histórias coletadas e efetuamos as análises.

Palavras-chave: Resgate das histórias orais. Potencialidade pedagógica. Educação das relações étnico-raciais.

Introdução

O presente trabalho é o resultado de atividade desenvolvida no projeto de pesquisa intitulado “De onde venho as histórias são assim: Potencialidades Pedagógicas em Histórias Africanas, Afro-brasileira e Indígenas para a Promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais”, vinculado a um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, ligado à Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

O objetivo é resgatar histórias infantis, contatas de forma oral pelas populações afro-brasileiras, africanas e indígenas, com potencialidades pedagógicas para a implantação das Leis N.º 11.645/2008 e N.º 10.639/2003, e do Parecer CNE/CP N.º 003/2004. Demos preferência às histórias que não estão escritas. É importante salientar o desejo de que as referidas histórias possam ser utilizadas nas redes de ensino municipais e estaduais da região do Maciço de Baturité-CE.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Metodologia

Para o desenvolvimento ou realização deste trabalho com objetivo de resgatar histórias infantis, contatas de forma oral pelas populações afro-brasileiras, africanas e indígenas, com potencialidades pedagógicas para à implantação das Leis N.º 11.645/08 e 10.639/2003, e do Parecer N.º 003/2004 - CNE/CP, que as regulamentam, e da sua resolução, ou seja, a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para este efeito, os/as alunos/as bolsistas e voluntário/as vinculados/as ao projeto foram responsabilizados/as de pesquisar a comunidade acadêmica da Unilab, nas comunidades quilombolas e indígenas na região do Maciço de Baturité. Foram pesquisadas histórias contatas de geração em geração, por meio da oralidade, que não estão presentes nos livros didáticos, e que possam subsidiar a educação das relações étnico-raciais.

Para tanto, foi preciso selecionar as fontes, coletar as histórias, transcrevê-las e analisá-las sob as orientações do professor. Realizamos análise dos trechos das histórias, tendo como base a análise feita por Oliveira (2008) na sua dissertação intitulado “Narrativas de Thereza Santos – Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, no seu segundo capítulo, quando aborda as “Potencialidades Pedagógicas em Materiais de Ensino Para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. Neste capítulo ele analisou os trechos do livro “Malunga Thereza Santos a História de Vida de uma Guerreira”. Em paralelo com Parecer N.º 003/2004 - CNE/CP e seus princípios, vistos a seguir.

Resultados e discussão

Quanto ao resultado alcançado durante a realização da pesquisa realizada na comunidade acadêmica da Unilab, nas comunidades quilombolas e indígenas na região do Maciço de Baturité – CE, consideramos que os resultados alcançados são positivas/satisfatórias, porque realizamos a análise de uma de nossas histórias coletadas, intitulada "Reino de *cadjuguid* e *pissis"*, com objetivo de encontrar nela as potencialidades pedagógicas, tendo como a base os princípios do Parecer N.º 003/2004 - CNE/CP: princípio de consciência política e histórica da diversidade; princípio de fortalecimento de identidades e de direitos; e último o princípio de ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

Nessa ordem de ideia, realizamos análise dos trechos de nossa história, tendo como base a análise feita por Oliveira (2008), onde analisou os trechos do livro "Malunga Thereza Santos a História de Vida de uma Guerreira". Seguindo a análise dos trechos de nossas histórias, é importante salientar que durante a análise encontramos trechos que não contém a potencialidade de uma pedagogia dita positiva, mas trabalhamos estes trechos no sentido de torná-los positivos.

Sendo assim, segue a apresentação de alguns trechos em análise que têm como princípios básicos os critérios acima referidos. Segue alguns trechos de história com base no Princípio de Consciência política e histórica da diversidade:

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> No reino de cadjuguid, havia um rei chamado Nquindé, casado com a sua esposa há mais de 30 anos chamada Binimba, mas acontece que eles só tinham filhas, não tiveram sorte de ter nenhum filho. Mas todas elas eram muitos mais muitas bonitas, a primeira se chamava Finda, a segunda N'namba e a caçula se chamava Abene (CONTO POPULAR DA GUINÉ-BISSAU, 2018, p. 1).

A potencialidade pedagógica deste trecho reside no ato de conscientização que a história carrega, porque nela os negros/as aparecem como reis, rainhas, príncipes e princesas, sendo elogiados como bonitos/as. Por isso, essa história uma vez bem trabalhada na escola, vai ajudar numa desconstrução histórica e estereotipada, onde só havia nas histórias reis, rainhas, príncipes e princesas brancas. Nessa história aparece contrário, os negros/as estão no centro.

> Foi assim que eles começaram o namoro, mas escondido de todo mundo porque o pai ia mandar matar o jovem se soubesse, passando um tempo a menina ficou gravida, chamou o rapaz e explicou-lhe sobre a gravidez, mas ela não queria que o pai soubesse por que ia mandar enforcar o Besna por isso, combinaram fugir do reino antes que ninguém tinha percebido do estado da menina. Foi assim que fugiram numa noite sem luar, passando algumas horas o rei Mbundé fica sabendo do desaparecimento a filha caçula Abene e da gravidez dela morreu de ataque (CONTO POPULAR DA GUINÉ-BISSAU, 2018, p.1).

Perseguido o objetivo de análise que é de encontrar as potencialidades pedagógicas na nossa história, é importante frisar que durante a análise foi possível encontrar trechos com

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

potencialidades não pedagógicas. Mas nosso papel foi torná-los positivos, potentes pedagogicamente. Podemos verificar que o trecho da história acima citado não tem um potencial positivo porque carrega elementos como: machismo, fuga dos problemas, namoro escondido e gravidez. Elementos que precisam ser trabalhados nas escolas.

No que diz respeito ao machismo do pai, este caso é um fenômeno bem presente nas sociedades, em que um pai pensa que tem direito à sua filha (filha adulta não criança) e lhe priva do relacionamento amoroso. Este ato de machismo está presente na realidade de muitas meninas, mas precisa ser desconstruído para assim tornar meninas e meninos mais conscientes, pois fugir dos problemas não é a melhor forma de resolvê-los. Tal ato de fuga aparece na história, por isso é importante para um debate dessa natureza nas escolas e no seio das famílias, de modo a fazer com que as crianças, jovens e adolescentes possam entender que fugir para rua não resolve o problema. Mas devemos saber enfrentá-los, pois só enfrentando-os é que serão resolvidos. Segue o princípio de fortalecimento de identidades e de direitos, observado no trecho da história:

> Na última noite para o desafio, a filha mais nova do rei kubos chamada Mbote chegou até jovem Besna porque, ela estava cansada de atitudes do seu pai que já matou muitos jovens que tinham passado por lá, e disse lhe, meu príncipe eu acho você jovem, bom de coração e muito bonito por isso não quero que seja morto por meu pai amanhã, tenho uma proposta para você, vou lhe mostrar a vaca certa no meio de todas, mas em contrapartida você vai me casar, esqueci de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> contar para você que se o jovem vencer o desavio, ele tornara o novo rei e deve se casar obrigatório com uma das filhas do malogrado rei kubos por questões de herança (CONTO POPULAR DA GUINÉ- BISSAU, 2018, p. 2).

Considerando o trecho acima apontado, sublinhamos que a potencialidade pedagógica deste trecho reside no ato de a personagem ser corajosa e capaz de revolucionar ou mudar as coisas. Apesar do ato ser revolucionário, não deixa de ser uma quebra das regras no jogo, por isso é importante deixar claro para as crianças que é bom ser sigiloso, respeitador das regras e tudo, mas por causa maior, motivos fortes e importantes. Neste caso, o sigilo foi quebrado porque foi preciso pensar em nós e no sofrimento de outras pessoas.

Segue, no trecho da história, o princípio de ações educativas de combate ao racismo e à discriminação:

> O jovem Besna pediu palavra perante toda representação presente e disse, peço a todos vocês em nome desse nosso reino sagrado, em memória de todos jovens que já foram mortos neste reino por esse desafio que o rei Mbunde não seja morto, porque eu, a família dele e toda comunidade precisamos dele vivo (CONTO POPULAR DA GUINÉ-BISSAU, 2018, p. 3).

Considerando a moral do trecho, concluímos que ele é altamente potente pedagogicamente porque traz um novo reconhecimento, a valorização humana na tradição ou na cultura daquele povo ao reino. Tal reconhecimento/valorização ajuda combater uma ação discriminatória que é a forma de tratar os jovens hóspedes que passam pelo reino. Essa ação vai promover

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

uma outra mentalidade na sociedade, pois permite mostrar o reconhecimento da importância de um pai na família ou na comunidade a que pertence.

> O jovem fez o pedido para que o rei não seja morto à comunidade e toda força presente porque, pensou no bem que a filha do rei lhe fez, bem essa que vai causar morte ao rei, por isso fez o pedido para compensar a menina. (CONTO POPULAR DA GUINÉ-BISSAU, 2018, p. 3).

Com base no trecho da história, acima referido, consideramos como potencial pedagógico o ato de reconhecimento de valores humanos para a sociedade e família, o que ajuda a promover o ato/ação humanista de saber valorizar, reconhecer, perdoar e amar amigos e inimigos. Este tipo de ato ou ação deve ser promovido nas escolas para uma melhor educação.

Conclusão

Concluímos que a realização das atividades na pesquisa desenvolvida foi satisfatória. Achamos positivas as ações porque conseguimos analisar uma das nossas histórias e espera-se que estas mesmas práticas, ou outras, nessa direção, possam ser utilizadas nas redes de ensino municipais e estaduais da região do Maciço de Baturité-CE. A partir destas experiências e das reflexões, somadadas aos conhecimentos acumulados com o professor orientador e com os colegas durante as nossas atividades desenvolvidas no decorrer das ações deste projeto, podemos dizer que tais atividades são satisfatórias e positivas e acenam para

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

pssiveis mudanças.

Também concluimos que a realização deste projeto de pesquisa foi muito importante para mim, não só como acadêmico, mas também como pesquisador, pois vivenciamos um momento de muita aprendizagem na vida e na carreira. É importante apontar que meu envolvimento com esse projeto de pesquisa não está me dando só a experiência na área de pesquisa, e nem só como um futuro profissional da educação, mas sim como um futuro cientista social que vai ser capaz de lutar em prol de uma sociedade mais justa, em que todos têm os seus direitos e merecem o respeito, independentemente das suas raças, cor, gênero, sexo, origem e convicção política.

AGRADECIMENTOS:

Primeiramente agradeço o Brasil pela oportunidade que me deu de me formar. De igual modo agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo CNPq, e o meu orientador pela oportunidade e confiança que depositou em mim. E também pela oportunidade que me deu de desenvolver essa pesquisa e ampliar os meus conhecimentos. Por último, agradeço à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNILAB.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-**

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Brasília, 2004.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: BARBOSA, L. M. A; SILVA, P. B.G e. (Orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil.** São Carlos: EDUFSCar, 1997. p. 17-30.

MACHADO, M. A. **Menina bonita do laço de fita**. Ed. Ática, 1986.

MACHADO, V. Ainda falando de nós. In: SOUSA Jr., V. C. (Org.). **Nossas Raízes Africanas**. São Paulo.2004. p. 42-49.

OLIVEIRA, E. R. **Narrativas de Thereza Santos – Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. 2009. 145 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SANT'ANA, A. O. de. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Orgs.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. p. 31-60.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

VANSINA. J. A Tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Ed). **História geral da África I:** Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A INTERCULTURALIDADE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Laynna Barbosa Mesquita[41]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Herli de Sousa Carvalho[42]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

A escola é um dos principais espaços de transformação social e formação humana, mas também é um espaço onde se manifestam e se reproduzem injustiças, desigualdades e preconceitos, reflexo das práticas socioculturais eurocêntricas e hegemônicas que a constituem. Diante da problemática do racismo e preconceito, cabe à escola assegurar a dignidade da pessoa humana através da educação das relações étnico-raciais na perspectiva intercultural, que considere a diversidade cultural, racial, social e econômica dos estudantes. O presente trabalho tem por objetivo analisar a Interculturalidade na perspectiva da educação das relações étnico-raciais na escola. Partindo da reflexão teórica através das discussões dos/as autores/as: Candau (2012), Cavalleiro (2005), Fleuri (2018), Glass (2012), Gomes (2005, 2012), Walsh (2009) e os documentos legais que tratam da temática relações étnico-raciais: a Lei Federal N.º 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: relações raciais na escola. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e análise de documentos legais sobre a temática. Dessa forma, constata-se que a interculturalidade permite combater as posturas etnocêntricas e desconstruir estereótipos e

[41] Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior. Acadêmica de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: laynna.barbosa23@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/4652127268547797.
[42] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: herli.sousa@ufma.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/6427088386506670.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

preconceitos atribuídos ao povo negro através da valorização das contribuições deste povo para a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação. Relações étnico-raciais.

Introdução

Um dos males sociais mais deploráveis ao longo da história é sem dúvida o racismo. Ele causou e ainda causa muitos prejuízos raciais e legitima a dominação de uns povos sobre outros em nome de uma suposta “superioridade”. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos humanos, todas as pessoas, independentemente de raça, cor e credo, são iguais e, portanto, devem ser tratadas como iguais.

A igualdade a que se refere essa declaração é a igualdade de direitos. No entanto, estamos bem longe de vivermos em uma sociedade verdadeiramente igualitária e livre do preconceito e discriminação, principalmente por vivermos em um país que acredita no mito da democracia racial, ou seja, que brancos e negros vivem em perfeita harmonia na sociedade brasileira. Mas a realidade é que a ideologia racista de viés eurocêntrico permeia entre as relações sociais brasileiras ainda hoje, que relega e subalterniza as pessoas negras nestas relações de poder.

Tal realidade, não é diferente no contexto escolar, tanto nas relações interpessoais entre alunos/as e professores/as quanto no próprio currículo e materiais didáticos que ainda se pautam na perspectiva hegemônica, eurocêntrica e racista, que constroem

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

estereótipos negativos sobre a população negra e negam as contribuições positivas destes povos para a sociedade brasileira.

Por muito tempo, os brasileiros descendentes de africanos ficaram privados de sua memória ancestral por isso e pelas problemáticas anteriormente citadas, que a Lei Federal N.º 10.639/2003 – que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas – foi promulgada pelo presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, com o objetivo de reparar essa injustiça diante da população brasileira. Esta lei é fruto das lutas e reivindicações do movimento negro.

No entanto, mesmo após dezoito anos de sua promulgação esta lei ainda não é uma realidade nas escolas de todo o país. Vale destacar que esta lei foi substituída pela Lei N.º 11.645/2008 que inclui também o estudo da História e cultura indígena nas escolas públicas e privadas.

Nessa perspectiva, que a interculturalidade na educação é cada vez mais necessária, pois diferentes grupos socioculturais denunciam através dos movimentos sociais, injustiças, desigualdades, preconceitos e intolerância na sociedade e na escola. Na atual conjuntura brasileira é visível um verdadeiro retrocesso nas políticas públicas voltadas para essas minorias, principalmente no que se refere às questões étnico-raciais de negros e indígenas.

Nesse sentido, o papel da educação intercultural é promover uma valorização cultural multiétnica através da afirmação de uma identidade positiva de pessoas negras e indígenas e a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Dessa forma, a interculturalidade busca promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas socioculturais que questionem as relações hegemônicas de poder que promovem a hierarquização, racialização, exclusão, segregação e silenciamento de pessoas negras e indígenas na sociedade e escola.

Nesse sentido, a implementação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 nas escolas servirão para eliminar estigmas e dar visibilidade à população negra e indígenas e seus descendentes, além de assegurar o direito a uma inclusão equânime a estes grupos sociais.

Assim, diante da problemática do racismo e preconceito na sociedade brasileira cabe à escola assegurar a dignidade da pessoa humana através da educação das relações étnico-raciais na perspectiva intercultural, pois a educação escolar brasileira ainda é eurocêntrica e racista, já que desconsidera a diversidade cultural, racial, social e econômica da sociedade. Consequentemente, o mito da democracia racial escamoteia a realidade das relações raciais e favorece a perpetuação do racismo.

Por isso, a escola deve exercer um papel fundamental no combate ao racismo, no fortalecimento da democracia, na diversidade e cidadania, além de qualificar os professores para atuarem nas temáticas de relações étnico-raciais e inserção de estratégias na formulação dos Projetos - Políticos - Pedagógicos das escolas, que são os caminhos para a efetiva concretização das intencionalidades pedagógicas que são tão essenciais para as relações humanas na escola e sociedade.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

O objetivo da interculturalidade na educação das relações étnico-raciais é promover práticas decoloniais que rompam com as hegemonias epistêmicas e com as heranças racistas da política educacional. Para isso é necessário a formação de professores/as na perspectiva intercultural, reformulação dos currículos, para que estes eliminem as imagens estereotipadas da população negra e indígena que só contribuem para a perpetuação do racismo e preconceito; e assim, haja a valorização da população que por séculos foi racializada e subalternizada nas relações de poder.

Diante da problemática do racismo e preconceito ainda muito presentes na sociedade brasileira e na escola, a educação intercultural na perspectiva das relações étnico-raciais é de grande importância, pois propicia o reconhecimento, a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana e suas religiões; assim como as políticas de reparações e programas de ações afirmativas que corrigem as desigualdades raciais e sociais desta sociedade ainda muito excludente.

Para o desenvolvimento do presente trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas. Desse modo, baseou-se em publicações científicas e documentos legais sobre as relações étnico-raciais e a interculturalidade. Os marcos legais estudados foram a Lei Nº 10/639/03, a Lei N. º 11.645/08, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dentre os autores pesquisados destacam-se: Candau (2012), Cavalleiro (2005), Fleuri (2018), Glass (2012), Gomes

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

(2005, 2012) e Walsh (2009). Para tal, foram feitos os fichamentos destes textos e posteriormente a análise deste referencial teórico.

Este trabalho estrutura-se em Introdução, metodologia, desenvolvimento/discussão e conclusão. Na introdução, apresenta-se a contextualização sobre a interculturalidade e a educação das relações étnico-raciais, a existência do racismo e o preconceito na escola e sociedade e a relevância da perspectiva intercultural na promoção de práticas pedagógicas decoloniais e contra-hegemônicas.

A metodologia aponta os caminhos realizados para o desenvolvimento deste trabalho, através da pesquisa bibliográfica em publicações científicas e livros e documentos legais sobre as relações étnico-raciais como a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O desenvolvimento traz a análise e discussão sobre a fundamentação teórica da pesquisa em coerência com os autores estudados. E a conclusão apresenta os resultados alcançados com esta pesquisa.

Metodologia

De acordo com Gil (2002, p. 17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Para o desenvolvimento do presente trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas. Estas, basearam-se em publicações científicas e documentos legais sobre as relações

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

étnico-raciais e a interculturalidade. Os marcos legais estudados foram a Lei Nº 10/639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dentre os autores pesquisados destacam-se Candau (2012) Cavalleiro (2005), Fleuri (2018), Gomes (2005, 2012), Glass (2012) e Walsh (2009). Para tal, foram feitos os fichamentos destes textos e posteriormente a análise deste referencial teórico.

Resultados e discussão

Este estudo teve o objetivo de compreender a contribuição da interculturalidade crítica para a educação das relações étnico-raciais e o reconhecimento e valorização da identidade negra positiva na escola, bem como identificar alternativas para a coibir práticas discriminatórias e racistas neste ambiente.

> [...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (GOMES, 2012, p. 105).

A hipótese levantada a partir do problema foi que práticas pedagógicas voltadas para a perspectiva intercultural favorecem a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

valorização das diferenças culturais nos contextos escolares e provêm a igualdade racial. De acordo com Walsh (2009), a interculturalidade crítica é entendida como uma ferramenta pedagógica contra a racialização e a subalternização:

> [...] interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade e equidade e respeito mas que ao mesmo tempo alentam a criação de modos "outros" – de pensar, ser estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Ademais, Gomes (2005, p. 60) pontua que “os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais". A autora deixa claro que estes devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para Candau (2012, p. 237):

> [...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Esta proposta supõe, na linha de pesquisa que venho

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> desenvolvendo, incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos.

Nesse sentido, pode-se observar que a interculturalidade atrelada à educação das relações étnico-raciais contribui para o reconhecimento e valorização da diversidade racial e cultural e busca promover a equidade. No entanto, a efetivação da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas ainda é insuficiente, mesmo após dezoito anos de sua promulgação.

Observa-se que esta lei fornece discussões sobre o combate ao racismo e discriminação no ambiente escolar e apresenta referenciais positivos aos alunos/os negros/as na construção da sua identidade racial. Vale destacar, por exemplo, que esta Lei promove o reconhecimento e a valorização das contribuições do povo negro para a formação da sociedade brasileira e para a desconstrução dos estereótipos atribuídos à população negra nos livros didáticos.

Por outro lado, Cavalleiro (2005), afirma que além de contemplar uma área ignorada pelo ensino tradicional, a lei Nº 10.639/2003, fornece as discussões sobre racismo e inclusão dentro das salas de aula e traz possibilidades de se dialogar sobre a experiência de discriminação no ambiente escolar, fornecendo a reflexão sobre esta temática, conforme explicado acima.

Assim, a construção de uma identidade positiva entre a população negra é um desafio nesta sociedade, por isso a importância de uma educação intercultural na perspectiva das relações étnico-raciais. Pois conforme Gomes (2005, p. 43)

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

"construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio". Portanto, Gomes (2005) pontua que cabe à escola ficar atenta a esta questão, e incorporar esta realidade nos processos de formação de professores/as.

Vale destacar, por exemplo, o que afirma Glass (2012, p. 903): "um programa de formação docente racialmente crítico e antirracista ajudaria a promover os ambientes de aprendizagem na educação básica combatendo o estereótipo racial, estabelecendo respeito, garantindo a segurança para as diversas maneiras de ser [..] de todos os alunos."

Por esse motivo, conforme explicado acima, Glass (2012, p. 904) afirma ainda que "[...] a finalidade da educação racialmente crítica não é identificar e indicar racistas, mas sim permitir que cada pessoa assuma a responsabilidade para a transformação da ordem racial sempre que ela afetar a sua vida."

Além disso, Fleuri (2018), pontua que a educação intercultural pode ser definida como um processo de interação entre sujeitos de diversas culturas e identidades, que se relacionam de maneira conflituosa ou harmônica. Esta educação promove mudanças estruturais e complexas na sociedade e na escola. O autor ainda afirma que as mudanças promovidas pela educação intercultural no sistema escolar vão desde a formação de professores até a reelaboração de livros didáticos.

Vale ressaltar, por exemplo, que "a perspectiva intercultural de educação, implica em mudanças profundas na prática

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

educativa, de modo particular na escola" (FLEURI, 2018, p. 46). Ou seja, o autor evidencia que as mudanças na prática educativa realizadas pela perspectiva intercultural são necessárias para oferecer oportunidades educativas a todas as diversidades de sujeitos e pontos de vista, e conforme já mencionado há a necessidade de reinventar os processos de formação de educadores.

A pesquisa mostra que a perspectiva intercultural de educação implica em mudanças profundas na escola, como, por exemplo, a elaboração de novas estratégias educativas em uma perspectiva contra-hegemônica que proporcione a igualdade de oportunidades, mudanças nas relações sociais, quebra dos padrões hegemônicos e epistêmicos de poder, superando o caráter monocultural da escola, a reelaboração dos materiais didáticos e a formação de professores. Para que tenhamos uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária.

Nesse sentido, um dos maiores desafios da educação intercultural está na formação de educadores pois "o que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar" (FLEURI, 2018, p. 45).

Diante disso, é possível afirmar que a perspectiva intercultural na educação das relações étnico-raciais poderá viabilizar soluções para superar as dificuldades de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas e viabilizar a reelaboração dos currículos em

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

uma perspectiva decolonial e a viabilizar uma formação profissional adequada dos/as professores/as para atuarem com maior propriedade sobre a temática.

Conclusão

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como a interculturalidade pode favorecer os processos educativos na educação das relações étnico-raciais, além disso, também permitiu avaliar que ainda temos muito a avançar para que tenhamos uma escola mais equânime, justa e solidária.

De modo geral, pode-se afirmar que as discussões sobre interculturalidade têm tido uma maior visibilidade nas últimas décadas, devido a implementação de política públicas de reparação, frutos das reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro. No entanto, ainda há muito o que ser feito para que haja um rompimento dos preconceitos e discriminações e uma articulação entre a igualdade e diferença.

Nesse sentido, a escola deve contribuir para a construção de identidades descolonizadas que dialoguem com os diversos saberes e culturas em uma perspectiva intercultural crítica; rompendo com a cultura escolar que padroniza, segrega e exclui, ressignificando as práticas pedagógicas dos docentes acerca da educação das relações étnico-raciais.

Por fim, para que isso ocorra, faz-se necessária a existência de políticas públicas efetivas voltadas para a interculturalidade crítica na educação das relações étnico-raciais que permitam formar professores/as que se articulem para romper

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

com posturas etnocêntricas e desconstruir estereótipos e preconceitos na escola.

REFERÊNCIAS:

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralidade nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In.: Brasil. **Educação e Antirracismo**: caminhos abertos pela lei federal N.º 10.639/03, Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 65-104.

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

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

GLASS, Ronald David. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GOMES, Nilma Lino**. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil:** uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial in- surgir, re-existir e re-viver.** In: Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de janeiro: 7 Letras, 2009.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A EDUCAÇÃO ROMPENDO A BARREIRA DO RACISMO

Maria Zilma Rodrigues Silva[43]
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Leiane da Costa Leandro[44]
Instituto Federal de Minas Gerais-IFMG

Herli de Sousa Carvalho[45]
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO:

Este estudo tem como objetivo discutir como a educação faz brotar novos comportamentos capazes de abrir caminhos e quebrar paradigmas na luta contra o racismo. Trata-se de reflexões a respeito de políticas educacionais advindas de lutas do movimento negro por equiparação, reconhecimento e transformação da sociedade brasileira. Este artigo busca responder o seguinte questionamento: como as políticas de ações afirmativas podem contribuir na construção de práticas antirracistas no sistema educacional brasileiro? Para as discussões e reflexões, adotamos a pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O referencial teórico amparar-se-á, nas contribuições de Glass (2012), Gomes (2005), Gomes (2012), Oliveira; Candau (2010), Ribeiro (2019), Teixeira (2017).

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Racismo Estrutural. Reconhecimento. Movimento Negro

---

43 Mestranda no Programa de Pós-graduação Docente em Práticas Educativas na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: mzr.silva@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3422972567395068.

44 Especializanda em Educação Especial e Inclusiva no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Professora dos Anos inciais, na rede municipal de ensino em Floriano–Piauí. Email: leianeiar@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8962821230133149.

45 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Brasil. Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas na Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: herli.sousa@ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6427088386506670.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Introdução

As reflexões que embasaram este estudo foram decorrentes das discussões estabelecidas no percurso da disciplina de “Educação Intercultural em Práticas Educativas Interdisciplinares” no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na qual estou vinculada, tendo como foco os conhecimentos relativos à educação das relações étnico raciais para as práticas antirracistas.

Este estudo se mostra pertinente haja visto que o Brasil é um país onde negros e pardos representam 55,8% de toda a população, no entanto, ocupam uma minoria de espaços considerados importantes, isso ocorre porque o racismo no Brasil é estrutural e está diretamente ligado ao sistema escravocrata, desde que o negro foi arrancado de África a força. Djamila Ribeiro (2009, p. 5), mestre em filosofia política e autora do Pequeno manual antirracista, diz que: “Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava – Palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem.”

Com isso, fica evidenciado que é necessária uma compreensão da História do Brasil criada e contada pelo poder dominante, seja através dos livros ou pela oralidade, como a autora bem coloca, é preciso desconstruir esse pensamento e entender que o povo negro não é escravo, estavam escravos e não por passividade ou ausência de resistência. Pois, em todos os

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

períodos da História brasileira buscaram formas de resistência, seja através de lutas individuais ou em grupos. Foi neste contexto que se formaram os quilombos, povoações organizadas pelos negros/as que conseguiam fugir daqueles que se consideravam seus donos e os tratavam como mercadoria. Essa foi a forma que muitos encontraram de se libertar da opressão a que eram submetidos.

Partindo desses pressupostos, percebemos que ao longo da História do Brasil a população negra enfrentou e ainda enfrenta diversas barreiras que dificultam seu acesso à educação e reconhecimento da sua História, que não é única. Sendo assim, há uma luta constante por parte do povo negro no sentido de romper com as desigualdades, com as injustiças sociais, e as barreira do racismo em que negros e negras enfrentam cotidianamente em variados espaços da sociedade.

E é diante destas problemáticas que o movimento negro vem se articulando em vários períodos da História e mais recentemente tem buscado resolver seus problemas por meio das lutas por políticas educacionais que favoreçam o povo negro, objetivando, com isso, uma ruptura com essa estrutura opressiva do poder dominante, que desumaniza o/a negro/a como se fossem inferiores e não tivessem capacidades de ocupar lugares de destaque na sociedade.

Sendo assim, pretende-se com essa investigação deixar como contribuição, reflexões sobre combate às desigualdades sociais, à violência estrutural, e a eliminação da cultura do mérito. Refletimos sobre as mudanças ocorridas através de reivindicações

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

do movimento negro a partir da Constituição Federal de 1988, as políticas de ações afirmativas, entre elas a Lei N.º 10.639/03, que instaurou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, a Lei N.º 11.096/2005, que instituiu o Programa Universidade para todos (PROUNI) e a Lei N.º 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.

Para alcançar os objetivos propostos, adotamos a pesquisa bibliográfica, que se refere a busca por material já elaborado por outros pesquisadores em sites, livros e artigos que tratem de abordagens relacionada às políticas educacionais, racismo, reconhecimento, reivindicações e lutas antirracistas.

Metodologia

Partindo da concepção de que metodologia é organização racional da investigação, isto é, um procedimento ou caminho para atingir determinada finalidade, o tipo de estudo adotado é a pesquisa bibliográfica que, conforme Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Inicialmente, foi feito a escolha do tema, posteriormente a busca por fontes, isto é, por autores que em seus estudos tenham desenvolvido temáticas que se relacionam ao nosso estudo. Em seguida, realizou-se a leitura dos textos, e após a leitura o fichamento, a organização do assunto e pôr fim a escrita do texto, a fim de explicitar o tema.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Educação e racismo no Brasil

As discussões a respeito de negros e educação cresceram a partir de 1988, com o Centenário da Abolição, que trouxe para o centro dos debates a problemática referente a educação do povo negro e onde a militância negra encaminhou propostas com o intuito de reconstruir sua dignidade, desenvolver sua autoestima e transformar a versão da História contada pelas elites ao longo do tempo.

Para Nilma Lino Gomes, professora da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPM, é preciso tomar cuidado quanto ao uso do termo “raça”, de acordo com ela:

> O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

A discussão acima apresentada pela autora deixa claro que o termo raça se refere ao racismo e está ligado aos ranços da escravidão, que só foi extinta no Brasil em 1888. Portanto, a imagem que foi sendo criada a respeito do ser negro foi negativa,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

isto é, foi de que o ser negro é inferior em relação ao ser branco. Esse pensamento tem persistido em nosso país. Em determinado momento o negro é negado, em outras vezes isso é mascarado. O fato é que os negros costumam ser apontados, ou tratados, de modo discriminatório devido a sua cultura, religião ou quanto à sua aparência física, como a cor da pele e cabelo.

Por isso, essa questão é bem delicada no Brasil e precisa ser enfrentada para que se possa romper com essas práticas discriminatórias. É neste contexto que a escola tem a responsabilidade de acolher Leis e escolher caminhos pautados na humanização e, com isso, transformar essa realidade preconceituosa existente dentro das instituições educacionais. Neste sentido é que Nilma Lino Gomes, em seu artigo sobre **"**Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos" aponta que:

> Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2012, p. 99).

Como a autora bem citou, o momento é de debate a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

respeito de teoria e prática, já que os desafios da educação são impactantes, pois indagam conceitos e categorias, questionam interpretações. O mais importante, como vimos, é que todas essas questões postas sobre avanços, indagações e limites têm repercussão nas práticas pedagógicas.

Ronald Glass, no artigo “Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista”, observa que:

> A educação racialmente crítica e antirracista tem objetivos mais amplos e mais profundos do que as abordagens da cegueira racial ou da sensibilidade racial. Ela tem um comprometimento sério e estratégico de transformar vidas e a sociedade em geral eliminando a doença do racismo que infecta a cultura; ela não se satisfaz em salvar as feridas da injustiça (GLASS, 2012, p. 902).

De acordo com o autor, os objetivos da educação crítica e antirracista é mais amplo e mais profundo do que as abordagens da cegueira racial, uma vez que sua estratégia é de transformar vidas e a sociedade, de modo geral. Percebemos com isso então que a educação é o caminho que necessita ser percorrido para quebrar barreiras e eliminar as injustiças e desigualdades a que os/as negros/as estão submetidos diariamente. Daí a necessidade de desenvolver temas dentro das escolas voltados para o conhecimento do Continente africano enquanto berço da humanidade, a fim de reconhecer a constituição de cada país nas suas diversidades e singularidades e desse modo compreender as contribuições do povo negro na formação do Brasil através das

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

riquezas advindas de África.

Movimento Negro e as políticas de ações afirmativas

Ao longo dos anos, o movimento negro tem se mobilizado e buscado atuar de forma efetiva nos diversos espaços sociais, consciente de que grandes transformações teriam mais chances de serem almejadas por meio da política e da educação. Então adentraram no cenário político e foram avançando nas suas reivindicações por políticas de ações afirmativas. Em relação a essas reflexões e discussões, Mariana Castro Teixeira, em seu artigo “Alteridade e identidade em para entender o negro no Brasil de hoje, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes”, relata que:

> A necessidade de políticas afirmativas e reparadoras no Brasil, embora maturada desde muito tempo pelo movimento negro, encontrou terreno mais fértil na década de 2000. A primeira vez em que foi assumida a necessidade de políticas reparatórias para a população negra foi na Conferência de Durban, em 2001 e, a partir a discussão das cotas e da Lei 10.639/2003, movimentaram os debates raciais no Brasil (TEIXEIRA, 2017, p. 275).

Cabe resaltar que essa conferência de Durban, relatada pela autora, representou um divisor de água para as populações negras, sendo uma conquista importante, pois o Estado brasileiro comprometeu-se em estabelecer políticas de ação afirmativas do governo, como é o caso das cotas raciais, da Lei N.º 10.639/03, entre outras. Em relação a essas Leis, Fernando de Oliveira e Vera Maria Candau no artigo “Pedagogia decolonial e educação

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

antirracista" apontaram que:

> É importante ressaltar também que o longo caminho de reivindicações dos movimentos negros relativos à área de educação dá origem à Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que afirma: Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 30).

Cabe destacar que essas políticas têm um potencial transformador, mas não bastam as políticas para que tudo funcione e atenda os objetivos, é preciso um olhar atento. Além disso, as instituições educacionais precisam estar preparadas para não fazerem, nem permitirem que no espaço escolar ocorram fatos de constrangimento, opressão e discriminação. É necessário ainda que dentro do ambiente escolar sejam eliminadas práticas inadequadas em relação ao negro/a por parte dos professores/as ou de alunos/as.

Para Ribeiro (2019),

> Conversar em casa com a familia e com os filhos, e não só manter uma imagem pública, com destaque

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> para as redes sociais, também é fundamental. Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei n.10639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira (RIBEIRO, 2019, p. 41).

De acordo com o dircionamento dado pela autora, fica evidenciado que essas ações de enfrentamento às questões raciais têm que ser trabalhadas com as crianças; e em casa com pedagogias simples, como por exemplo, livros infantis com personagens negros. Tudo fica mais fácil de lidar quando se aprende ainda na infância. Significa também que a luta contra o racismo e a discriminação começam na infância e continuam nas outras fases da vida. E essa luta precisa do engajamento de toda a família, começando em casa e continuando no ambiente escolar, nas conversas com colegas, na relação com professores e professoras.

Discussão

Como as políticas de ações afirmativas podem contribuir na construção de práticas antirracistas no sistema educacional brsasileiro? Na época em que este tema estava em debate havia manifestações a favor e contra. O que diziam? Quem era a favor como muitos grupos do movimento negro defendiam que a sociedade é racista, que negros não tinham a mesma

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

oportunidade, pois existe um sistema que oprime, onde as oportunidades entre brancos e negros são totalmente desiguais. Quem era contra, utilizava os argumentos da meritocracia, era uma forma de tornar o caminho mais fácil, ou que os negros roubariam as vagas dos brancos, ou seja, como se as vagas pertencessem aos brancos por direito.

Alguns resultados positivos das políticas de ações afirmativas de acordo com Djamila Ribeiro (2019, p. 23) podem ser notadas nos dados que apontam que alunos cotistas de quatro universidades federais tinham desempenho similar ou superior aos alunos não cotistas; no período entre 2003 e 2016 a evasão universitária entre cotistas foi menor que a de não cotistas e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) entre 2012 e 2014, apontou que não havia diferença entre beneficiários do Programa Prouni e as de outros estudantes. Mas isso é um pouco de conquista, ainda há muita desigualdade. É preciso estar alerta e lutando para que o racismo seja eliminado. Pois como vimos pelos resultados apresentados por Djamila Ribeiro, o desempenho dos alunos, a partir das políticas de ações afirmativas foram positivas.

Portanto, o Movimento Negro e aqueles e aquelas que eram e são a favor das populações negras, fazem opção por mais e melhores oportunidades, justiça social e equidade para negros/as. E os que se posicionam contra, defendem a meritocracia, certamente sua causa é outra, ou seja, defendem a injustiça, a desigualdade e a opressão, isto é, sua causa é a manutenção e os privilégios dos brancos. Por isso, as políticas de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

ações afirmativas são necessarias para que haja uma ruptura do racismo.

Conclusão

Conclui-se que diante dos desafios apresentados pela sociedade capitalista, elitista e dominante, a qual estamos inseridos, cabe a nós, a responsabilidade de cooperarmos com as ações afirmativas que venham favorecer negros e negras.

Pois tão, importante quanto a regulamentação das leis, é a sua aplicação de forma coerente e consistente começando pela educação básica. Outro ponto a ressaltar é que o movimento negro se traduz em luta, mobilização e reivindicações de um grupo de pessoas por oportunidades, direitos e cidadania, visando romper com o preconceito e as injustiças sociais.

Assim, o norteamento que guiou as discussões e reflexões neste estudo foi a pesquisa de como a educação é um meio eficaz para que a cultura, a valorização e o reconhecimento das populações negras como cidadãos constituintes da sociedade brasileira. Por fim, almejamos que as reflexões apresentadas neste texto venham contribuir para que mais pessoas façam uma leitura crítica da História, reconheçam a existência do problema racial, que a escola seja um espaço democrático que respeite as diferenças e valorize as potencialiddes das pessoas negras e assim, contribuam com a luta contra o racismo.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

REFERÊNCIAS:

GIL, Carlos Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil:** uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ºed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TEIXEIRA, Mariana Castro. Alteridade & Identidade em para entender o Negro no Brasil de hoje, De Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. **Revice - Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 266-300, ago./dez. 2017.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

DA RAÇA AO RACISMO, DO RACISMO AO ANTIRRACISMO: CATEGORIAS PERTINENTES PARA COMPREENDER A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Fausto Ricardo Silva Sousa[46]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas[47]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Herli de Sousa Carvalho[48]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo contextualizar as categorias raça, racismo e antirracismo na luta negra por emancipação, compreendendo a Educação Antirracista como prática social urgente. Tendo como base a pesquisa bibliográfica, o texto está estruturado em quatro partes, destacando na primeira a categorização da raça na perspectiva biológica e política; na segunda a categorização do racismo como estruturante da

[46] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Especialista em Docência do Ensino Superior e em Educação Digital pela Faculdade de Imperatriz – FACIMP. Licenciado em Pedagogia (FACIMP) e em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia (UFMA). E-mail: fausto.ricardo@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8554441432063089.

[47] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia e História, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA). E-mail: suzana.srpf@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0243813374784673.

[48] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta II no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Professora no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA/CCSST. E-mail: herli.sousa@ufma.br; Lattes: http://lattes.cnpq. br/6427088386506670.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

sociedade brasileira e que afirma-se na autonegação; na terceira argumentamos sobre o antirracismo como movimento emergente das lutas do Movimento Negro; e na quarta teorizamos acerca da Educação Antirracista a partir da Lei nº 10.639/2003 e da função da escola frente a realidade de ressignificação proposta pelo antirracismo. Diante do estudo, foi possível compreender que o trabalho com a Educação Antirracista, de modo a compreendê-la como uma necessidade social, suscita um olhar crítico e transformador da realidade, e se tratando do contexto afro-brasileiro, as várias categorias que servem para explicar a realidade negra precisam ser entendidas de modo a embasar as práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Raça. Racismo. Antirracismo. Educação Antirracista.

Introdução

O presente trabalho é resultante de estudos e discussões realizadas na disciplina de Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz. Assim, durante o percurso de estudos junto a referida disciplina, dos vários eixos temáticos trabalhados, escolhemos a “Educação das Relações Étnico-Raciais para práticas antirracistas” para conduzir nossas argumentações.

O texto está estruturado em quatro momentos. No primeiro momento dedicamo-nos a relacionar a categoria raça com a forma como os negros e negras foram e são conceituados pelos europeus e pela consciência eurocêntrica que se faz presente em nossa realidade social, explicitando as perspectivas biológica e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

política da categoria. No segundo momento partimos para o diálogo acerca do racismo. Conduzimos nosso desenvolvimento por dois entendimentos, o de que o racismo é estruturante da sociedade brasileira e de que se afirma na sua autonegação, trazendo o Mito da Democracia Racial para a explicação.

No terceiro momento trazemos o antirracismo, que surge como expressão contra-hegemônica efetivada nas lutas por emancipação do Movimento Negro, absorvendo a complexidade da vivência negra na sociedade brasileira e propondo novas experiências, a ressignificação dos saberes historicamente construídos, de modo a reestruturar a própria sociedade. No quarto momento nos detivemos a teorizar acerca da educação como espaço e tempo de luta antirracista. Frente a realidade de subalternização dos negros e negras e da folclorização de suas culturas e experiências, a Educação Antirracista emerge como uma necessidade à sociedade brasileira, possibilitando formas de resistência negra e reformulação social.

Tendo por objetivo contextualizar as categorias raça, racismo e antirracismo na luta negra por emancipação, compreendendo a Educação Antirracista como prática social urgente, fizemos uso da pesquisa bibliográfica em livros e artigos de teóricos e teóricas que trabalham a temática, para fornecer resposta condizente com a pertinência e profundidade social que a questão suscita.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), o objetivo da pesquisa bibliográfica é “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas". Assim, fizemos uso de textos trabalhados na disciplina de Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares, como os de Gomes (2005), Glass (2012), Silva (2000) e Oliveira e Candau (2010), mas também trouxemos para discussão outros materiais pertinentes à temática, como os de Moura (2019) e Munanga (2020).

Raça: uma categoria fundante

Tomando por base o texto *A produção social da identidade e da diferença*, de Tomaz Tadeu da Silva (2000), podemos compreender que a produção da identidade necessariamente passa pela produção da diferença, e vice-versa. Nesse sentido, no contato inicial entre brancos europeus e negros africanos foram desenvolvidos processos em que aqueles se diferenciaram destes ao mesmo tempo em que criaram uma identidade única para definir todos os africanos, independente das particularidades socioculturais de cada povo. A categoria Raça surge como legitimadora das diferenças criadas pelos europeus e que serviram de suporte para a dominação europeia dos negros no território africano e no Brasil colonial, dentre outras localidades.

No texto *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*, a autora Nilma Lino Gomes (2005) nos apresenta duas dimensões para a categoria raça. A primeira é a perspectiva biológica, que se define pela crença na existência de raças superiores e inferiores.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Kabengele Munanga (2020), no livro *Negritude: usos e sentidos*, argumenta que no contato inicial entre brancos e negros foram criados mecanismos de dominação, que se mantiveram e se ressignificaram no contexto brasileiro. Um desses mecanismos foi a literatura científica, que passou sobretudo a partir do século XIX a preocupar-se com a tarefa de caracterizar os negros como biologicamente inferiores, como animais não plenamente humanos.

A cor de pele negra, juntamente com o tipo de cabelo, formato do nariz e dos lábios, tamanho da cabeça, dentre outras homogeneidades físicas passam a definir o ser negro, dentro de um padrão construído socialmente, mas legitimado biologicamente pela categoria raça. Contudo, e nos apoiando no entendimento de Silva (2000), se por um lado a dominação e hierarquização dos negros foram legitimadas pela categoria raça, por outro lado, esta mesma categoria foi justificada pela compreensão acerca do outro, por uma visão de inferioridade já existente e que se construiu no processo de desenvolvimento da diferença e da identidade, dessa compreensão decorre o racismo.

Desta forma, os africanos se tornaram a degradação da humanidade, foram subalternizados, subjugados e marginalizados, tendo suas características físicas negativadas como expressão de sujeira e algo ruim, e além disso, sendo relacionadas às características físicas, as culturas e histórias negras foram demonizadas, passaram a representar, nos padrões religiosos, a escuridão.

A segunda dimensão se expressa na desconstrução do pensamento racial na perspectiva biológica, em que o Movimento

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Negro Brasileiro e intelectuais, sobretudo da sociologia passaram a politizar a raça. De acordo com Gomes (2005), nessa nova realidade, que retrata a luta contra-hegemônica negra, desvela-se a realidade social afro-brasileira, suscitando assim a reformulação da categoria, que passa a ser expressão de consciência política acerca dos processos sociais de dominação e inferiorização que os negros foram compulsoriamente submetidos desde o período colonial, ainda na África, até os dias atuais.

Nesse mesmo processo, de luta emancipatória negra, surge a Etnia como categoria que faz referência ao pertencimento ancestral, filiando-se assim às perspectivas histórica e cultural, de valorização aos elementos constituintes da identidade cultural e da trajetória histórica dos vários grupos humanos, mas não sendo suficiente para substituir a categoria raça. Assim, a pertinência em não a abandonar, mas em politizá-la, está na forma com que o racismo se apresenta na sociedade brasileira.

Racismo: uma categoria estruturante

O racismo é base para a dimensão biológica da raça, remetendo-se ao contato inicial entre brancos europeus e negros africanos no século XV, intensificando-se no século XIX com a ocupação colonizadora da África e com o tráfico negreiro, e se plastificando na sociedade brasileira, sendo desta estruturante. Gomes (2005) apresenta a definição de racismo em três dimensões. A primeira se refere a atuação frente ao outro, ao diferente, que é visto primeira e majoritariamente por suas características físicas, sendo assim a representação da aversão. A

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

segunda é a crença em raças superiores e inferiores, em que o "eu" (branco) se vê em patamar de superioridade e enxerga os "outros" (sobretudo negros e indígenas na realidade brasileira) como degradações da humanidade. E a terceira é nitidamente a expressão da relação de poder existente no contexto racial, em que os que se proclamam superiores, no passado e na atualidade, empreendendo esquemas de dominação, impõem aos "outros" sua forma cultural de ver e pensar o mundo.

Desta forma, apoiando-nos em Gomes (2005), Munanga (2020) e em Clóvis Moura (2019), no livro *Sociologia do negro brasileiro*, compreendemos a perspectiva estruturante do racismo na construção da sociedade brasileira. A forma como as relações sociais se efetiva no Brasil desde o período colonial com a invasão de 1500 e o trato da realidade negra com a chegada dos primeiros africanos escravizados têm suas bases no pensamento racista, que observa a cor de pele como marca de inferioridade e inabilidades e subjuga populações outras a classes sociais menores, no sentido representativo, nas relações de poder.

Outra característica do racismo na realidade brasileira é que ele se afirma na negação. Assim, nos dizeres de Gomes (2005), temos um racismo ambíguo. Essa característica se explica na invisibilidade do pensamento racista, gerando sua manutenção e reprodução. A maior expressão desse racismo ambíguo é o Mito da Democracia Racial que, simplificando, compreende-se como a crença na inexistência do racismo e da desigualdade racial, apregoando que temos igualdade de oportunidades entre negros e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

brancos, já que a maior marca da diversidade brasileira seria a harmonia social entre os grupos étnicos.

Por um lado, tal mito anula toda a dinâmica de dominação e de relações de poder que estruturaram a sociedade brasileira e que condicionam as populações negras a realidades marginais, e por outro lado serve de manutenção de estereótipos, pois, se temos harmonia social e igualdade de oportunidades entre os grupos raciais, as diferenças sociais seriam explicadas pela falta de capacidade dos grupos subalternos.

O racismo se expressa de formas variadas. Interessa-nos para o momento as duas formas trabalhadas por Gomes (2005): a individual e a institucional. O racismo na forma individual se mostra em atos discriminatórios, podendo ser violentos, que indivíduos cometem contra outros indivíduos. Já na forma institucional temos o racismo que se traduz em práticas discriminatórias sistemáticas que são fomentadas direta ou indiretamente pelo Estado, como a invisibilidade da história e cultura negra nos livros didáticos ou a abordagem estereotipada e/ou folclórica desses elementos.

Toda essa discussão acerca de como o racismo se apresenta na realidade brasileira produziu saberes que expressam a luta por emancipação, do corpo, da história, da cultura e várias outras dimensões negras. É nesse sentido que podemos compreender o antirracismo como uma categoria emergente.

Antirracismo: uma categoria emergente

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Ronald D. Glass (2012, p. 901), no texto *Entendendo raça e racismo: uma educação racialmente crítica e antirracista*, apresenta a base conceitual do antirracismo.

> O racismo cria raças e mantém as pessoas dentro delas por meio de processos de ordenamento que distribuem privilégios sociais e benefícios econômicos e políticos. Um entendimento racialmente crítico revela a luta contra o racismo, ao passo que um comprometimento sustentado ao trabalho antirracismo desconstrói o significado e a importância da raça.

Embora Glass (2012) teorize acerca da realidade norte-americana, seu texto traz possibilidades de categorizarmos o antirracismo ao mesmo tempo em que o relacionamos com o contexto racial brasileiro, com suas especificidades estruturantes e de postura nas relações sociais. Diferentemente da possível correspondência automática do antirracismo como o posicionamento contra o racismo, temos nessa categoria emergente uma dinâmica mais profunda, tendo por base a reestruturação das relações étnico-raciais a partir da transformação do pensamento acerca da raça, suscitando sua politização. Assim, o posicionamento contra o racismo está no antirracismo, mas não o define.

O antirracismo se mostra como movimento antagônico ao racismo, buscando a superação deste, de suas bases e consequências, de sua rede de permanências e dinamicidades. Sendo que na realidade brasileira o pensamento racista é estruturante da sociedade em suas várias instâncias e instituições,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

mantendo-se e propagando na autonegação, o posicionamento antirracista busca de maneira ampla a reestruturação da própria sociedade, a desconstrução das bases históricas, políticas, econômicas, sociais e educacionais de inferiorização e dominação a partir do racismo enquanto ideologia e a emersão de novas bases fincadas na justiça social para direcionar novas relações sociais.

O antirracismo, por atuação do Movimento Negro, busca penetrar nas várias instituições sociais, e a escola é uma delas. A educação sempre foi vista pelo Movimento Negro como espaço e tempo de conquistas, e com a introdução do pensamento antirracista na dinâmica educacional, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, temos a compreensão da Educação Antirracista como uma prática social necessária.

Educação Antirracista: uma prática social necessária

O debate acerca da Educação Antirracista suscita um campo fértil de abordagens e posicionamentos, contudo, para o presente momento nos permitiremos dialogar acerca da Lei nº 10.639/2003 e da função da escola frente ao contexto de ressignificação proposto pelo Movimento Negro nas lutas por emancipação. Cremos que esses dois elementos demonstram a urgente necessidade de compreender a Educação Antirracista como prática social.

A Lei nº 10.639/2003 institucionaliza a obrigatoriedade de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana nos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

currículos da educação básica de escolas públicas e privadas, exigindo não a criação de uma nova disciplina escolar, mas o comprometimento no debate acerca das relações étnico-raciais ser guiado por uma perspectiva crítica e na contramão do eurocentrismo. A esse respeito, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), no texto *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*, compreendem que a partir da promulgação da referida lei, tem-se uma envergadura político-social em subsidiar um novo olhar para a sociedade brasileira, compatível com a realidade social das populações étnico-raciais.

Desta forma, em relação a realidade afro-brasileira, a Lei nº 10.639/2003 e demais normativas que a sucederam na perspectiva da educação das relações étnico-raciais inserem-se na luta antirracista por, além de denunciarem a existência do racismo, buscam a reestruturação da sociedade brasileira a partir da politização da categoria “raça”, de um olhar valorativo para as contribuições negras e o rompimento com ideologias eurocêntricas que subjugam a trajetória negra e perpetuam o racismo.

Contudo, muito mais que olhar as normativas, é preciso olhar para a escola.

> A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso **superar e romper com** o mito da democracia racial (GOMES, 2005, p. 60).

Nesse sentido, para romper com as amarras ideológicas que inferiorizam os negros e justificam tal inferiorização, desenvolvendo assim uma Educação Antirracista comprometida com a transformação social, a escola não precisa estar sozinha. A parceria entre escola e entidades do Movimento Negro além de dar sentido social à Lei nº 10.639/2003 e demais normativas voltadas à educação das relações étnico-raciais, fornece o embasamento para compreender o processo de luta contra-hegemônica e por emancipação, assim antirracista, empreendida pelas populações afro-brasileiras, que propiciam a produção de conhecimentos que embasam o antirracismo e a atuação escolar para a Educação Antirracista.

Conclusão

O trabalho com a Educação Antirracista suscita um novo olhar para várias categorias, conceitos e compreensões cristalizadas no imaginário social brasileiro, desvelando assim práticas que inferiorizam, marginalizam e tornam folclóricas as realidades das populações afro-brasileiras ao propagarem estereótipos e o próprio racismo. Desta forma, na presente produção teórica nos limitamos a inferir interpretações às categorias raça, racismo e antirracismo e a tecer poucas reflexões acerca da própria Educação Antirracista.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Diante da amplitude das temáticas levantadas e de outras que não foram abarcadas por nosso estudo, temos consciência da incompletude de nossa produção, porém, julgamos ter alcançado nosso objetivo de contextualizar as categorias raça, racismo e antirracismo na luta negra por emancipação, compreendendo a Educação Antirracista como prática social urgente, mesmo que de forma sumária.

Por fim, não concluímos o tratamento com relação às categorias raciais para legitimarmos a emergência da Educação Antirracista, tratando o presente texto de um despertar para essa necessidade, assim como ocorreu conosco no percurso da disciplina de Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares, de modo que firmamos a necessidade e nosso compromisso em desenvolver outros trabalhos na mesma perspectiva e em outras que abracem outras dimensões da Educação Antirracista.

REFERÊNCIAS:

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil:** uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação 2005.

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

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2 ed., São Paulo: Perspectiva: 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 01, p.15-40, abr. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. cap. 2, p. 73 -102.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E DECOLONIALIDADE: CONTRIBUIÇÕES ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tatiara Barbosa[49]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Valdisleia de Oliveira Ribeiro[50]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Dimas dos Reis Ribeiro[51]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO:

O objetivo desta pesquisa é compreender o papel da literatura afro-brasileira na Educação e no contexto decolonial da educação básica. Tendo em vista que a difusão da literatura afro-brasileira nas instituições de ensino ainda é realizada lentamente, mesmo após a Lei N.º 10.639/2003, vê-se a necessidade de contribuição desta como expressão de decolonialidade e na luta contra o racismo. Surgiu com isso o questionamento que consiste em: como

[49] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialização em Gestão de Pessoas pela Faculdade Escola de Negócios Excellence (Faene). Possui licenciatura em Letras (Português/Literatura) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: tatiara.barbosa@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7655507786691611.

[50] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Direito pela Universidade Ceuma e pós-Graduação em Direito do Trabalho pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: leiaoliveira.advogada@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7011434256289707.

[51] Doutor em Serviço Social e Mestre em História e Cultura, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus de Franca. Docente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Pinheiro, lotado no Departamento de Ciências Humanas, Área de História. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação com área de concentração em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, CCSST-UFMA, Imperatriz-MA. Onde ministra a Disciplina Fundamentos Metodológicos da Pesquisa. E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5918120268518866.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

tornar a literatura afro-brasileira mais presente no contexto decolonial nas instituições de ensino da educação básica? Com isso, buscou-se como referencial teórico a obra de Duarte (2002), para a compreensão da literatura afro-brasileira e sua importância no cenário educacional; e ainda, para embasamentos sobre as questões interculturais, interdisciplinares, decoloniais e antirracistas, recorreu-se aos estudos de Walsh (2009), Candau e Oliveira (2010), Candau (2013; 2016), Mignolo (2017) e Câncio (2020). A partir dos estudos, compreendeu-se que o papel da literatura afro-brasileira na educação e no contexto decolonial pode e deve ser mais contundente nas escolas, de modo a contribuir com a identidade afro-brasileira e na luta antirracista, haja vista a percepção que pode provocar na sociedade.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Educação. Lei N.º 10.639/2003. Decolonialidade.

Introdução

A interculturalidade tem sido alvo de constantes debates para a contribuição de mudanças no conceito educacional contemporâneo. Questões étnico-raciais e conteúdos voltados para grupos minoritários remetem aos direitos de todos e à busca por uma educação que perpassa os encontros educacionais.

A disciplina “Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares” do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia - PPGFOPRED/CCSST da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, tornou-se essencial na formação dos mestrandos que têm um desafio na educação e na formação humana referente aos aspectos interculturais e interdisciplinares.

Nesse contexto, o conhecimento sobre a cultura em toda

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

essência da palavra, condicionou aos mestrandos, particularidades concernentes às suas pesquisas. Nisso, percebeu-se que na educação superior houve um avanço no conhecimento das propostas de leis que circundam a Educação, mas que não são evidenciadas principalmente nas instituições de ensino da educação básica do país.

A Lei N.º 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", é uma conquista dos grupos sociais que, dentre outras atividades, incentivam a interculturalidade educacional. A partir dessa Lei, todas as disciplinas, sobretudo, Artes, História e Literatura, devem incluir saberes voltados à afrodescendência.

Nota-se, com essa perspectiva, sutilezas da decolonialidade no setor educacional. O que favorece, precipuamente, o contexto histórico nacional, cultural e a escrita literária, que ainda sobre outros aspectos conseguem dirimir o conhecimento eurocêntrico como única forma cultural. Entretanto, é perceptível ainda uma falha a ser reparada, já que as disciplinas supracitadas, que são norteadoras do pensamento decolonial na sociedade, ainda não estão realizando veementemente a proposta da Lei N.º 10.639/2003.

Ademais, o problema consiste em perceber que a literatura afro-brasileira como expressão de decolonialidade ainda não é uma realidade nas instituições de ensino. E por mais que os encontros educacionais que ocorrem para debater o destino da educação no país, voltados para essa temática sejam constantes,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

a prática tem se distanciado da Lei onde realmente deve ocorrer o ensino. Com isso, a questão norteadora deste estudo consiste em: como tornar a literatura afro-brasileira mais presente no contexto decolonial nas instituições de ensino da educação básica? E ainda, o objetivo da pesquisa é compreender o papel da literatura afro-brasileira na Educação e no contexto decolonial da Educação Básica.

Assim, buscou-se na obra de Duarte (2002) a compreensão da Literatura afro-brasileira e sua importância no cenário educacional; e ainda, para embasamentos sobre as questões interculturais, interdisciplinares, decoloniais e antirracistas, recorreu-se aos estudos de Walsh (2009), Candau e Oliveira (2010), Candau (2013; 2016), Mignolo (2017) e Câncio (2020).

Desse modo, a partir destes estudos, espera-se tornar mais evidente a literatura afro-brasileira no âmbito educacional, como contribuição de uma educação mais formadora de uma cultura antirracista e que valoriza a história literária de um povo, já que a Literatura é uma das grandes responsáveis pela cultura do país.

Metodologia

No intuito de obter os resultados, recorreu-se ao estudo bibliográfico com abordagem qualitativa. Minayo (2012) destaca que a pesquisa qualitativa é composta pela soma de substantivos que se complementam, ou seja, a experiência, a vivência, o senso

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

comum e a ação. Em que a análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar.

Assim, para compreensão da literatura afro-brasileira contemporânea, faz-se necessário buscar um conhecimento bibliográfico, que consiste na historicidade de uma sociedade marcada pelo eurocentrismo, de modo a contrastar com a realidade da concepção de uma educação intercultural.

Nisso, percebe-se a importância da pesquisa bibliográfica para aprofundar outros estudos, esta que Martins e Theóphilo (2016) definem:

> Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo (p. 52).

A partir do conhecimento que engloba as particularidades da literatura afro-brasileira, busca-se fundamentações que corroborem com a história, as obras literárias e a realidade educacional afro-brasileira. Assim, observa-se que as pesquisas bibliográficas estão interligadas à Literatura, proposta da presente pesquisa, haja vista o cânone literário que essa realiza.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Resultados e discussão

O termo “decolonial” passou a integrar a educação contemporânea, sobretudo na América Latina, como um novo prisma dos estudos históricos, literários e culturais da sociedade, haja vista os questionamentos advindos de grupos arraigados no eurocentrismo e que por anos foram silenciados por essa cultura, ou seja, africanos e indígenas, especialmente, foram subalternizados por espanhóis e portugueses, pois eram considerados inferiores.

Walsh (2009) considera o termo “decolonial” preferível para se utilizar por se tratar de uma questão em que se deseja a provocação de posicionamentos de transgressão e insurgência. Já que em um comparativo com “descolonial”, as diferenças ocorrem porque este último remete a se desfazer; sendo que, a pretensão dos estudos decoloniais é contestar o colonialismo. Nisso, Mignolo (2017, p. 30) afirma:

> A decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade.

Essa modernidade, ainda segundo o autor, compreende a colonialidade e descolonialidade, que, embora sejam palavras distintas, apresentam um mesmo conceito verdadeiro. Isso equivale a uma “matriz ou padrão de poder” (Ibid., p. 13). Assim, o que fora instituído na sociedade teve a intenção velada de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

imposições, com o pretexto de igualdade, mas que era condicionada à vivência europeia, sem abertura para que as minorias tivessem oportunidades autênticas de sua realidade.

Câncio (2020) afirma que o colonialismo e pós-colonialismo, embora sejam termos que indicam um período, remetem a grupos que foram colonizados e que tiveram suas culturas, identidades e escritos transformados. Pois os discursos ocidentais, eram tidos como “universais” e adequados a todos os povos.

Neste sentido, especificamente, os escritos que têm grande poder numa sociedade, foram ilegitimados por trazerem as identidades daqueles que eram considerados os “outros”, ou seja, indígenas, orientais e africanos. Vale ressaltar que os africanos foram os que mais tiveram de se subalternizar aos que se denominavam superiores. Inclusive, no Brasil, concomitantemente ao que ocorria no mundo, os afro-brasileiros eram submetidos a condições de inferioridade. Nisso, sua identidade e atividade artística eram desfeitas por representar diferenças para a sociedade eurocêntrica. Sobre isso, Duarte (2002, p. 47) argumenta:

> Desde o período colonial, o trabalho dos afro-brasileiros se faz presente em praticamente todos os campos da atividade artística, mas nem sempre obtendo o reconhecimento devido. No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> forma restrita, em pequenas condições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória dessa população.

Desse modo, em contrapartida com os problemas que surgiram com a literatura afro-brasileira, ou seja, a desvalorização dos escritos históricos afro-brasileiros, numa ação em que a atualidade se encontre com sua história e cultura, já que a literatura proporciona esse caminho para descobertas, a literatura é uma expressão de decolonialidade na contemporaneidade e que pode e deve se posicionar ante as interposições eurocêntricas, ainda muito evidentes na sociedade brasileira.

Conforme Lei N.º 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", é uma oportunidade que favorece a legitimidade dos afro-brasileiros no contexto histórico, cultural e literário. Contudo, mesmo após anos de promulgação da Lei, esta ainda enfrenta problemas no meio educacional.

Ainda sobre os benefícios da Lei N.º 10.639/2003, é importante considerar a interculturalidade na Educação como uma forma de alcançar os diversos grupos sociais. Candau (2013) afirma que a Educação Intercultural tem como riqueza a diferença. Em que promove processos de dialogicidade entre diversos sujeitos, quer seja individualmente, quer seja coletivamente, como

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

forma de construir relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade; em que saberes e práticas contribuem para afirmação da justiça social, cognitiva e cultural, por meio de políticas que contribuam para direitos da igualdade e da diferença.

A interculturalidade é própria para se trabalhar na escola. Candau (2016, p. 10) considera a interculturalidade "um elemento central neste processo de "reinventar a escola", articulando igualdade e diferença e construindo sujeitos, saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e a emancipação social". E, a partir da Literatura, há uma aproximação maior com os grupos diversificados da sociedade. É possível ainda, por meio da Literatura aplicar estudos concernentes ao antirracismo, já que esta propicia e contextualiza o conhecimento histórico-cultural do preto na sociedade.

A partir da educação decolonial, desconstrói-se o racismo epistêmico, principalmente por se contrapor a uma "geopolítica global, hegemônica, monocultural e monorracial do conhecimento" (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28). Enfatiza-se ainda que a Literatura propicia um encontro com as histórias e a realidade. Assim, conforme estudos de Pereira (2020, p. 78), "a literatura possibilita o acesso a contextos culturais que levam à identificação entre o pano de fundo social dos próprios aprendizes e aquele que envolve personagens".

Sob essa perspectiva decolonial e da literatura, fragmentos da história e da sociedade afro-brasileira, podem desencadear manifestações em todos os aspectos educacionais, contribuindo

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

assim, para uma ruptura com o passado e ressignificando o conhecimento literário da atualidade.

Conclusão

A Literatura afro-brasileira já foi uma realidade distante na sociedade. Atualmente tem se tornado relevante na Educação por resgatar histórias e culturas que permeiam a sociedade brasileira, principalmente os afro-brasileiros. Esse resgate histórico contribui para aqueles que tiveram sua identidade perdida por questões de raça, em que o racismo foi e, infelizmente, ainda é predominante.

A partir da pesquisa, compreendeu-se que o papel da literatura afro-brasileira na educação e no contexto decolonial é relevante ante a perda de identidade que o afro-brasileiro sofreu com o eurocentrismo no período colonial, e que perdurou até os dias atuais. No entanto, a literatura afro-brasileira ainda não se tornou tão presente na Educação, mesmo com conquistas de grupos sociais, mesmo com a Lei N.º 10.639/2003 fundamentando essa idealização educacional.

Assim, para tornar a literatura afro-brasileira mais presente no contexto decolonial nas instituições de ensino, principalmente da educação básica, de modo a contribuir para que outros grupos sociais fomentem a interculturalidade, é necessária uma ação mais contundente dos órgãos competentes e das próprias escolas. Em que professores e responsáveis pela educação básica, contextualizem com a realidade diálogos antirracistas e de novos posicionamentos sociais dentro das salas de aula.

E ainda, a realidade educacional e a realidade das leis

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

antirracistas podem ainda não estar ligadas, mas se coadunam com avanços antes não creditados à Educação e que hoje seguem enriquecendo a história e literatura da sociedade afro-brasileira. É certo ainda que a literatura afro-brasileira, bem como o conhecimento sobre a decolonialidade na educação básica podem contribuir significativamente nas questões antirracistas, haja vista o contexto e a nova perspectiva advinda do conhecimento destas, principalmente pelo posicionamento histórico-cultural que tem prevalecido na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS:

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Práticas de colonialidade/decolonialidade na aquisição e aprendizagem de línguas na Amazônia**. Palmas, TO: EDUFT, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: GECEC, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. Notas sobre a literatura brasileira afro-descendente. *In*: SCARPELLI, Marli Fantini; DUARTE, Eduardo de Assis. (Orgs.). **Poéticas da Diversidade.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, pp. 12-32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

PEREIRA, Fernanda Mota. A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. **New Trends in Qualitative Research**, v. 2, p. 69–82. https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.69-82.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

Diego Carvalho Viana[52]
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

Rodrigo Pereira Coelho[53]
Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes – SEDUC-TO

RESUMO:

O reconhecimento dos quilombos no Brasil representa um marco nacional das diferentes etnias e culturais da sociedade contemporânea. Ao analisar a luta dos quilombolas e levando a necessidade de ampliação das discussões e debate a respeito da contribuição destas comunidades na educação nacional, e ao direcionar o projeto para o âmbito do PPP escolar e levar *in locus* os alunos para a comunidade, pretendeu-se despertar na comunidade escolar do Ensino Médio da escola o reconhecimento e entendimento de todo processo histórico de lutas, e muitas vezes de exclusão e repressão socioeconômica. É preciso despertar o senso crítico de análise desta temática na Educação Básica, entendendo como processo contínuo e não apenas pontual. É necessário entender e reconhecer a cultura quilombola dentro de seus aspectos legais constituídos ao longo das décadas, fruto dos debates e reinvindicações destas comunidades. Os quilombos retratam um território com voz própria que clama por respeito e dignidade, permeados por história e identidades próprias. Valorizar aas condições de afirmação de nossa história e dignidade

[52] Doutor em Ciências pela Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade de São Paulo (USP). Docente do curso de Medicina Veterinária, do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, Campus Imperatriz.

[53] Especialista em Educação em Direitos Humanos- UFMA. Docente da Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins – SEDUC-TO.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

constituída por uma riqueza de valores, em uma sociedade marcada pelo peso da marca escravocrata, ajuda a despertar no ambiente escolar local o respeito à diversidade cultural, levando o debate ao ambiente da sala de aula.

Palavras-chave: Educação quilombola. Quilombos. Ensino Médio.

Introdução

O interesse pela temática da Educação Quilombola nasce a partir do Projeto Escolar da Escola Marechal Ribas Junior, na cidade de Axixá-TO, sobre a abordagem histórica e cultural da contribuição da cultura negra no Brasil. Tal iniciativa faz parte do PPP de 2019 e ainda está presente enquanto ação prevista para o ano corrente.

O projeto tem início uma roda de conversa e debate com alunos do Ensino Médio sobre os aspectos históricos das comunidades quilombolas e a importância da cultura dos quilombos na sociedade brasileira, seu símbolo de luta e resistência frente a invasão e aporte dos portugueses em solo nacional. O obetivo foi despertar uma reflexão crítica por parte dos alunos, a partir de uma abordagem histórica, contextualizando a importância sócio-cultural dos quilombos no Brasil.

No Tocantins há 44 comunidades de quilombos registradas na Fundação Palmares e outras em processo de certificação. O quilombo Centro do Calisto, localizado no município de São Miguel do Tocantins, foi alvo do Projeto Educacional devidamente registrado nas ações do PPP, previstas também para o ano de 2021. Neste quilombo os alunos se deslocam para a unidade

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

escolar da Escola Estadual de São Miguel, localizada no centro do município que leva o nome da escola.

O projeto destacou que atualmente ainda persistem práticas racistas e de discriminação com relação ao negro e que existem poucas políticas que atendam as suas necessidades. Nesse sentido, a história brasileira não pode ser vista isoladamente do sistema escravista que perdurou por quase três séculos na sociedade brasileira. Para a Shwarcz (2011, p. 435), “ todo brasileiro se sente uma ilha na democracia racial, cercada de racismo para todos os lados.”

No que diz respeito ao aspecto legal a Lei N.º 10.639/2003, esta pode ser considerada uma vitória para a população negra, constituindo em uma política de Estado no campo do currículo e da educação nacional. Tal lei altera a LDB 9394/96, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica. Nesse mesmo contexto, são estabelecidos os sistemas de cotas raciais e políticas afirmativas voltadas para os negros, indígenas e quilombolas. Mais recentemente a Lei N.º 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro- brasileira nas escolas da educação básica. Porém, não prevê a obrigatoriedade nos cursos de licenciatura.

Existem ainda a Resolução N.º 08, de 2012, que traça algumas diretrizes curriculares para o Educação Quilombola, dentre algumas podemos destacar: memórias coletivas, línguas remanescentes, práticas culturais, festas, acervos e repertórios orais, dentre outros. Traz a distinção entre quilombos rurais e urbanos, trazendo o conceito de quilombos: grupos étnicos raciais

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria e dotados de relações territoriais específicas, com ancestrais negros relacionados a resistência e opressão histórica. Os quilombos configuram-se como grupos sociais de resistência a um contexto de exclusão, com *ethos* e costumes diferenciados dos grupos sociais que lhe circundam. (OLIVEIRA; D'ABADIA, 2015, p. 269).

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, há 2.235 estabelecimentos escolares localizados em áreas remanescentes quilombolas, sendo os estados do Maranhão, Pará, Bahia e Mingas Gerais com maior número de estabelecimentos. (SILVA, 2015, p. 15). Esses dados revelam a importância da educação e da cultura dos quilombos, sendo devidamente valorizados.

Outro aspecto para o debate é sobre a questão da identidade, sendo "uma categoria de grande amplitude e que envolve de modo geral, o indivíduo e a sociedade. Segundo Castells (2006, p. 22), a "identidade é fonte de significado e experiência de um povo". A identidade gera processos de pertencimentos em relação a cultura, noção de classe e grupo étnico ou gênero. A identidade permite a inserção social e também influencia na presença do sujeito na realidade oferecida.

Ao discutir identidade, Schmit, Turatti e Cavalho (2002) destacam:

> [...] fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo por extensão, garantir- ainda que formalmente- o acesso à terra trouxe à tona a necessidade de redimensionar o próprio conceito de quilombo, a fim de buscar a gama de variedade de situações de ocupação de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> terra por grupos de negros e ultrapassar o binômio fuga- resistência. (SCHMIT; TURATTI; CAVALHO, 2002, p. 01).

Desta forma, o trabalho se justifica pelo desejo de contribuir com a memória local, trajetória e experiências educacionais da comunidade quilombola Calisto.

Metodologia

A metodologia adota foi pesquisa qualitativa bibliográfica documental de artigos, teses e dissertações, tendo os descritores “Educação quilombola no norte do Tocantins”, nos repositórios do Google Acadêmico e Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações no período de 2015 a 2021. Na primeira plataforma foram vislumbrados 6.350 artigos acadêmicos e na segunda 02 teses. Estes trabalhos foram selecionados para dar o suporte teórico para elaboração deste trabalho.

Desenvolvimento e discussão

Os quilombos representam um lugar de memória, sendo símbolo de resistência da cultura negra, em um contexto que os negros traficados eram tomados como escravos e seus senhores tinham direito de vida e de morte sobre eles. (SILVA, 2012).

A identidade de um povo implica compreender laços de identidade e reafirmar experiências de um grupo social. (SOUZA, 2012). Nessa perspectiva, pensar na educação quilombola é desconstruir os preconceitos da história do negro no Brasil. A educação passa pelo debate de se pensar no currículo com temas

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

voltados para valorização desta cultura, resguardando a identidade cultural dos quilombos brasileiros dentro de uma perspectiva educacional interdisciplinar que resguarda os conhecimentos historicamente constituídos nestas comunidades.

A educação é um instrumento que tem por privilegiar formar cidadãos capazes de reconhecer e compreender o mundo de forma crítica, descartando toda forma de discriminação e mudar práticas de exclusão social. Despertar nos alunos a multiculturalidade de nosso território é, sem dúvidas, um dos objetivos latentes da educação básica, para que assim se estruture alunos e professores para o exercício de uma cidadania.

Os quilombos são verdadeiros celeiros de tradição africano-brasileira e têm suas identidades preservadas por costumes, tradições e práticas milenares, representando a memória de um povo. Nesse sentido, a memória cultural dos quilombos ganha um contorno no processo de luta e reconhecimento de suas culturas e conexões entre o passado e o presente.

A educação pública, de forma geral, necessita levar a discussão e contribuições da cultura negra, seu passado e significações sua importância para além dos muros escolares, entendendo que a diversidade cultural faz parte da formação da nação brasileira. A formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente passa inicialmente pela pesquisa que envolve saberes comunitários, despertando para um intercâmbio interdisciplinar de diferentes áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade traz a diversidade de diálogos entre

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

diferentes áreas do conhecimento para pensar em um currículo que valorize a cultura africana, com base em seus contextos históricos, etnias e memórias de narrativas. Faz- se necessário, no âmbito da educação básica nacional, uma proposta metodológica educacional que valorize tais saberes, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas e suas especificidades culturais.

As experiências educacionais que se desafiam a construir uma pedagogia com base na cultura dos sujeitos, como os quilombolas, encontram um material muito rico nas narrativas, as quais se remetem à memória e às histórias de vida. A metodologia de história oral é um importante meio de trabalho em um processo educacional. Esse método de trabalho ganha força a partir da abertura política, nos anos de 1980, quando os movimentos sociais e as vozes da cultura popular passam a ser ouvidos. A perspectiva da oralidade vai ao encontro de questões de memória e identidade, buscando a partir de questões do presente o encontro com o passado.

É nesse sentido que as narrativas das comunidades quilombolas se transformam em história de vida, promovendo significados às suas condições presentes ligadas ao território. O território tem sua fala expressa por meio do recontar o passado e atualizar tradições vinculadas à vida nos lugares para as crianças e jovens, à organização social que luta pela garantia da permanência nas terras. Reforçam, assim, as bases para a territorialidade, que nada mais é que o território vivido, mais que suporte físico, sendo elemento simbólico de poder e pertencimento.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Raffestin (1993) trata da conceituação de territorialidade como um valor bem particular, remetendo-o à multidimensionalidade de viver o territorial. A territorialidade passa a ser o ponto de partida da realidade social para a construção de um processo pedagógico significativo, pois a memória, por meio das narrativas vinculadas ao território vivido, permite a análise da história mais ampla em que se inserem as comunidades, na formação social e territorial brasileira.

Segundo Moraes (2002), a história da formação territorial brasileira mostra, a exemplo de outras colônias americanas, que após o processo emancipatório a nova ordem é construída sobre as bases estruturadas no antigo regime, cuja premissa encontrava-se no domínio dos recursos territoriais e na escravidão. No Brasil, tanto a escravidão quanto o latifúndio e a exploração das riquezas permaneceram centrais na nova ordem social e econômica.

Educação Escolar Quilombola, apesar da sua imensa importância para atender comunidades remanescentes, povo historicamente excluído e desassistido, nem sempre é contemplada pois as políticas implementadas têm favorecido os interesses do capital. Para ser possível uma Educação Escolar Quilombola comprometida com as lutas dos remanescentes quilombolas, além de intensificar a busca por cidadania, é preciso que os(as) educadores(as) estejam interessados(as) em construir novas posturas e práticas pedagógicas.

Em menor escala, persistem abordagens que incorrem numa naturalização dos quilombos, por não se deterem ou por desconsiderarem a multidimensionalidade do fenômeno no Brasil.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Nesses casos, tomam-se as comunidades quilombolas como comunidades tradicionais ou comunidades tradicionais do campo, sem discutir o significado de tradição e nem mesmo a situação fundiária; ou referem-se a comunidades negras e, ao mesmo tempo, negligenciam-se os efeitos do racismo na análise das relações que constituem as comunidades pesquisadas.

Identificar quilombolas como sujeitos à margem das políticas e dos processos educacionais, sem que essa situação seja discutida como efeito do racismo exemplifica o risco dessa abordagem, qual seja, a naturalização da condição subalterna dessas comunidades. Em algumas pesquisas, percebemos a referência genérica às comunidades negras, sem que aspectos da construção histórica da comunidade, ou relações específicas na produção de um território sejam considerados A formulação "descendentes de escravos" encontrada em algumas pesquisas é um exemplo da naturalização de uma condição histórica e política, como se a população negra africana tivesse nascido escravizada e destinasse essa condição às gerações futuras.

Conclusão

Os quilombos, os moradores das comunidades, organização social e religiosa, os costumes, assumem uma importante discussão de suas representações recebidas pelos ancestrais e histórias, reconhecendo as diferenças e seus elementos de identidade própria e lutas pelo reconhecimento da população quilombola espalhadas pelo país e sua importância no contexto histórico e atual de construção da identidade cultural

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

brasileira.

O deslocamento operado na definição de quilombo repercutiu numa identidade negociada, forjada no decorrer de processos de invisibilidade ativamente produzida e de visibilidade insurgente. Assim, a inauguração de quilombolas como viáveis sujeitos de direitos trouxe à tona um problema político e epistêmico: a partir de que referências se define essa identidade?

Nesse sentido, a experiência da diversidade étnica e cultural, a exemplo dos quilombos, é a contrapartida da educação nos processos de reconhecimento que ampliam o valor das leis que foram aprovadas. E as escolas, professores e educadores são desafiados a buscar caminhos que levem às múltiplas culturas para dentro dos muros da escola e para além deles, incorporando outras fontes de sabedoria não presentes na educação formal. E, por fim, é preciso atribuir valor ético e político ao processo educacional para que se modifiquem não somente os currículos escolares, mas a cultura escolar.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **100 anos de Bibliografia sobre o negro no Brasil**. Brasília: Fundação
Cultural Palmares / Ministério da Cultura, 2000a.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei n° 10.639, de 9 de
janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. *Diário Oficial da União* , Brasília, DF, 20 nov. 2012.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. 5ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LOPES, Neli. **História e cultura Africana e Afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2011.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola: entre ausência e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Território e História no Brasil.** São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

OLIVEIRA, Fernando Bueno; D'ABADIA, Maria Idelma Vieira. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. **Élisée**, Anápolis, v. 4, n. 2, p. 257-275, jul./dez. 2015.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. SP: Ática, 1993.

SCHWARCZ, Lilia. Racismo no Brasil: Quando inclusão combina com xclusão. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia (Orgs.). **Agenda brasileira**: temas para uma sociedade em mudança. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 432-443.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria C. Mazoli; CARVALHO, Maria C. Pereira. "A atualização do conceito de Quilombo: identidade e território nas definições teóricas". In: **Ambiente & Sociedade**, Ano V, nº 10, Campinas, 1º Semestre de 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf. Acesso em: setembro de 2021.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

SILVA, Tatiana Dias. **Educação escolar quilombola no censo da educação básica/texto para discussão.** Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. **Quilombos:** identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL ATRAVÉS DE AULAS REMOTAS

Paulo Henrique Silva de Lima[54]

RESUMO:

A educação intercultural é uma educação que deve buscar o diálogo entre as culturas, deve propiciar um ambiente democrático que estimule o respeito pelo ser humano em todas as suas diferenças. Busco narrar reflexivamente a experiência que tive em ambiente remoto de aprendizagem com a interculturalidade, especificamente em uma educação antirracista, através da pesquisa autobiográfica. Durante as aulas foram encontrados pontos positivos quanto a valorização da cultura do negro nas atividades desenvolvidas com os alunos, remotamente, nas disciplinas Língua Portuguesa, Geografia, Ensino Religioso e Arte, se configurando assim um ponto de partida à construção de uma educação intercultural por meio de práticas educativas.

Palavras-chave: Educação intercultural. Diálogo. Ambiente remoto de aprendizagem. Educação antirracista.

Introdução

O respeito às diferenças humanas é o que preza uma educação intercultural. As diferenças presentes na sociedade brasileira deveriam motivar a uma educação que dialogue com as variadas culturas presentes em uma sociedade, como a brasileira. Lutar contra uma educação eurocentrada, que dita o que é

[54] Professor da rede pública municipal de Imperatriz-MA. E-mail: paulohenrique21vivo@hotmail.com

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

"normal", é um dever de todo o professor que teve uma formação de valorização dos direitos humanos.

Neste trabalho busco narrar reflexivamente minha experiência como professor da rede pública do município de Imperatriz-MA em meio à pandemia da Covid-19, buscando desenvolver uma educação intercultural, através de aulas remotas.

Utilizo a interculturalidade como entendida por Marín:

> [...] uma proposição democrática, uma perspectiva que pode ser aplicada ao campo educativo em oposição à perspectiva monocultural que se impõe, de maneira arbitrária e autoritária, pelo estado e de forma mais evidenciada na atualidade pelos governos fascistas da América Latina, que governam como estado-nação, pautados num modelo europeu que não reconhece as diversidades linguística, cultural e ambiental que constituem esses territórios multiculturais em cada país. (GRANDO; MARTÍN, 2021, p. 3).

A interculturalidade é então uma posição política e a educação intercultural nos coloca no desafio de nos humanizarmos e nos reconhecermos como iguais, independentemente de nossas diferenças, sejam elas individuais ou coletivas.

A educação intercultural é contrária aquela que tenta silenciar a cultura dos professores e alunos, que na atualidade ganha força com aspecto de novidade, mas está apoiada em valores antidemocráticos e fascistas.

É necessário que os professores valorizem as culturas do outro, como as culturas negras, indígenas, do campo, etc, descolonizando os saberes em busca do respeito e do diálogo

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

intercultural através das suas práticas educativas, mesmo remotas, como no atual contexto da pandemia da Covid-19.

Metodologia

Minha narrativa é fundamentada nas ideias de Bruner sobre a reflexividade narrativa, que caracteriza a autobiografia desdobrando a pessoa que narra em duas instâncias discursivas: a de protagonista e a de narrador. Nas palavras de Passegi (2021),

> [...] uma primeira aproximação da reflexividade narrativa concerne esse desdobrar-se que creditamos a uma disposição humana e que acontece no ato singular de narrar e de refletir sobre experiências vividas. Assim, trata-se, em primeiro lugar, de se conceber a reflexividade narrativa como essa possibilidade de desdobramento da pessoa que narra em três instâncias narrativas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada. [...] É essa possibilidade de desdobramento do uno em três instâncias narrativas – autor, narrador, personagem – que caracteriza o processo de autobiografização [...] (PASSEGI, 2021, p. 4-5).

Começo a narrativa com minha formação no curso superior em Pedagogia, no qual entrei em contato com as histórias de vida em formação. Durante o curso de Pedagogia, tive oportunidade de estudar sobre educação em gênero, educação escolar indígena e educação antirracista. Fui me interessando cada vez mais pelas temáticas relacionadas à interculturalidade e à educação decolonial, apresentando trabalhos com relação à educação do campo.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Ser professor em tempos de pandemia

Em minha monografia, escrevi sobre a educação em gênero, desvelando sobre como ela é trabalhada no ensino superior, é desenvolvida, e como os estudantes de Pedagogia consideram este tipo de educação. Pude perceber que ainda existe carência com relação ao trabalho da educação em gênero no Ensino Superior e que os estudantes de Pedagogia ainda entendem pouco sobre os conceitos do gênero.

A LGBTIfobia ainda é pouco visível no currículo da educação superior de Pedagogia, o que pode fazer com que os professores não saibam dialogar com os alunos sobre estes temas. As temáticas de gênero são de suma importância. Considero que por ser um professor homossexual, que foge das regras impostas pelo gênero, e haver estas carências na graduação em Pedagogia, pode prejudicar aqueles que são semelhantes a mim, apesar das diferenças humanas.

Além disso, minha monografia também criticou as práticas que o governo fascista tem tentado implementar, desqualificando o trabalho do professor, tentando acusar professores de doutrinação política e ideológica. O foco maior foi aquela doutrinação que o governo fascista tem chamado de ideologia de gênero. Com meus argumentos combati a propaganda que o autoritarismo propaga.

Penso que a educação deve respeitar a diferença, sejam elas individuais ou culturais, e que todos devem ser respeitados, principalmente na escola que é um lugar de formação de indivíduos que devem saber refletir sobre a realidade em que

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

vivem.

Fiz um concurso para professor da educação infantil e anos iniciais, logo que concluí o curso superior em Pedagogia. Fui aprovado no concurso e estava aguardando para ser chamado e começar meu trabalho como professor no município em que vivo. No meio do caminho, entre a aprovação e a convocação, aconteceu algo inesperado, para o que ninguém no mundo estava preparado, que é a pandemia causada pelo coronavírus. A pandemia mexeu com todos. Eu tive muitas perdas de pessoas queridas que conviviam quase que diariamente, pessoas conhecidas e parente. Trabalho também na saúde e este foi um dos momentos mais tristes de minha vida.

Soube que a educação tinha parado por algum tempo no primeiro ano da pandemia, sem aulas. O caos parecia tomar de conta das pessoas. Ninguém saía de casa. Havia muitas dúvidas e eu me perguntava quando iria começar a trabalhar como professor. As aulas remotas foram implantadas e os professores tinham que se adaptar ao ensino remoto, totalmente diferente do que estavam acostumados. Muitas pessoas questionavam sobre este tipo de ensino. As críticas foram muitas, mas devido a situação caótica que o mundo estava passando, o ensino remoto foi se consolidando durante o período que teve aula no primeiro ano de pandemia.

O segundo ano de pandemia começou e houve revolta dos professores que foram aprovados no concurso e não foram convocados para o trabalho. As dúvidas ainda eram grandes, a vacina estava disponível apenas para os profissionais de saúde e a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

população em geral queria ter o direito de tomar a vacina. Os contratos dos professores contratados haviam sido renovados e os professores concursados ainda não haviam sido chamados. As cobranças contra a prefeitura eram constantes.

As dúvidas sobre o coronavírus também persistiam, já havia variantes que eram mais perigosas e incertezas sobre a saúde dos mais jovens. A vacina que era para um grupo específico foi sendo disponibilizada para outras pessoas. Foram vacinados idosos, pessoas com comorbidades, profissionais da educação e profissionais que trabalham nas escolas. Tudo indicava que as escolas reabririam logo.

Neste período algo muito marcante me aconteceu, minha mãe, a quem dediquei minha monografia, adquiriu o coronavírus após ser vacinada com a primeira dose da vacina. Fiquei muito temeroso por sua vida, mas com muita alegria ela saiu com vida e se recuperou das sequelas deixadas pelo vírus. Um pouco antes disto acontecer, o prefeito faz uma convocação para professores. Fiquei muito feliz por ser convocado para trabalhar como professor da rede pública municipal.

Poucas foram as alternativas dadas a mim para o a escola em que iria trabalhar, mas escolhi uma escola que eu achei mais próxima da localidade em que eu resido. Tenho dificuldades em desenvolver na escola o que trabalhei em minha monografia, uma educação em gênero e sexualidade adequada à idade dos alunos.

Esta minha chegada à educação municipal de Imperatriz, como professor recém-formado, que trabalha com aulas remotas utilizando uma plataforma de ensino, não está sendo fácil. A forma

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

de trabalho das aulas remotas é outra, diferente daquela em que obtive minha formação, em que se espera que o professor ocupe fisicamente uma sala de aula com seus alunos.

As dificuldades são marcantes, pois muitas vezes é necessário o atendimento aos alunos até fora do turno em que deveriam estar na escola. No entanto, entendo que algumas dificuldades me permitiram avaliar como eu posso ser um professor que reflete mais sobre sua prática. Com relação à coordenação da escola, que não é favorável as ideias que trouxe desde o Ensino Superior, está sendo complicado o diálogo em pontos que considero fundamentais. Estou procurando materiais para planejar minhas aulas com base nos direitos humanos, e procuro sempre que os alunos participem das aulas em vídeo, seja por meio de leituras, seja para esclarecimento de dúvidas.

Já houve reclamações por parte de pais que não compreendem o contexto em que vivemos de pandemia. Tento dialogar com eles sobre a situação que ainda vivemos e que é importante que os alunos assistam e respondam às atividades na plataforma de ensino. Além disso, a plataforma de ensino apresenta algumas instabilidades que atrapalham a mim de postar aulas, quando tenho disponibilidade, ou corrigir as aulas dos alunos, quando tenho mais tempo.

Estas instabilidades também afetam aos alunos que algumas vezes têm que responder as atividades fora do turno em que estudam, e isso também é motivo de reclamação dos alunos e dos pais. Outro problema é a evasão. Alguns alunos não acessam a plataforma quando deveriam e não se informam como devem

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

fazer para terem acesso às aulas ou responderem às atividades. Alguns alunos também não acessam o ambiente remoto de aprendizagem por falta de recursos financeiros, não tendo acesso ao celular, dificultando sua aprendizagem.

Todas essas dificuldades refletem o momento que estamos passando de pandemia e como ela mexeu com todos nós. No entanto, acredito ser necessário que o professor não seja um mero transmissor de informações, mas que ele tente perceber as diferenças dos alunos e trabalhe o respeito em sala de aula de maneira remota ou presencial. Desta forma, busco levar a interculturalidade para a educação de meus alunos, mesmo que remotamente, para que eles se identifiquem como seres humanos iguais na diferença.

O meu ponto de partida para uma prática de ensino na perspectiva intercultural

Trabalhar com os alunos a educação intercultural não é tão fácil, apesar dos avanços presentes nos livros didáticos na atualidade. A falta de oportunidade de tratar de temas que dialoguem com culturas diferentes das dos alunos fez com que algumas oportunidades fossem perdidas.

Um evento realizado pela coordenação da educação da igualdade racial de Imperatriz (CEIRI) com o tema “Atletas negros e negras nas olimpíadas e paralimpíadas mundiais”, me fez refletir sobre como promover a interculturalidade no ensino remoto. O evento objetivava

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> implementar o trabalho com a Lei 10.639/2003, buscando a concretização das práticas educativas antirracistas; [...] estimular o protagonismo jovem, através do processo de produção e recepção da arte negra, além de contribuir pra o (re)conhecimento e valorização das culturas jovens e pra o fortalecimento de identidades negra e afro-brasileiras (CONCURSO/MOSTRA DE DESENHOS AFROS, 2021).

Nesse evento foi pedido aos alunos que fizessem um desenho de atletas negros ou negras que competiram na olimpíada ou paralimpíada de Tóquio. Convidei meus alunos a participarem do evento. Alguns manifestaram interesse, outros estavam mais receosos. Percebi a importância da educação intercultural, pois alguns alunos podem ter visões equivocadas sobre eventos como este. É necessário fazer com que os alunos respeitem as identidades culturais dos negros.

Estimular uma educação antirracista também é importante. E foi baseado na Lei N.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que planejei minhas aulas de Língua Portuguesa, Geografia, Ensino Religioso e Arte, como forma de reconhecer a importância do negro na sociedade brasileira.

Na aula de Língua Portuguesa solicitei aos alunos que fizessem um texto sobre os negros e negras na sociedade brasileira. Pedi que eles identificassem como os negros e negras contribuem com o país. Em outra aula de Língua Portuguesa foi realizada a leitura do livro “Kiriku e a feiticeira” (RODRIGUEZ; AIRES; LACERDA, 2011), no qual é descrita a lenda de Kiriku, que salva sua comunidade da feiticeira, ao entender o verdadeiro

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

significado da revolta da feiticeira contra o seu povo. Foi positiva a participação dos alunos na leitura do livro. Eles participaram enviando vídeos, relendo a história da lenda africana, socializando suas ideias a respeito da cultura da África.

Na aula de Geografia trabalhei os indicadores sociais e fiz os alunos perceberem a existência da desigualdade racial existente no Brasil, a partir de dados coletados por pesquisas realizadas na população. Nas respostas, os alunos identificaram que no Brasil ainda existe o racismo, que surgiu desde o período colonial e que persiste até hoje, com a discriminação que sofrem os negros com relação ao nível de escolaridade, desigualdade da distribuição de renda, entre outros indicadores.

Na aula de Ensino Religioso trouxe aos alunos um vídeo que contava um pouco das religiosidades da África, comentando que estas crenças também compõem as religiões que parcela dos brasileiros segue. As respostas que os alunos formulavam e postavam no ambiente remoto de aprendizagem sobre as religiosidades da África fizeram que eu compreendesse que eles entenderam sobre a influência das crenças dos negros africanos na cultura brasileira.

Na aula de Arte orientei aos alunos que fizessem desenhos de negros e negras com o mesmo tema daqueles solicitados pela CEIRI, para que refletissem sobre a importância dos negros e negras no esporte. Apesar de não haver respostas ainda sobre a participação de meus alunos no evento, fui envolvido com a temática e me propus a refletir mais sobre como desenvolver uma educação intercultural e antirracista.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

As falas dos alunos quanto à participação no evento revelaram uma contradição, pois, apesar de compreenderem a importância dos negros e negras na sociedade, ainda se encontram tímidos com relação ao envio de seus desenhos. Talvez o pouco desenvolvimento da educação antirracista nos anos anteriores coloque-os em uma posição de ouvintes, não tendo acontecido anteriormente uma prática docente crítica, em movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar, como preconiza Paulo Freire (2014).

É necessário que a educação intercultural e a educação antirracista sejam colocadas em prática pelos professores, pois serve como uma importante ferramenta para a eliminação ou minimização de todo preconceito, estigma, estereótipo e discriminação que possa ocorrer no ambiente escolar remoto ou não.

Considerações finais

Os alunos manifestaram respeito às respostas das atividades, valorizando a igualdade entre os seres humanos. Percebi que trabalhar a educação intercultural com os alunos faz com que eles reconheçam cada vez mais o que culturas diversas possam ser consideradas com igual importância.

Desenvolver uma educação antirracista é um desafio, pois os governos antidemocráticos propõem uma desqualificação do tratamento de certos temas na educação. O professor também é muitas vezes visto como um simples operário que deve apenas colocar nos alunos as informações, conteúdos sem uma

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

experiência real em uma educação intercultural.

Acredito que este trabalho é um ponto de partida para o desenvolvimento da interculturalidade na sala de aula, seja em ambiente remoto de aprendizagem, seja presencialmente.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

CONCURSO/MOSTRA DE DESENHOS AFROS, XI, 2021. **Coordenação da Educação da Igualdade Racial de Imperatriz**, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GRANDO, Beleni Salete; MARTÍN, José. Educação intercultural e direitos humanos em tempo de pandemia: um diálogo fundamental. **Revista de Educação Pública**, [S.I.] v. 30, n. jan/dez, p. 1-10, 2021.

PASSEGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, [S. I.], v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021.

RODRIGUES, Janete Lins; AIRES, Josilane Maria; LACERDA, Maria Carmelita. **Kiriku e a Feiticeira**. João Pessoa: Editora Grafset, 2011.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A LEI Nº. 11.645/2008 EM INTERFACE COM A ESCOLARIZAÇÃO URBANA DE ALUNOS INDÍGENAS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA ZONA URBANA DE IMPERATRIZ

Elisângela Conceição Silva[55]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Lucas Lucena Oliveira[56]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Witembergue Gomes Zaparoli[57]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

A educação escolar indígena no Brasil foi forjada ainda no período colonial e desde então segue um modelo alheio às culturas indígenas pré-existentes. No período colonial seguiu de forma impositiva e visava claramente fortalecer o projeto integracionista e civilizador. Nas sociedades baseadas na ancestralidade, dentre elas as indígenas, o saber é para todos, diferentemente do que sempre foi experimentado na sociedade ocidental e globalizada. Não há na educação dos povos originários a setorização de conhecimentos tal qual é feita nas escolas urbanas, o que sempre existiu foi uma unidade educativa cujo saber é transmitido levando em consideração certos graus de iniciação. O presente trabalho visa, por meio de uma pesquisa realizada em uma escola urbana de Imperatriz, através de uma entrevista semiestruturada com duas professoras do ensino fundamental, perceber os aspectos da escolarização urbana praticada nas salas de aula com alunos indígenas. A pesquisa revelou que ainda é frágil o conhecimento dessas professoras com relação à temática indígena, mesmo após o advento da

[55] Aluna Especial do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA). E-mail: elisangela.cs@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0025115758602402
[56] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA). E-mail: lucas.lucena@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2828049063492256
[57] Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT/ARAGUAÍNA. E-mail: wg.zaparoli@ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9270921683542468

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Lei N.º 11.645/2008. É nesse processo de entendimento que urge a formação específica de professores da Educação Básica de Imperatriz quanto ao trato com alunos indígenas em escolas urbanas da rede municipal.

Palavras-chave: Escolarização Urbana. Educação Escolar Indígena. Alunos Indígenas. Lei N°. 11.645/2008.

Introdução

Antes mesmo da invasão portuguesa ao território indígena brasileiro, os povos originários já possuíam um modelo educacional próprio não condizente com o que foi imposto pelo colonizador, uma vez que tal modelo era totalmente inadequado para essas civilizações. Não obstante, o pensamento de que os povos indígenas não possuíam educação foi predominante nesse período.

Nada mais distante da realidade dos povos indígenas, porque o conhecimento dos antepassados é passado de geração em geração. Além da arte de lavrar, caçar e pescar, todos podem formar músicos, pintores, artesãos, oleiros ou cesteiros. Os pais e avós têm a responsabilidade de transmitir a sabedoria aprendida com seus antepassados para seus filhos e netos. Assim, desde cedo, as crianças aprendem a aceitar desafios e responsabilidades que lhes permitam integrar-se na vida social, principalmente através da observação, vivência e autorreflexão proporcionada pelos mitos, histórias, festas e rituais (BANIWA, 2006).

Desse modo, observa-se que a educação indígena é totalmente diferente da educação escolarizada e eurocêntrica,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

posto que nessa educação diferenciada os saberes são transmitidos de geração para geração de forma que nunca se precisou da figura de um professor no meio do povo indígena. E, diga-se que o método utilizado pelos povos indígenas pré-cabralianos sempre funcionou através da transmissão oral. Esses saberes transmitidos permitiam a formação de sujeitos nas mais variadas artes e atividades, como por exemplo: ceramistas, pintores, cultivadores da terra e daqueles que desenvolviam a arte da caça e da pesca (BANIWA, 2006).

O fato de que os indígenas não possuíam educação escolar não é sinônimo de serem eles sem educação. De acordo com Baniwa (2006, p. 146),

> Numa visão etnocêntrica, pressuponha-se que os índios não tinham educação, porque não tinham as mesmas formas e os mesmos modelos educacionais ocidentais. É com esse ponto de vista que historicamente se têm implantado os projetos escolares para os índios. Em outras palavras, a escola e a alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, cultura e civilização, como se os índios não as tivessem.

Os povos indígenas vivenciam seus modos próprios de educação, mesmo diante de séculos de conquista e de terem sofrido também uma invasão pela escola eurocêntrica e representante de uma outra concepção de mundo. Partindo dessa realidade experienciada pelos povos ameríndios, Candau e Russo (2010) chamam a atenção para a homogeneização cultural que fundamentou a construção da educação escolar iniciada na

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

América Latina. Para as autoras

> A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU E RUSSO, 2010, p. 154).

Baniwa (2006) alerta sobre as práticas pedagógicas atuais e chama a atenção para que não se continue rumo ao sufocamento e até mesmo ao desaparecimento dos saberes indígenas, em face de uma escolarização não adequada para o reconhecimento da educação indígena. O autor pontua que

> O breve relato de como acontece o processo de formação na educação tradicional de muitos povos indígenas no Brasil serve para identificar a diferença entre os processos educativos tradicionais e aqueles da educação escolar ofertada a eles pelo Estado brasileiro desde que chegaram os primeiros portugueses a estas terras. A partir disso, nossa questão volta-se para uma pergunta importante: como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional? Ou ainda, como essas diferentes pedagogias se articulam ou se contrapõem na prática escolar? O que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> povos indígenas. Este será o nosso propósito de aprofundamento daqui para frente, a partir de como os povos indígenas incorporam a nova instituição – a escola – que vai se instalando em sua cultura e o que esperam dela. (BANIWA, 2006, p. 135).

Por outro lado, observa-se que nas últimas décadas surgiram movimentos de afirmação étnica e que fizeram despertar o surgimento de um modelo escolar diferenciado voltado para a criação de uma escola que seja própria aos povos indígenas. Esse surgimento está amparado no ordenamento jurídico brasileiro através de leis que valorizam um modelo diferenciado e específico de educação escolar e onde cada povo teve a incumbência de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas que melhor se adequassem à sua realidade.

Para analisar como a temática indígena é tratada sob o ponto de vista das representações de professoras do ensino fundamental da rede municipal foi realizada uma pesquisa tendo por base uma entrevista semiestruturada com duas professoras escolhidas de forma aleatória. As professoras autorizaram a divulgação dos dados coletados, desde que fosse mantido o sigilo de seus nomes. Nesse contexto, cada professora foi identificada com a letra “P” seguida dos numerais 1 e 2, ou seja, P1 e P2.

A pesquisa também visou averiguar qual o grau de conhecimento dessas professoras a respeito da Lei N.º 11.645/2008 e se há a efetivação dessa norma jurídica no espaço escolar. Nesse contexto, foi perguntado às entrevistadas se conheciam a referida lei e se a mesma está contemplada no

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

projeto político pedagógico da escola.

Práticas e representações: as concepções das professoras sobre os povos indígenas e seu (des) conhecimento da Lei N°. 11.645/2008

Em termos legais, os povos indígenas brasileiros conquistaram seus direitos a uma educação diferenciada somente com o advento da Constituição Federal de 1988. O artigo 210 prevê o uso dos idiomas maternos, juntamente com a língua portuguesa, na aprendizagem escolar.

A Lei N.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), garantiu uma educação multicultural assegurando que aos povos indígenas seria garantido o direito a uma educação intercultural, bilíngue. Mas, até hoje essa situação ainda se encontra distante do ideal. Santiago et al (2020, p. 238) comenta sobre o que de fato ocorre nos dias hoje, mesmo nas escolas que são específicas para os alunos indígenas:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96, garantiu o direito a uma educação multicultural, específica para cada grupo indígena, autodeterminada, intercultural e bilíngue. Apesar do avanço legal e dos esforços para sua efetivação prática, ainda há um enorme caminho para que se alcance uma educação de qualidade e que contemple as demandas das diversas populações existentes no Brasil. Segundo o Censo Escolar (2017), 30,93% das escolas indígenas não dispõem de um espaço físico construído pelo poder público para funcionar, 33% das escolas indígenas não possuem material

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> didático específico para a diversidade sociocultural (SANTIAGO *et al*, 2020, p. 238).

Após a LDB, outro importante passo foi dado com a Lei N.º 10.639/2003 que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, trazendo assim mais uma abertura para a inclusão de temas relativos à diversidade cultural no país. Já em março de 2008 foi publicada a Lei N.º 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade, também, do ensino de histórias e culturas indígenas.

Após uma visita à Unidade Regional de Educação, foi constatado que há a presença de alunos indígenas matriculados em escolas urbanas de Imperatriz. Para a presente investigação, foi escolhida uma escola localizada em um bairro distante do centro da cidade, na qual foram selecionadas duas professoras que lecionam para alunos indígenas e não indígenas na mesma sala de aula. Primeiramente, foi questionamos se as professoras sabiam explicar a distinção entre os termos “índio” e “indígena”. P1 respondeu que “Os indígenas são originários” e P2 afirmou que “Índio é o ser; indígena é o povo”

Das falas das professoras percebemos um desconhecimento na utilização da nomenclatura correta com relação aos povos indígenas. P1 chegou a afirmar que o termo indígena se refere aos “originários”, dando a entender que se trata do povo originário que habitava o Brasil no momento inicial da colonização. Apesar de não saberem explicar com clareza essa diferença, as professoras conhecem tal distinção.

Aqui convém destacar o significado do termo índio

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

apresentado por Baniwa (2016, p. 19):

> A utilização das categorias índio e parente nas relações intra e interétnicas – vistas como fundamentais para que se entendam as novas formas de relações sociais, políticas e econômicas dos povos indígenas do Brasil – além de outros termos e conceitos próprios do universo indígena e indigenista, no esforço de contribuir para a superação das confusões mais gerais que surgem por causa da falta de esclarecimento a respeito das denominações e dos conceitos tomados muitas vezes como absolutos.

É inegável que as contribuições dos povos indígenas extrapolam os momentos do passado com a colonização, tendo sido imprescindíveis para sobrevivência dos europeus naquele momento. Mesmo tendo sua cultura abafada pelo domínio da cultura colonial essas contribuições continuam até hoje com o protagonismo dos povos indígenas na sociedade atual.

Quando questionadas sobre como a temática indígena é trabalhada em sala de aula e na escola, P1 respondeu que o tema é abordado em datas comemorativas e que são enfatizados os tipos de comida que os povos indígenas costumam consumir. Já P2 disse que se dá através de projetos. Na escola, P1 destacou que há muitos alunos indígenas e por esse motivo são feitas aulas explicativas e palestras. Por outro lado, P2 afirma que a temática indígena é trabalhada na escola na data comemorativa de 19 de abril, o “Dia do Índio”.

Tanto P1 como P2 afirmaram que nesses eventos há o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

envolvimento da família nas “reuniões com pais e mestres, nas atividades festivas da escola, nas culminâncias de projetos”. Percebe-se, assim, que há a tentativa de se desenvolver uma atividade sistematizada, mas as professoras continuam utilizando a expressão “Dia do Índio”, sem perceberem, de fato, o seu significado. Tanto é que ao serem questionadas sobre o que sabem sobre os povos indígenas, uma delas afirmou que “Não tenho muito o que comentar, porque a falta de higiene e interesse também existem nos brancos só que menos” (P1).

Mesmo sem ter o que falar sobre os alunos indígenas P1 utiliza-se de expressões estereotipadas, pois ressaltou a falta de higiene pessoal dos alunos indígenas “que também existe nos ‘brancos’”. De tantas coisas que poderiam ser ditas ou comentadas P1 não soube explicitar e somente destacou situações que revelam sua visão estereotipada e colonializada sobre os povos indígenas.

Os povos originários sempre foram vistos de forma estereotipada e eram tidos como sem educação, sem cultura, primitivos, preguiçosos, dentre outros adjetivos preconceituosos, como reflexo de um etnocentrismo que reforçou essa carga de desvalorização em face da cultura do colonizador (FREIRE, 2002).

Acerca dos conhecimentos que as professoras têm sobre a Lei N.° 11.645/2008, constatamos que ambas desconhecem o conteúdo da mesma e somente uma delas afirmou que são desenvolvidas atividades sobre a questão indígena na escola.

Percebemos que pouco tem sido divulgado o conteúdo da Lei 11.645/2008, uma vez que uma das professoras afirmou

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

desconhecer o dispositivo legal, mesmo lecionando em uma escola com alunos indígenas matriculados.

Quando questionadas sobre qual currículo/ano se trabalham as histórias e culturas indígenas na escola pesquisada, P2 afirmou não saber e P1 disse que esse trabalho é desenvolvido do 1º ao 9º ano na disciplina de História. Então, mesmo em uma escola com "muitos alunos indígenas" (P1) o trabalho desenvolvido na escola ainda não recebe a visibilidade e a importância devida por parte do corpo docente.

A legislação brasileira trouxe importantes avanços para o reconhecimento das culturas dos povos originários. Não obstante, a edição e publicação de normas jurídicas não são suficientes para se desconstruírem as concepções eurocêntricas e hegemônicas que foram erguidas em face dos povos indígenas no Brasil.

Importa ressaltar, que por longos anos os povos originários foram obrigados a esquecer seus hábitos, saberes e culturas. Desde o início da invasão do território brasileiro os colonizadores tinham uma visão de que o povo que aqui vivia deveria ser escravizado para satisfazer os interesses da coroa portuguesa. Sua mão de obra foi a primeira a ser escravizada no período colonial do Brasil. Os povos indígenas sempre fizeram parte do processo histórico do Brasil, mas infelizmente esse reconhecimento ainda não foi efetivado, nem valorizados os protagonismos desses sujeitos como donos da própria história.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Considerações finais

Os povos indígenas sempre enfrentaram sérios problemas. Primeiro, resistindo à invasão de seu território, o etnocídio e, mesmo em tempos atuais, travam duras lutas para que seus direitos sejam reconhecidos e implementados. A escola reflete não só um espaço de aprendizagem, mas traz uma série de consequências para a vida e a cultura de um povo.

Desse modo, a escola relacionada com seus processos de aprendizagem tem o efeito de um complexo dinamismo de negociação entre as diversas forças sociais envolvidas. Enquanto a escola constitui um instrumento de obediência à cultura branca, também pode contraditoriamente representar uma estratégia de sobrevivência e luta, que ajuda a construir uma nova identidade e melhor organização social, pois pode interagir melhor com as novas condições históricas (FLEURI, 2006).

Não significa dizer que ao ser inserido no contexto escolar o indígena deixará de lado a sua identidade, sua cultura e seus saberes, mas caso não haja um cuidado para se resguardar e valorizar tais saberes ao longo dos anos haverá o risco de serem descaracterizados. Se faz necessário que a escola, por meio da formação continuada de professores, valorize e reconheça a diversidade cultural dos povos indígenas, de forma que essas temáticas sejam inseridas no cotidiano escolar sem que reproduza o discurso etnocida vigente.

A pesquisa realizada revelou que as representações das professoras quanto aos povos indígenas ainda são eivadas de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

rótulos e estereótipos, que reforçam uma uma escolarização reprodutora de desigualdades, além de indicar um completo desconhecimento das legislações atinentes ao tema. É necessário que sejam feitas formações de professores no sentido de se valorizarem as diversas culturas indígenas, sobretudo, em escolas urbanas que recebem essas populações em suas salas de aula.

Urge perceber que o espaço escolar deve ser visto como um espaço híbrido que deve refletir o acolhimento e a compreensão do outro em suas diferenças. A escola não pode mais ser o reflexo da sujeição cultural que foi experienciada pelos povos originários ao longo dos séculos. Deve ser concebida como um espaço adequado para o diálogo e o crescimento mútuo das diversas culturas existentes no território brasileiro, minimizando-se as contradições e antagonismos próprios daqueles que são diferentes e sem negações de saberes.

REFERÊNCIAS:

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. A História e a cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do COGEIME.** Ano 25- n. 49- julho/dezembro, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em setembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em setembro de 2021

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em setembro de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. POLÍTICAS DA DIFERENÇA: Para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006, p. 495 – 520.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MESQUITA, Peiú. **Interculturalidade no Brasil:** entre políticas, exclusões e resistências. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 231-252, set./dez 2020.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CAMINHOS PARA UMA ATUAÇÃO ANTIRRACISTA

Lizandra Sodré Sousa[58]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Eliana Rosa de Oliveira Santos[59]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Herli de Sousa Carvalho[60]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO:

Neste trabalho temos como objetivo discutir as implicações da Educação Intercultural e suas influências para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa. Para o alcance do objetivo utilizamos como recurso metodológico a revisão bibliográfica. Fundamentamos o debate sobre a Educação Intercultural e a Educação Antirracista com os seguintes autores: Fleuri (1999), Candau e Russo (2010), Wash (2009), Candau (2002), Gomes (2012), Glass (2012), Silva e Santiago (2016), dentre outros. Concluímos com a compreensão de que uma Educação Antirracista na perspectiva intercultural tem a ver com a desconstrução de padrões de poder estruturados na

[58] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Psicóloga do Serviço de Assistência Estudantil da UFMA/CCSST. E-mail: lizandra.sodre@ufma.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2358877044979719.

[59] Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro. Professora da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC). E-mail:elianarosteo@gmail.com; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6266444232804641.

[60] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta II no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Professora no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA/CCSST. E-mail: herli.sousa@ufma.br; Lattes: http://lattes.cnpq. br/6427088386506670.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

racialidade e na inferiorização de determinados grupos. Além disso, o desenvolvimento de uma educação intercultural e antirracista implica necessariamente em investir em processos de formação docente para uma atuação efetivamente democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Educação. Interculturalidade. Atuação docente. Educação Antirracista.

Introdução

Este trabalho é resultante de estudos, reflexões e debates realizados na disciplina de Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares vinculada ao Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas–PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Imperatriz. Tem por objetivo discutir as implicações da Educação Intercultural e suas influências para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista.

Diferentes grupos socioculturais compõem a sociedade em que estamos inseridos evidenciando as diferenças étnicas, religiosas, de gênero e assim por diante. As diferenças existentes entre os mais diversos grupos têm sido utilizadas para inferiorizar, silenciar e, até mesmo, negar os “outros”, entendidos como aqueles que não se enquadram no padrão hegemônico eurocêntrico.

Nesse cenário, Candau e Russo (2010) afirmam que a Educação Escolar foi construída em uma perspectiva de homogeneização cultural com a função de “difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades" (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154). Observamos, portanto, que os espaços educativos foram sistematicamente utilizados para tornar todos os educandos iguais, negligenciando ou negando as suas diferenças.

Contudo, a necessidade de legitimar as culturas de origem de cada indivíduo, fruto de lutas e conflitos, contribuiu para um deslocamento de perspectiva havendo cada vez mais a preocupação com o desenvolvimento de uma Educação que valorize as diferenças culturais. Nesse contexto, o Movimento Negro exerceu e ainda exerce um papel fundamental no sentido de empreender lutas no combate a invisibilidade e a negação da população negra nos espaços escolares, reivindicando sua presença nos conteúdos curriculares, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

A Educação Intercultural, na medida em que atua na promoção das identidades e no reconhecimento das diferenças, traz importantes contribuições para uma atuação antirracista, tendo em vista o histórico de exclusão e subalternização que produz impactos negativos ainda hoje nas vivências de negros e negras. Nesse movimento de denúncia da escola como reprodutora de práticas racistas, ressaltamos a concepção de Candau (2011) sobre a importância de perceber as diferenças como vantagens pedagógicas numa perspectiva de atuação que trabalhe com a afirmação e não com a negação destas.

Partindo do panorama apresentado, este trabalho é conduzido pela abordagem qualitativa que, segundo Gerhardt e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Silveira (2009), percebe os fenômenos em sua complexidade centrando-se em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, além de buscar compreender a dinâmica das relações sociais. Como recurso metodológico, fizemos uso da revisão bibliográfica. Para fundamentar o debate acerca da Educação Intercultural e suas implicações para uma Educação Antirracista dialogamos com Fleuri (1999), Candau e Russo (2010), Wash (2009) Candau (2002), Gomes (2012), Glass (2012), Silva e Santiago (2016) dentre outros.

O trabalho foi dividido em duas seções. Na primeira seção buscamos trazer a perspectiva intercultural fazendo uma breve caracterização desta abordagem, destacando suas características principais bem como sua importância no sentido de possibilitar modos outros de ser, viver e estar no mundo. Na segunda parte ressaltamos a educação antirracista ancorada em uma perspectiva intercultural como possibilidade de descontruir práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos educativos. Por fim, concluímos reafirmando o reconhecimento da diferença como um elemento fundamental para uma sociedade verdadeiramente democrática.

Educação intercultural: breve contextualização

A Educação Intercultural traz como proposição inicial a interrelação dos diversos grupos socioculturais a partir da riqueza advinda destas construções coletivas. Na visão de Nanni (1998, p.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

50), apud Fleuri (1999, p. 281) a educação intercultural pode ser compreendida como:

> [...] um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/ acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil.

Iniciada originalmente na América Latina, a Educação Intercultural surge com a necessidade de se pensar uma educação para a diversidade cultural em contraposição ao modelo de educação que reproduzia padrões de poder socialmente estabelecidos, inferiorizando certos grupos socioculturais.

A interculturalidade crítica, superando as limitações do monoculturalismo e do multiculturalismo, questiona o modelo de sociedade vigente sendo, de acordo com Wash (2009, p. 21), “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”. Ainda de acordo com a autora, o projeto da interculturalidade caminha junto a decolonialidade como forma de visibilizar dispositivos de poder existentes e construir relações novas de saber, ser e poder. Nesse sentido, é um trabalho que

> [...] procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WASH, 2009, p. 24).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Desta forma, compreendemos a interculturalidade crítica como a possibilidade de visibilizar modos outros de se relacionar com o mundo, superando o modelo colonial no qual nossa sociedade foi historicamente construída.

Na perspectiva decolonial, a interculturalidade se refere não apenas ao convívio ou ao diálogo entre diferentes grupos, tratando-se de algo mais complexo e profundo. Segundo Silva e Santiago (2016, p. 84), a interculturalidade nesse sentido "está para além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade". Trata-se de possibilitar, dentre outras coisas, novas formas de ler o mundo a partir da valorização dos saberes ancestrais.

Wash (2009, p. 25) afirma então a interculturalidade como ferramenta pedagógica que:

> [...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que - ao mesmo tempo – alentam a criação de modos outros – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

É um projeto, portanto, que busca mudar não somente as relações, mas, principalmente, as estruturas e os dispositivos de poder que mantém situações de desigualdade, discriminação e racialização, incluindo o contexto educacional.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Especialmente no âmbito escolar, as diferenças culturais devem ser parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas desenvolvidas conforme destacam Silva e Rebolo (2017). A interculturalidade implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas que coloquem em evidência tais diferenças.

Algumas características importantes da Educação Intercultural são pontuadas por Fleuri (1999). Para o autor, o educador na perspectiva intercultural promove a relação entre pessoas de culturas diferentes através de um projeto educativo intencional. Além disso, educadores e educandos compreendem as outras culturas como formas próprias de um grupo social perceber e interagir com a realidade. Há ainda a valorização dos sujeitos que sustentam as culturas, nesse sentido, a cultura não é compreendida de forma abstrata, mas como sendo constituída por pessoas históricas.

Partimos da compreensão, corroborando com Fleuri (1999), de que a formação de professores se mostra um fator decisivo para o êxito ou para o declínio da proposta intercultural. Nas palavras do autor, a formação de professores deve estar direcionada para a "superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas" (FLEURI, 1999, p. 280-281).

Os desafios advindos de uma educação intercultural ressaltam a importância de uma formação que capacite o professor a conduzir sua prática de forma a atender todos que integram o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

espaço educativo, conforme afirmam Silva e Rebolo (2017). O diálogo intercultural mostra-se imprescindível para a construção de uma educação democrática e inclusiva. Candau (2002, p. 53) aponta que “desconstruir o caráter engessado e homogeneizador dessas práticas e reconstruir propostas de trabalho inovadoras, contextualizadas e com ênfase na diversidade é outro grande desafio para os professores”.

A Educação Intercultural, portanto, propõe-se a modificar radicalmente o sistema escolar tradicional defendendo a igualdade de oportunidades educativas para todos. Busca-se desconstruir e questionar os estereótipos e preconceitos que perpassam as relações entre os sujeitos à medida que se reconhece e se valoriza o lugar sociocultural pertencente a cada um. Desta forma, mudanças significativas são percebidas em uma perspectiva intercultural de educação tendo em vista a necessidade de que os processos educativos, metodológicos e instrumentais contemplem as relações humanas entre sujeitos de diferentes culturas. O fundamento da educação intercultural está na possibilidade de oportunizar uma educação para todos e todas em suas especificidades e diferenças.

Construindo uma educação antirracista

A vivência de negros e negras em nossa sociedade tem sido marcada por processos de violência e exclusão seja a nível físico, social ou simbólico, fruto de uma concepção que os coloca em uma posição de não cidadania. Entretanto, diversas lutas têm

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

sido empreendidas pelo Movimento Negro na busca por condições dignas de vida e por uma educação de qualidade. Candau e Russo (2010, p. 158) observam a presença de um movimento de resistência pela "afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe o reconhecimento de suas identidades culturais".

Conforme pontua Cavalleiro (1998), observamos que o sistema educacional brasileiro está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gera um cotidiano escolar que se torna prejudicial para crianças e adolescentes, especialmente para as consideradas diferentes, com destaque às pertencentes a população negra. Tal realidade evidencia a urgência de se desconstruir o cotidiano escolar no sentido de descolonizar práticas e currículos ancorados na perspectiva hegemônica dominante.

Uma educação racialmente crítica e antirracista, na visão de Glass (2012), compromete-se em transformar vidas e a sociedade de modo geral, eliminando toda e qualquer forma de racismo. O movimento negro trouxe inúmeras contribuições para o desenvolvimento de uma educação intercultural e antirracista. Podemos destacar a problematização e desconstrução da ideia de democracia racial presente em nosso país que reforça no imaginário social uma suposta cordialidade nas relações raciais. Candau e Russo (2010) afirmam que essa ideia contribuiu para que as sociedades não se percebessem racistas ou hierarquizadoras.

A comunidade afro-brasileira tem demandado por valorização e afirmação de direitos no que se refere à educação,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

as lutas desses povos têm possibilitado modificações importantes, dentre as quais podemos citar: as alterações curriculares, a implementação de políticas de ações afirmativas, o desenvolvimento de políticas orientadas ao ingresso e permanência na educação escolar, a valorização das identidades culturais negras, da história dos afro-brasileiros e dos africanos etc.

Destacamos a Lei nº 10.639 de 2003 que, ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", proporcionou, mais do que novas disciplinas ou novos conteúdos, mudanças estruturais e políticas no campo curricular, rompendo silêncios e desvelando rituais pedagógicos a serviço da discriminação racial, conforme Gomes (2012). Ainda de acordo com a autora, essa legislação abre caminhos para a construção de uma Educação Antirracista uma vez que legitima a fala sobre questões afro-brasileiras e africanas.

Estas mudanças representam um grande avanço no que tange à desconstrução de práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos educativos. Além disso, o reconhecimento de tais direitos a nível estatal, de acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 32) contribui para "desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios". Trata-se de um processo de descolonização que não ocorre sem a presença de conflitos e tensões.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

O reconhecimento da população negra implica não somente a sua inclusão na sociedade, mas a dos seus modos de pensar e de existir. Nesse sentido, construir ações a partir de conhecimentos próprios são formas de enfrentar e descontruir a perspectiva eurocêntrica no cotidiano escolar. A formação de professores tem um papel crucial nesse cenário, pois

> O desafio de contar e aprender uma história outra e fazer dela um elemento de novas perspectivas políticas, epistemológicas e identitárias nos processos educacionais não está mais apenas a cargo dos movimentos negros, mas de todos os profissionais da educação (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 95-96).

Portanto, a promoção de uma Educação Antirracista na perspectiva intercultural tem a ver com a desconstrução de padrões de poder estruturados na racialidade e na inferiorização de determinados grupos. Ressaltamos que um currículo com o foco no reconhecimento da diferença não visa apenas incluir determinadas temáticas ou disciplinas no cronograma curricular, mas se fundamenta em uma perspectiva de transformação estrutural e sócio-histórica que possibilita a educação na diferença. Nesse sentido, a educação antirracista promove a valorização da dignidade dos seres humanos a partir de uma construção saudável de cidadania e democracia.

Conclusão

Ao longo do trajeto percorrido neste trabalho nos propomos discutir as implicações da Educação Intercultural como caminho

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista. A atuação na perspectiva da interculturalidade possibilita mudanças significativas no ambiente escolar. Os sujeitos são vistos em seu papel ativo na elaboração e na implementação das estratégias educativas superando o caráter monocultural da escola.

A formação de professores para a educação intercultural se apresenta como ponto crucial no que concerne à desconstrução de comportamentos discriminatórios e racistas que invisibilizam os grupos de origem afrodescendente. Nesse sentido, a ressignificação do papel do educador refere-se, principalmente, a superar a visão do professor como único detentor do conhecimento, passando a ser percebido como agente sociocultural que deve atuar na ativação das diferenças entre os sujeitos. Ressaltamos ainda a importância de repensar e descontruir a visão hegemônica reforçada pelos livros didáticos, além de desenvolver uma atuação interdisciplinar, utilizando-se das mais variadas técnicas educativas de modo a contemplar os sujeitos que compõem aquele espaço como um todo.

Portanto, compreendemos que o reconhecimento da diferença é um elemento fundamental para uma sociedade verdadeiramente democrática. É pela educação e, particularmente, pela Educação Intercultural e Antirracista, que poderemos propor mudanças na sociedade em que sejam legitimadas e valorizadas as diferentes culturas. Nesse sentido, atuar numa perspectiva intercultural possibilita o desenvolvimento de processos mais significativos e produtivos, pois valoriza cada sujeito que ingressa nesse contexto e contribui no combate ao silenciamento de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a abertura ao outro, ao diálogo e ao diferente.

REFERÊNCIAS:

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. S. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr., 2012.

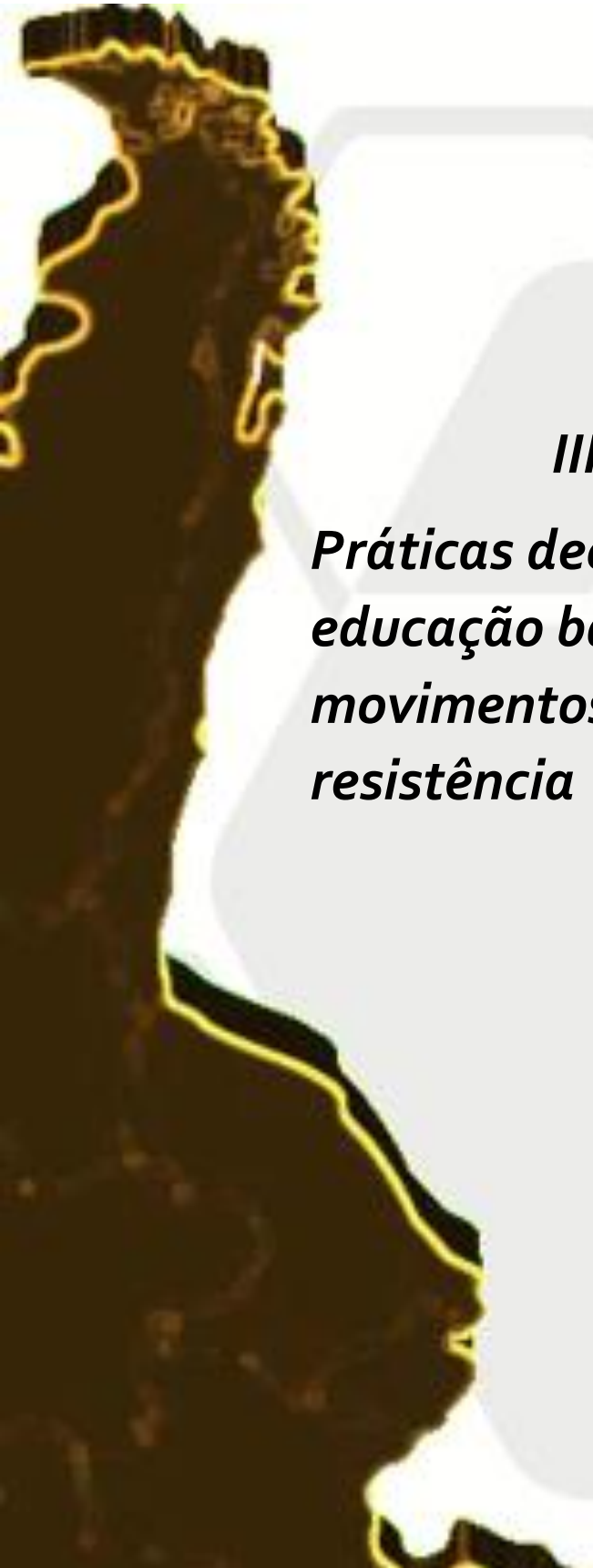
ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.

SILVA, C.; SANTIAGO, E. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Interritórios**, Universidade Federal de Pernambuco, v. 2, n. 3, 2016.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M (org). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de janeiro: 7 Letras, 2009.



III

Práticas decoloniais na educação básica, movimentos sociais e de resistência

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS MEDIANTE A ESCUTA DOS MORADORES DA ALDEIA MUCURA (POVO TENTEHAR) E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA MARAZAYWATYW: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marina Sartori Guimarães[61]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Lucas Lucena Oliveira[62]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Raimundo Nonato de Pádua Câncio[63]
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

Desde a invasão portuguesa no século XVI, os povos indígenas sofrem com a lógica homogeneizadora imposta pelo colonizador. Não obstante, esses povos resistem desde então e conseguem manter os vínculos culturais que os tornam diversos e possuidor de uma riqueza imaterial. A escola, como espaço de mediação intercultural, não pode ser instrumento que reforce a invisibilização dos povos indígenas e para tanto, deve garantir uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de escuta vivenciada na aldeia Mucura, do povo Tentehar, na Terra Indígena Araribóia. Trata-se da vivência de uma tarde com a escuta ativa de sujeitos indígenas, que trouxeram questões importantes para a elaboração do projeto político pedagógico da escola indígena local, e como essas

[61] Professora da SEDUC/MA e mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da UFMA. E-mail: marina.sartori.guimaraes@gmail.com
[62] Advogado, mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da UFMA. E-mail: lucas.lucena@discente.ufma.br
[63] Doutor em Educação e docente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: nonato.cancio@uft.edu.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

questões influenciam nos quereres e anseios coletivos para a construção da escola que se pretende ter dentro da aldeia. Os anseios foram trazidos pelos moradores e lideranças da Aldeia Mucura através de uma comunicação bilíngue, em momentos intercalados entre a língua materna e a língua portuguesa. Assim sendo, os indígenas abarcaram questões que os preocupam sobre a educação das crianças e dos jovens, e também sobre espaço escolar, com o intuito de – a partir dessa discussão – possa ser redigido os princípios norteadores da escola, o histórico da escola da aldeia, e como intercalar os saberes do povo Tentehar aos componentes curriculares obrigatórios da BNCC, bem como, articular os componentes que são passíveis de escolhas da comunidade, avaliar os alunos, e auxiliar o corpo pedagógico da escola.

Palavras-chave: Escola indígena. Educação diferenciada. Projeto político pedagógico. Educação intercultural.

Introdução

A manutenção da conquista de direitos, pelos povos indígenas, permanece em um patamar contínuo de lutas e resistências, sendo a educação uma de suas facetas. Neste sentido, os povos indígenas de diferentes etnias ainda enfrentam grandes desafios para a aplicabilidade de seus direitos que ainda não se consubstanciaram, como a educação bilíngue, por exemplo.

É certo que a educação possui ferramentas para reproduzir, permanecer ou modificar a cultura de um povo (LUCIANO, 2006, p. 129), o que a faz ser um dos pilares fundamentais da reivindicação dessa manutenção.

Para que isso ocorra, as características históricas e sociais da comunidade indígena devem ser consideradas no processo de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

ensino aprendizagem ressaltando o conceito de alteridade, considerado de grande importância para a construção da pessoa, uma vez que essa mesma alteridade é concebida de modo muito diferente nas chamadas sociedades modernas ocidentais e nas sociedades indígenas (MELIÀ, 1979).

É importante que ela seja construída por métodos próprios, ainda considerando que os métodos indígenas específicos trazem a comunidade como parte da ação pedagógica. Para Melià (1979) essa participação da comunidade é o que assegura uma alteridade bem entendida.

Portanto, a educação escolar indígena se faz por meio de processos e práticas educativas em conjunto com a comunidade, como bem afirma Silva e Araújo (2015, p. 157):

> [a escola indígena] do ponto de vista socioantropológico, sua concepção extrapola os espaços e os tempos institucionalizados, visto que sua concepção inclui a vida comunitária e seus processos de produção sociocultural.

Este processo deve se dar de forma orgânica entre educador, educando, e comunidade, e não de forma meramente contratual, visando também evitar a mitigação dos valores e práticas da comunidade indígena em detrimento da prática escolar da sociedade envolvente.

É necessário compreender que o espaço da escola não é limítrofe para as práticas educativas, e, neste sentido, é imprescindível a participação da comunidade para a construção da escola que se deseja, com os anseios e necessidades locais,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

exercendo a gestão democrática da escola e da comunidade, já que essa gestão, segundo Libâneo (2008, p. 344):

> valoriza a participação da comunidade escolar no processo de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio [...] do diálogo, do consenso.

Além disso, de acordo com Baniwa (2006, p.83) através da educação é possível "reverter o processo de dependência dos povos indígenas em relação ao governo ou aos brancos para resolver seus problemas simples, para os quais a própria comunidade poderia encontrar soluções intermitente".

Por conta disso, a visita à Aldeia Mucura do povo Guajajara se fez impreterível para que a Escola Indígena Marazaywatyw tenha um PPP de acordo com os quereres, anseios e necessidades de sua própria comunidade, indicando um norte para docentes, discentes, e moradores da aldeia.

Esse norte se dá na redação dos princípios da educação escolar, no histórico da escola e da comunidade escolar local, bem como, na articulação dos saberes do povo Tentehar com os saberes do currículo escolar oriundo da BNCC, e quais os atuais desafios da escola a ser enfrentados pela comunidade. Com isso, a educação se torna parte significativa da construção local.

Metodologia

O presente trabalho visa, através de um relato de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

experiência, tecer algumas importantes considerações sobre uma roda de conversa e escuta ocorrida em 22/08/2021 na Aldeia Mucura, localizada na Terra Indígena Araribóia, Povo Tentehar. O processo de escuta foi evento central no processo de elaboração do projeto político pedagógico da Escola Indígena Marazaywatyw, idealizado por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com apoio técnico da Unidade Regional de Ensino de Imperatriz.

O objetivo central da escuta foi obter informações para a redação dos princípios da educação escolar, o histórico da comunidade escolar da aldeia Mucura, e os saberes do povo Tentehar articulados com o currículo escolar obrigatório da BNCC, bem como a parte diversificada do currículo essencialmente indígena. A escuta visa, portanto, responder qual o tipo de escola que a comunidade demanda. O que será ensinado nela? Quem são o corpo discente? Qual o melhor método de avaliação para os alunos da escola? Quais capacitações os professores – indígenas e não indígenas – necessitam par desenvolver o trabalho pedagógico?

Os registros foram feitos no decorrer das falas dos membros da comunidade. Importante mencionar que as falas foram feitas em roda, como os Tentehar preferiram, e que outros encontros serão articulados para contemplar todas as partes do PPP que são necessárias, sendo este o primeiro encontro realizado com este objetivo.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Resultados e discussões

No dia 22 de agosto de 2021, realizou-se visita à aldeia Mucura do povo Guajajara/Tentehar com o objetivo de ser a primeira visita com vistas à elaboração do projeto político pedagógico da escola indígena local.

Ao chegarmos à aldeia, fomos muito bem recepcionados pelo cacique, que logo apresentou a escola para a equipe. Esta se encontra em um prédio carcomido, com grandes espaços de telhas no teto - e o que chocou ainda mais a todos: sem nenhuma carteira para que os alunos se sentassem. Ali, com dois ambientes hostis, sem ventilação, e com goteiras nas épocas de chuva, é que os alunos participam, sentados no chão, das aulas.

A escola oferece o sexto e o sétimo ano do fundamental II para as crianças, pois possui apenas duas salas nessas condições citadas, o que faz com que muitas delas fiquem sem vaga para acessar a escola.

Dessa forma, por meio da visita técnica da Unidade Regional de Educação e de pesquisadores da UFMA e do IFMA, foi dada a oportunidade da comunidade da Aldeia Mucura colocar seus anseios e questões relacionadas à educação e a escola, fazendo a reflexão de que tipo de escola a comunidade gostaria de ter. Além disso, a participação de toda a comunidade é importante tanto para fins de pressões legítimas, e estabelecer os acordos mutuamente, como para que todas as questões possíveis entrem em pauta (MARQUES, 1990, p. 21). Com isso, foram trazidos pontos bem interessantes para o processo de escuta, conforme se

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

demonstrado a seguir.

O primeiro deles diz respeito à língua materna. É direito dos povos indígenas terem garantidas sua escolarização, bem como alfabetização na língua materna, ou seja, oferecer as aulas pela mesma linguagem, sendo a língua portuguesa sua segunda língua. No entanto, os indígenas da Aldeia Mucura afirmaram que encontram dificuldades para oferecer o ensino da língua materna, uma vez que as crianças têm que estudar em cidades próximas, fora da comunidade, o que dificulta a escolarização na língua materna.

Além disso, destacaram que grande parte da aldeia não consegue escrever na língua, embora possuam domínio da fala. Foi compartilhado com a equipe, também, a preocupação da "diluição" de sua própria língua, já que, segundo foi falado por alguns participantes da roda, as crianças não estão sendo alfabetizadas na língua materna como gostariam, e só permanecem com o vocabulário falado no dia a dia.

Uma fala que chamou muito a atenção foi a de uma das lideranças Tentehar que estava presente na reunião, dizendo que os indígenas *"querem ter celular, carro, roupas bonitas, óculos e aparelho, e também querem saber suas danças, rituais, e sua língua".*

O sentimento de que estão perdendo sua cultura em detrimento do não indígena também foi citado. Eles reivindicam o fortalecimento de suas práticas culturais através de seus direitos adquiridos pela escola.

Trata-se, portanto, de uma questão bem apontada de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

interculturalidade, onde as desigualdades e singularidades tem de ser consideradas para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo para as crianças e os jovens da aldeia Mucura. Sobre a interculturalidade, assim conceitua Candau (2003, p. 19):

> Um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdades sociais. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade.

Com isso, a comunidade reivindica, além de questões ligadas à interculturalidade, questões relacionadas a singularidade do povo Tentehar, como por exemplo, o ensino das danças e cantos de sua cultura dentro dos muros escolares, para que as crianças passem a ter também estes saberes, e que ele possa se perpetuar diante dos mais jovens.

Essas mediações e intersecções entre a sociedade envolvente e a sociedade indígena é que precisam de um maior diálogo, tendo em vista, ainda, que o aluno não é mero receptáculo de conteúdo. Sobre isso, a escuta foi muito produtiva pois, em diversas falas, relacionou-se os saberes da escola com os saberes da comunidade, intencionalmente abarcando o ponto de que o processo de ensino aprendizagem deve ir além dos conteúdos formais, conforme afirma Rego (2002, p. 98):

> [...] o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Outra questão que merece destaque nesta visita diz respeito à preocupação da comunidade com os alunos que tem de estudar fora, e que são alvos de preconceito e violência – inclusive sexual – do lado de fora da aldeia, além dos jovens também serem expostos ao alcoolismo, que representa um grande problema para a comunidade. A questão da bebida se tornou tão sensível e preocupante que o cacique chegou a proibir qualquer pessoa de entrar com bebidas alcoólicas na aldeia.

Neste aspecto, é interessante notar como a interferência do não indígena realiza impactos consideráveis na vida dos indígenas, e em como os Tentehar da Aldeia Mucura querem acesso a seus direitos e ao contexto da sociedade envolvente, sem que isso anule suas tradições, língua, cantos e danças.

Diante de tantas negligências, é perceptível que as críticas da comunidade à educação vigente permanecem as mesmas de 15 anos atrás, conforme denota-se da comparação entre as críticas da comunidade Mucura, e o caderno lançado pelo MEC e pelo Museu Nacional, de 2006 (LACED/Museu Nacional, 2006, p. 135):

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> - "O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional.
>
> - Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas. (...)
>
> - Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas. (...)
>
> - Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, consequentemente, o processo de alfabetização é prejudicado."

Nota-se, portanto, que o arcabouço de conquistas por direitos relativos à educação escolar indígena ficou estagnado para a comunidade da aldeia Mucura, e que é imprescindível que esse processo de escolarização se dê de forma a garantir a manutenção de sua cultura através da articulação do projeto político pedagógico visando o reforço de suas práticas culturais.

Logo, a escuta da aldeia para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico foi alvo de ampla participação dos Tentehar, que buscam, em conjunto, estruturar a escola que se deseja, o que só se torna possível em um processo de dentro da comunidade para fora. Conforme afirma Freitas (1991, p. 23),

> As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Com a escuta da aldeia, portanto, foi possível avançar no processo de desenvolvimento do projeto político pedagógico, que certamente demandará mais encontros com a comunidade escolar. Neste sentido, este processo é interessante para a redação dos princípios escolares típicos e significativos da escola, que devem ser ditados pela comunidade escolar. Mas não apenas isso. Também se faz importante para conhecer o histórico da escola, e quais os desafios que essa escola precisa ou precisará enfrentar diante da realidade apresentada pela comunidade.

Por último, porém não menos importante, a escuta também é necessária para que a comunidade, junto aos professores (indígenas e não indígenas) possam construir o currículo diversificado, respondendo a questão: “O que se pretende ensinar na escola da aldeia mucura”?

Conclusão

Pela experiência vivenciada ficaram nítidos alguns dos quereres da comunidade indígena da aldeia Mucura por um processo de escolarização de qualidade para suas crianças e jovens, a começar pela estrutura da escola, que se encontra em completo abandono, sem que isso represente risco à sua cultura ou língua.

Por outro lado, considerando o enfoque mais subjetivo relacionado ao projeto político pedagógico, também se destaca o anseio da comunidade em se promover um maior entrosamento com a sociedade não indígena, mas sem perder a sua

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

singularidade enquanto etnia indígena Tentehar, em um verdadeiro processo de diálogo intercultural.

Tal diálogo deve ficar representado através do projeto político pedagógico, confirme afirma Gadotti (1994, p. 579):

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Ao mesmo tempo, o processo para que essa interculturalidade aconteça ainda perpassa por muita escuta da comunidade não indígena, conforme afirma Bergamaschi e Gomes (2021, p. 55):

> Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente

Portanto, a partir dessa experiência e deste relato é possível observar que a educação escolar indígena se traduz em uma importante ferramenta para a garantia da preservação da cultura do povo Tentahar, bem como para a obtenção do

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

conhecimento do mundo externo (GOMES, 2012, p.117).

Logo, há a necessidade imperiosa da articulação entre todos estes saberes para que fiquem bem estabelecidos no projeto político pedagógico da escola, elencando os alicerces e princípios indisponíveis para a manutenção dos quereres da comunidade, já que um dos principais receios relatados é a deterioração de seus cantos, ritos, e a falta da alfabetização das crianças na língua materna.

REFERÊNCIAS:

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Projeto é como branco trabalha; as lideranças se virem para aprender e nos ensinar:** experiências dos povos indígenas do Alto do rio Netro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa do Programa de Pós-graduação em Antropologia social do Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola:** ensaios de educação intercultural. In.: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

FREITAS Luiz Carlos. "Organização do trabalho pedagógico". **Palestra proferida no V11 Seminário Internacional de Alfabetização e Educação**. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).

FREITAS Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese de livre-docência. Campinas, Unicamp,1994.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**. Passado, presente e futuro. São Paulo, contexto, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MFLivros, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1.

MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: **Revista Educação e Contexto.** Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. ljuí, Unijuí, abr./jun. 1990

REGO, Teresa C**. Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Paulo de Tássio Borges; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. Diálogos sobre Interculturalidade, Conhecimentos Científicos e Conhecimentos Tradicionais na Educação Escolar Indígena. In.: **Revista Práxis Educacional** – Dossiê Temático: Currículo e Diversidade. Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 11, n. 18, Jan./Abr. 2015. p. 153- 176.

SOUZA FILHO, C. F. Marés de. Data: 1992. O Direito envergonhado (O Direito e os índios no Brasil). **Revista IIDH,** n. 15, p. 145-64.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

PERSPECTIVAS DA COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Mariana Matos Silva[64]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Rafael de Oliveira Araújo[65]
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL

RESUMO:

O presente resumo expandido tem como objetivo realizar um ensaio debatendo a colonialidade do saber e a Geografia, partindo da historicidade do componente curricular e das práticas "físicas" atreladas ao ensino. Nesse sentido, o problema norteador visa dialogar com os autores que versam a respeito da colonialidade, em específico a do "saber", e da Geografia crítica como contribuição na produção das perspectivas e contrapontos no texto. O procedimento metodológico de ensaio apoiou a discussão das literaturas acerca das temáticas do artigo. A partir da proposta foi possível analisar a essencialidade de discutir e promover currículos críticos e decolonizadores, em específico na fragmentação epistemológica da Geografia.

Palavras-chave: Colonialidade. Geografia. Currículo.

Introdução

A compreensão da função e aplicação de um componente curricular permeia inúmeras variáveis. Considerar quais temáticas serão desenvolvidas com os educandos, dentro de cada campo de conhecimento, advêm de diretrizes nacionais curriculares e

[64] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas. UFMA/MA. E-mail: matosilvamariana@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8306721728571449
[65] Mestre em Geografia. UEMA/MA. E-mail: rafa1593@yahoo.com.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8312149224629692

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

refletida sob os planejamentos escolares. Desse modo, o currículo manifesta seu poder em mediar assuntos, aplicar conceitos, desenvolver circunstâncias pedagógicas e até ignorar realidades e suas problemáticas.

Para a Geografia, estas ponderações não são diferentes. Partindo da prerrogativa de uma epistemologia eurocêntrica, os componentes curriculares e sua organização são afetados, e na Geografia se manifestam principalmente na segregação entre o físico e humano aplicados no cotidiano curricular.

Na intenção de compreender a Geografia partindo da colonialidade, o estudo pretende explorar as perspectivas de como o componente curricular se comporta e quais os efeitos da colonialidade do saber no currículo da Geografia. Para isso, metodologicamente serão utilizados textos para o suporte bibliográfico da produção, buscando discussões sobre o contexto da Geografia e da colonialidade do saber.

Breve contexto do componente curricular “Geografia”

A ciência geográfica a priori é uma ciência com origem na antiguidade e desenvolvida pela civilização oriental. Esses povos orientais também praticavam e desenvolviam a ciência geográfica no uso do método de pensamento filosófico, empirista. A partir da evolução desta ciência, a geografia ramificou-se entre física e humana, compreendendo a descrição da ação que ocorrem na terra e as relações antrópicas dos fenômenos que ocorrem na terra, sendo natural e/ou humanizado.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Para Mendonça (1998, p.25) a visão epistemológica da Geografia é notória pois, "[...] aliada a ideologia expressa por cada um dos seus mestres em relação à geografia que praticam, levam-nos a uma paradoxal busca de unidade do pensamento geográfico" a construção do pensamento geográfica dentro e fora dos níveis de ensino – fundamental; médio, técnico e superior. Essa geografia dita física, traz uma abordagem descritiva dos elementos e características da terra, com isso a sua dinâmica é sobre os elementos naturais, sendo eles visto em – no clima, no relevo, na geologia, na topografia, na vegetação, na hidrografia, entre outros elementos.

No caso da Geografia humana, se buscam os estudo da interação do espaço geográfico entre a sociedade e a natureza, espaço de ocorrência e metamorfose das relações – políticos, socioeconômicos e culturais entre múltiplo cenários dos diferentes povos que ocupam o espaço, pois a Geografia se faz no "[...] estudo da relação entre o homem e seu meio, entre a sociedade e a natureza" (SILVA, 2007, p. 46), visto que grande problemática epistemológica e metodológica desta ciência encontra-se em ramifica a geografia nessa separação do estudo aplicado da ciência.

Segundo Lacoste (1985), a historicidade geográfica, busca compreender os paradigmas entre o que é social e físico na geografia, mesmo diante da necessidade da construção de olhares complexos e não fragmentados, tal que observa que a discussão geográfica:

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> É indispensável, porém, que uns e outros guardem contatos suficientes entre si, tenham preocupações epistemológicas comuns e que aqueles que são engajados na ação ocupem-se do emaranhado nesta ou naquela porção do espaço dos diversos fenômenos humanos. Isto não é somente dos interesses deles, dos geógrafos; é definitivamente do interesse de todos os cidadãos. (LACOSTE, 1985, p. 65)

Posta a essencialidade da noção sobre espaço, território e os fenômenos humanos, a Geografia assume, enquanto componente curricular, efeitos na educação e no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a manipulação do currículo depende não só de ideias/teorias críticas e atentas ao social: o desenvolvimento curricular é consequência, em grande parte, do contexto sociopolítico e seus interesses. A exemplo disso, o currículo do período do Golpe Militar (1964-1984) recebeu alterações e provocações para a educação.

> Portanto, criada no período do Governo Militar, a área de Estudos Sociais substituiu a Geografia e a História no currículo das escolas brasileiras, resultando em um inequívoco retrocesso nas conquistas que a Geografia, bem como a História, havia conseguido até então. A nova disciplina escolar não se aprofundava nos conteúdos geográficos e nem nos históricos, manifestando seu caráter vazio, superficial e, pretensiosamente, neutro. (PINHEIRO; LOPES, 2021, p. 6).

Contudo, é importante elucidar o pensamento de Sansolo (1996) que faz uma apreciação da geografia humana e física e sua coexistência científica com a criticidade, assim sendo visto que os

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

aspectos naturais influenciam os aspectos humanos, globalizando o estudo no todo e não “nas partes”. Chegando a este viés, o geógrafo não deve ignorar os aspectos físicos, mesmo em a área sociedade (áreas urbanas), a qual entendesse que um está ligado ao outro. A trajetória da Geografia escolar no período de Regime Militar expõe as inferências das políticas no currículo:

> Em uma metrópole, embora o relevo tenha sido alterado pela construção de prédios, ou cuja bacia de drenagem foi impermeabilizada pelo asfalto e seus rios e córregos canalizados, ainda assim os processos naturais como os geomorfológicos, expressos pelo movimento de massa de vertentes e depósitos sedimentares em rios e córregos; processos climáticos, como sazonalbilidade das chuvas, temperaturas e umidade; migrações de aves continuam ocorrendo e vão continuar ocorrendo (SANSOLO, 1996, p. 36).

Para o estudo da geografia pós-modernidade no Brasil, tem-se que analisar as contribuições e formações que os geógrafos realizam em suas práxis. Essa divisão tem caráter emergente com as influências das escolas europeias da Alemanha, França e Norte-Americana, possibilitando um ensino e aprendizagem mais crítica da epistemologia geográfica. No Brasil, as contribuições nessa perspectiva crítica e complexa são compartilhadas por autores como Milton Santos e Rui Moreira, trazendo uma contextualização entre a geografia física-humana em seus textos.

Seabra (1984) busca da geografia o desenvolvimento da sociedade contemporânea, atrelando a dinâmica entre a sociedade e natureza. Para a sociedade, uma construção social sustentável

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

procura elementos físicos que a natureza disponibiliza. Outrossim, uma dinâmica de construção ambiental sustentável precisa atender as relações do social e natural, procurando harmonia.

> [...] por mais que o desenvolvimento interno das sociedades humanas aumente a distância entre a sociedade e a natureza, distância esta jamais atingida na História do homem como na fase atual do capitalismo, o qual tende, mundialmente, a levar a uma apropriação privada da natureza, por mais que isso aconteça e se amplie, o homem nunca deixará de ser natureza. Não há dúvida sobre isso. (SEABRA, 1984, p. 15).

Outro fato que deve ser posto em pauta é submete a simplesmente reflexão do estudo da ciência geográfica sem divisão do que é físico e humana, assim respeitando os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem utilizado pela área geográfica. Desta forma, no espaço geográfico descrito por Milton Santos, a geografia brasileira precisa criar sua própria identidade. Apesar disso, a concepção curricular se ancora fortemente na geografia física, por meio, de estudos – base ideológica e política para expansões territoriais e/ou econômicas de natureza global. Por este meio, o currículo ascende como “problema e solução” na incorporação de pensamentos, a exemplo do decolonial.

Perspectivas e contrapontos da colonialidade do saber na Geografia

Os estudos acerca da colonialidade avivam as “feridas coloniais”, sendo esta uma problemática não obstante das discussões educacionais. Césaire (1978) aponta o ato da

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

colonização como uma espécie de *coisificação* de pessoas, grupos, espaços, religiões e costumes; a cultura da colonialidade massacra, em seu curso, a cultura de sociedades e "milhões de homens em que foram inteligentemente inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo. (CÉSAIRE, 1978, p. 25).

Voltando para as questões educacionais, a colonialidade tem, por meio do currículo e de práticas pedagógicas, um amplo e rico território de produção crítica e desmistificadora. Entretanto, antes de decolonizar os currículos, as formações iniciais e continuadas, as práticas cotidianas e a formatação da estrutura educacional, são essenciais as compreensões de quais pontos a colonialidade busca descortinar e quem viabiliza (ou não) o pensamento decolonial na educação.

O debate da colonialidade e os seus efeitos na construção da história resultam em influências sobre a educação. No intuito de "desobedecer epistemologicamente" requer reconhecer a colonialidade do saber, principalmente para o debate curricular, tendo em que vista que:

> *A Colonialidade do Saber* nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (LANDER, 2005, p. 3).

O eurocentrismo epistemológico é, portanto, o centro das violências sob as produções de conhecimento *outros,* provocando

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

estranhamento, exclusão e apagamento da ciência que se fez e faz pelos colonizados. Lander (2005) explica como a visão eurocêntrica deturpa o entendimento dos mundos e da concepção da modernidade em detrimento do controle social, cultural, econômico e epistêmico. Em consequência, os currículos expõem as concepções culturalmente entendidas como "certas" e "adequadas".

> Se a epistemologia eurocêntrica se caracteriza não apenas por privilegiar um padrão de pensamento ocidental, mas também por estudar o "outro" como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos. (GROSFOGUEL, 2008, p. 32).

O ensino de geografia dentro das ciências humana-natureza descreve os elementos da terra por meio das quatros categorias geográficas – lugar, paisagem, território e região, assim observando os aspectos de alguns elementos urbanos e rurais possibilitando compreender o espaço geográfico que ele se encontra. Furtado e Kaercher (2021) pontuam a primordialidade do ambiente escolar na apropriação da criança às estruturas das categorias e objetos de análise da geografia.

Kaercher (2014) tem a experiências da paisagem de corpos e imaginação do mundo que compõem o repertório a partir do qual a visão do ensino geográfico permite na escola fortalecer a importância da natureza-sociedade a repensar as práticas educativas desenvolvidas a fim de fortalecer a relação do homem com o mundo. Nesse sentido, a epistemologia geográfica apoia a interdisciplinaridade e os aspectos humanos, promovendo pelo seu

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

ensino um espaço propicio para discutir as sociedades (KAERCHER, 2014).

Menezes e Kaercher afirmam ainda que a discussão meramente metodológica não é suficiente para a prática do ensino e aprendizagem:

> Nos mais diversos contextos, seja político, econômico, social, cultural e ambiental, as mudanças ocorrem constantemente e, muitas vezes, de forma rápida. O turbilhão de informações que recebemos diariamente, o surgimento de novas tecnologias e as novas demandas da sociedade fazem com que os sujeitos sejam surpreendidos pelo ritmo acelerado da vida cotidiana [...] (MENEZES; KAERCHER, 2017, p. 145).

Imbricados nessa discussão, Suess e Silva (2019) consideram as pesquisas no ambiente escolar associadas às perspectivas decoloniais de conceitos geográficos. Por meio da ideia da construção de pensamento múltiplo do cenário mundial do que está sendo tratado e discutido e da (re)leitura de como é visto os modelos pedagógicos e epistemológicos geográficos da educação básica. Nessa via, a geografia permite tríplices educacionais (visão, percepção e descrição do espaço geográfico) e fazendo pontes entre os seres e a natureza numa perspectiva não-colonizadora, considerando os povos originários, seus espaços, seus modos, seu jeito de fazer ciência e suas histórias invisibilizadas. A respeito do processo de colonização da América Latina, a geografia expressa:

> a concentração de terra, as desigualdades sociais, o novo coronelismo, o racismo, o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> machismo, o patriarcalismo, a imposição de ideias neoliberais e o lugar que essas nações ocuparam e ainda ocupam no sistema-mundo atual, são provas que permanecem fortes a materialidade e a subjetividade construídas pelo eurocentrismo no período colonial. (SUESS; SILVA, 2019, p. 2).

Essa releitura da perceptiva decolonial busca uma discussão na promoção da reescrita dos fatos visando um olhar que roupem com a essência eurocêntrica. Embora a noção da mudança seja clara, a construção curricular no território nacional brasileiro depende de diversos contextos e relações de poder. Tendo em vista o currículo como "território em disputa", Arroyo (2011) aponta como as políticas, diretrizes e normas se reúnem em prol da cultural de avaliação.

> Os currículos, as avaliações e a criatividade docente que se tornaram nas últimas décadas espaços de disputa, de renovação e criatividade de coletivos foram fechados e cercados para serem tratados como territórios de controle, não mais de disputa. Territórios sagrados a serem cultuados. Logo, controlados com novos rituais. O próprio campo do conhecimento objeto de disputa político-libertadora passa a ser objeto de controle. (ARROYO, 2011, p. 50).

Para tanto, as políticas nacionais curriculares têm função decisiva na remodelação de práticas pedagógicas, incluindo o pensamento decolonizador em seus componentes curriculares, objetivando a desconstrução dos saberes eurocentrados e de controle. Considerando a dinâmica escolar como palco de interação e construção da formação intelectual, é inerente ao processo de ensino a reflexão do cenário social brasileiro e as

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

discussões acerca de igualdade, diferença e equidade na formação de identidade dos sujeitos.

> Por fim, deve-se entender de que maneira é possível alcançar a ética universal proposta pelos interculturalistas, quando ela já foi rompida pelo colonialismo. A reconfiguração de tal ética só é possível a partir desse espaço da diáspora, numa retomada das linhas de gênero/raça/etnia como diferença e não como diversidade, a qual propôs um apagamento dessas mesmas linhas. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 29).

Desse modo, Mignolo (2008) explana a importância de falar sobre colonialidade nos componentes curriculares da escola se dá de modo transformador, entendendo não somente "à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender"* (p. 290). Essa atuação evidencia-se na diversificação do conhecimento, nos espaços territoriais e de poder, na representatividade e em tantas outras revisões necessárias realizadas pelo pensamento decolonial.

No ensino de Geografia, Furtado e Kaercher (2021) tem buscado uma perceptiva concretar na abordagem das disciplinas ocasionando uma multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a fim de uma análise mais completa na troca de conhecimento.

Conclusão

Nota-se, assim, o currículo como instrumento de distinções entre a Geografia física-humana, reforçada pelos paradigmas

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

políticos, sociais e culturais de documentos curriculares nacionais. Desse modo, discutir a problematização do currículo é também trazer à tona as relações de poder das políticas públicas, tendo em vista a relação dos movimentos sociais na reinvindicação da inclusão de temáticas como diversidade, questões étnico-raciais, pessoas com deficiência, interculturalidade, entre outras categoriais.

O percurso do currículo da Geografia não foge as fragmentações científicas das epistemologias, explicitando os aspectos cartográficos em detrimento das discussões geopolíticas que o componente curricular possibilita. Ademais, a Geografia, por meio da decolonialidade, insere pautas necessárias para o desenvolvimento identitário, social e territorial dos educandos.

Envolvidos nesse raciocínio, entendemos a colonialidade do saber como expositora das convulsões sociais relacionadas aos processos colonizadores na produção, inculcação e distribuição de conhecimento. Por este fato, a adesão de perspectivas práticas e atentas as minorias são desenvolvidas na decolonialidade, em específico no ensino de Geografia, tomando como base a problematização das sociedades silenciadas e das espistemes eurocentradas.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

FURTADO, Tanara Forte; KAERCHER, Nestor André. Educação geográfica nos anos iniciais do ensino fundamental: a percepção infantil sobre a diferenciação social em espaços da cidade. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia-GO, V.3, 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, março 2008.

KAERCHER, Nestor André. Desafios e utopias no ensino de geografia. – 3. Ed. – Santa Cruz do Sul: **EDUNISC**, 1999. 144 p.

KAERCHER, Nestor André. Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica. – Porto Alegre: **Evangraf**, 2014. 248 p.

LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005.

LACOSTE, Yves. Pesquisa e trabalho de campo. **Seleção de textos.** São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 11, 1985.

MENDONÇA, Francisco. Dualidade e dicotomia da geografia moderna. **Ra'EGA**: o espaço geográfico em análise, Curitiba: UFPR, v. 2, n. 2, p. 153-165, 1998.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Geografia e educação: uma discussão epistemológica. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 144-158, set./dez. 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica:** a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. A geografia na base nacional comum curricular (bncc): percursos e perspectivas. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 39, 2021.

SANSOLO, Davis Gruber. **A importância do trabalho de campo no ensino de geografia e para educação ambiental**. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo. 1996

SEABRA, Manoel Fernando Gonçalves. Geógrafos? **Revista Orientação**, São Paulo: Instituto de Geografia – USP, v. 5, p. 9-17, out. 1984.

SILVA, Sérgio Henrique Pinto. Geografia física e geografia humana: uma dicotomia a ser superada? **Outros Tempos**, www.outrostempos.uema.br, vol. 04, p.40-49, 2007.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino Pesquisa Santa Maria,** v. 23, e7, 2019.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.** [online] v. 39, n.1, p. 15-30, 2013.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

ENTRE PERCEPÇÕES E DESAFIOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA DOCENTE DE UMA ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ

Andrea Silva de Castro[66]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Eugenir Andrade Gomes[67]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Betânia Oliveira Barroso[68]
Universidade Federal do Maranhão (UFMA

RESUMO:

O objetivo deste estudo é compreender a percepção de Educação do Campo e os desafios na prática pedagógica de uma docente, de uma escola na referida modalidade de ensino, sob um olhar Decolonial. Trata-se de um estudo exploratório-descritivo com abordagem qualitativa que parte da seguinte questão: quais são as concepções que fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam na Educação do Campo? Assim, o aporte teórico é contemplado nas obras de Candau (2016), Fernandes (2004) Freire (1996, 2005), Walsh (2009, 2013). Logo, consequentemente, foi efetivada uma pesquisa em uma escola do ensino técnico agropecuário localizada no município de Alto Alegre do Pindaré, no

[66] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Graduada em Pedagogia e Especializada em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFMA. E-mail: andrea_castro@msn.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6117797938982041.

[67] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Docência e Educação Digital pela Faculdade de Imperatriz (Facimp). E-mail: eugenirag@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3623670596489549.

[68] Doutora na Área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico pela Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA/CCSST e é coordenadora do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular - GEPEEP/LCH/UFMA. E-mail: betania.barroso@ufma.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2424166976246375.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Estado do Maranhão; e para a coleta de dados, realizamos uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas, aplicadas de forma remota em razão da pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Educação do Campo. Desafios. Docentes. Decolonial.

Introdução

Quando pensamos na pedagogia Decolonial podemos refletir também nas lutas e reivindicações dos movimentos sociais que, com suas resistências, de certo modo, se contrapõem à colonialidade. O presente texto é um convite a repensarmos a escola do campo sob um olhar decolonial, pois entendemos que a educação do campo pode assim ser definida por ser aquela dirigida aos homens e mulheres que vivem e labutam no campo.

Sob essa ótica, as metodologias e a própria pedagogia devem considerar as características e aspectos peculiares dos sujeitos do campo. Assim sendo, a educação do campo vem lutando para ser garantida e efetivada através de políticas públicas, nas esferas municipal, estadual e federal, há algum tempo. Sendo ainda uma das pautas fruto da militância dos movimentos e organismos sociais populares de representação de trabalhadores camponeses.

Tal temática vem ganhando evidência através do fortalecimento e protagonismo dos trabalhadores rurais que demonstram uma nova concepção pedagógica da educação do campo por meio de organismo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Este, problematiza a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

necessidade de políticas públicas, no âmbito social, político, educacional, etc. Destarte, é importante mencionar a formação de professores do/para o campo que se concretiza por meio de parcerias entre governo e universidades. A título de exemplo podemos citar a oferta dos cursos da Pedagogia da Terra que atendem esse público. Ante o exposto, participou da pesquisa uma docente da Escola Familiar Rural que possui o ensino médio integrado ao eixo profissionalizante, com ênfase em agropecuária e desenvolvida sob a metodologia da Pedagogia da Alternância a possuir seus próprios métodos pedagógicos.

Sobre esse entendimento da *práxis*, Sousa (2008) expressa que:

> A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social, é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto de ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação (SOUZA, 2008, p. 1099).

Dialogamos, dessa forma, com Walsh (2009) quando diz que uma pedagogia decolonial a partir da interculturalidade crítica integra “o questionamento e análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, do saber e ser, e na vida” (WALSH, 2009, p. 27). Com isso, notamos que a educação do campo está em movimento e vem se opondo ao modelo eurocêntrico e urbanocêntrico, na busca de reconhecimento e valorização da cultura, assim,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

insurgindo contra a visão negativa e subalternizada que, durante um longo período, impôs-se sobre o campo e seus sujeitos.

Sobre este indicativo, o objetivo deste estudo com abordagem qualitativa, é compreender a percepção de uma docente sobre a consciência de sua *práxis* na Educação do Campo, no Ensino Médio de uma escola pública de Alto Alegre do Pindaré, no estado do Maranhão. Para isso trazemos o aporte teórico da Educação do Campo e um olhar Decolonial com a finalidade de garantir o fazer pedagógico sobre a perspectiva metodológica da Pedagogia do Campo.

Metodologia

Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa por nos permitir uma análise dos relatos frente ao fenômeno pesquisado, indo além da aparência do fenômeno, buscando também compreender sua essência (TRIVIÑOS, 2008). Como suporte teórico recorremos às obras de Candau (2016), Freire (1996, 2005), Fernandes (2004), Souza (2008), Walsh (2009).

Levantamos ainda uma revisão bibliográfica em artigos, livros e periódicos que abordam sobre a temática da Educação do Campo e Decolonialidade. Além disso, apoiamo-nos na entrevista semiestruturada, na qual a participante pôde responder aos questionamentos, haja vista que, de acordo com Triviños (2008) esse tipo de entrevista é:

> [...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Ressaltamos que antes da entrevista foram esclarecidos os termos éticos em que asseguramos o anonimato da entrevistada. Dessa forma, a sua identidade não será exposta conforme termo de Livre Consentimento e Esclarecido. Além disso, uma particularidade ocorreu devido a tempos pandêmicos: a entrevista foi realizada à distância através de aplicativo de mensagens para preservar a saúde dos respectivos envolvidos.

Resultados e discussão

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista com oito perguntas, dirigida a uma professora da rede pública de ensino, de Alto Alegre do Pindaré/MA, sendo o formulário encaminhado por meio de aplicativo de conversação, no dia 6 de setembro de 2021.

A entrevista foi direcionada a uma professora negra, que vem se dedicando a essa modalidade de Educação do Campo e que atualmente trabalha na Casa Familiar Rural, em que sua metodologia se baseia na Pedagogia da Alternância. O vínculo empregatício ocorre por meio de um contrato. A professora atua

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

nessa escola há seis anos, o que pode caracterizar que já estabeleceu um vínculo afetivo e social com a comunidade local.

Em uma das questões perguntamos como definiria a Educação do Campo segundo sua concepção. Obtivemos, pois, a seguinte resposta: *"Educação do campo é uma modalidade de ensino específico para os povos camponeses".* Resgatamos o conceito de campo como lugar de vida, tendo por base a definição de Fernandes *et al.* (2004):

> [...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (FERNANDES *et al*., 2004, p. 137).

Ante o exposto, entendemos que o campo e a educação nele ofertada estão além de uma simples nomenclatura, e o ponto de partida para as práticas pedagógicas deve ser o próprio campo. A resposta da professora vai ao encontro do que nos diz Fernandes *et al.* (2004), ao mencionar a especificidade do campo ligada à identidade cultural do povo camponês.

Desse modo, é fundamental que o professor desenvolva as "competências" necessárias para que possa realizar a mediação pedagógica, de modo a assegurar o desenvolvimento pleno do educando, sob a perspectiva de uma didática que promova a ele o reconhecimento de sua identidade, a valorização da sua cultura e o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

promova para sua autonomia, garantindo acesso e permanência de qualidade no seu contexto da educação do campo.

Quando questionada sobre qual seria o maior desafio em ser professora da escola do campo ela respondeu: "*a falta de políticas públicas adequadas à população do campo, ocasionando muito transtornos".* Esta fala é assertiva e aponta para os problemas e desafios ainda vivenciados por esta modalidade de ensino para os povos do campo, à medida que exige mobilização dos movimentos sociais e coloca em evidência essa temática para que haja o compromisso do Estado na garantia e efetivação de políticas públicas eficazes e capazes de atenderem as necessidades dessa parcela específica da economia social.

Ainda sobre os desafios, procuramos saber, enquanto professora, como ela tenta superá-los: *"Trabalhamos com o que nos é proposto, nossa estrutura curricular é diferente, conversamos com os jovens, com a comunidade e com os pais dos alunos sobre a realidade da escola.*" Isto é relevante ao passo que podemos citar, a título de exemplo, que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) afirma, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilização e organização da escola, com adequação do calendário escolar. No entanto, apesar dessa flexibilização, os desafios estão na própria instituição de ensino, e, diante disso, é preciso repensar o ambiente educacional. Assim, ainda em relação à fala da professora, Candau (2016) expõe:

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais "outros", mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto (CANDAU, 2016, n.p.).

Notamos quão pertinente é a ação de questionar a padronização, levar em conta a diversidade e cada contexto, partindo de experiências plurais. Nesse sentido, a educação do campo e, especificamente, a Pedagogia da Alternância quebram paradigmas da educação urbanocêntrica e levam em consideração os seus sujeitos.

Ao ser questionada sobre pontos positivos na escola em que trabalha, a professora respondeu que considera positivas as reuniões com a equipe pedagógica e todo o corpo docente. Outra pergunta se referiu sobre como acontecem as formações continuadas de professores, e ela respondeu que *"Nós nos organizamos entre nós que trabalhamos com a pedagogia da Alternância e financiamos as formações, semestrais"*. Pelas colocações, percebemos que a escola do campo tem a metodologia diferenciada e que considera uma pedagogia em que o diálogo aparece. Paulo Freire (2005), em sua obra *Pedagogia do Oprimido* destaca:

> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91).

Observamos, com esta pesquisa, que é necessário cada vez mais uma pedagogia que contribua para desconstruir o antidiálogo entre professores, coordenação escolar e a comunidade. Em outra questão foi perguntado qual seria a importância da formação para sua prática docente, na educação do campo: "*As formações são um momento muito rico, pois trocamos experiências e construímos novos rumos para nosso trabalho e desenvolvimento dos jovens".*

Essa resposta da professora está vinculada à ideia de Walsh (2013), quando mencionamos que, ainda que haja certas imposições é possível identificar e realizar práticas pedagógicas que confrontam a colonialidade:

> [...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade / colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19).

Portanto, quando os movimentos sociais do campo se organizam e lutam por direitos, e os educadores e educadoras se integram também nesse movimento de resistência e não condicionam o fazer pedagógico a modelos eurocêntricos, estão

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

lutando também contra o Colonialismo. De certa forma, questionam as imposições ao longo do tempo, como também desenvolvem um caráter educador ao considerarem a humanização e valorização da cultura dos camponeses.

Conclusão

Após revisão bibliográfica e a narrativa da docente que atua na escola técnica agrícola do Alto Alegre do Pindaré, é notório que o fazer pedagógico está além de uma prática conteudista. Assim, evidenciamos o quão importante se faz ter professores conscientes do seu papel, frente a educação, seja do campo seja da cidade. Isso confirma que professores politizados e em constante processo formativo continuado, tornam-se mediadores que agem por terem consciência do seu fazer pedagógico crítico, desconstruindo conceitos enrijecidos, homogeneizados sob o olhar da sociedade patriarcal, embranquecida e eurocêntrica.

Não generalizando, mas levando em consideração os relatos da docente, entendemos que ser educador (a) do campo, é sobretudo, ser um sujeito transformador do meio que vive, possibilitando a transformação social e cidadã desses jovens através do empoderamento, da construção do protagonismo, da vivência em práticas multiculturais, além de possibilitar o reconhecimento das identidades dessa comunidade escolar.

Desse modo, os professores e professoras devem se apropriar de conhecimentos e resistências que enriqueçam suas práticas e deem vida aos projetos; apropriando-se de mecanismos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

arraigados com ética e compromisso de transformar a realidade dos estudantes por meio da cultura educativa emancipadora.

REFERÊNCIAS:

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.161, p. 802, jul./set., 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez *et al*. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

INTERCULTURALIDADE, DECOLONIALIDADE, GÊNEROS E SEXUALIDADES: POSSIBILIDADES DE DESCONSTRUÇÕES NOS CURRÍCULOS

John Jamerson da Silva Brito[69]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Witembergue Gomes Zaparoli[70]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

A interculturalidade e a decolonialidade vem ganhando força epistemológica nos últimos anos como possíveis caminhos para as desconstruções de discursos hegemônicos nos currículos, principalmente no que tange as questões subalternizadas. Sendo assim, o presente trabalho visa apresentar possibilidades de desconstruções dos discursos sobre gêneros e sexualidades no currículo a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial. Dialogamos com autores e autoras que partem dessas perspectivas para discutir sobre gêneros e sexualidades. O caminho metodológico é norteado em reflexões e diálogos bibliográficos a partir de uma experiência na disciplina de Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares. Entendemos ao final que existem possibilidades de desconstruções nos currículos, e que essa tarefa é complexa, mas possível a partir de reflexões contextualizadas das realidades dos/as sujeitos/as.

---

[69] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Imperatriz/MA. Professor da rede básica de educação do munícipio de Davinópolis/MA. Email: john.jamerson@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6180049045819236.

[70] Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas na Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Araguaína/TO. Docente da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Campus Imperatriz/MA lotado no Curso de Pedagogia e Docente permanente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação com área de concentração em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED. Email: wg.zaparoli@ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9270921683542468.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437
Palavras-chave: Gêneros e Sexualidades. Decolonialidade. Interculturalidade. Currículo.

Reflexões Iniciais

O debate curricular envolvendo as questões de gêneros e sexualidades são difundidos principalmente por autoras/es como Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva e Dagmar Meyer no Brasil. Entender como os processos educativos e curriculares vem reproduzindo, excluindo e normatizando essas questões é essencial para refletirmos possibilidades de desconstruções de discursos hegemônicos e subalternos.

Os currículos são normatizadores (SACRISTÁN, 2013; CANDAU, 2014) no que concerne as questões de gêneros e sexualidades, produzindo e reproduzindo discursos que controlam os/as sujeitos/as, sendo assim é importante entendermos o gênero enquanto uma categoria de análise histórica (SCOTT, 1989) que nos possibilita compreender como as relações de poder se estabelecem, e ao mesmo tempo também entender as sexualidades como dispositivos de poder utilizados socialmente para controle e normatização dos/as sujeitos/as (FOUCAULT, 1979).

Dialogamos sobre esses discursos nos currículos a partir dos estudos decoloniais e interculturais com Lugones (2008), Quijano (2009), Candau (2014) e Walsh (2005). Nosso interesse surge a partir da experiência advinda na disciplina de Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

– PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, por conta de nossas pesquisas anteriores no campo dos estudos de gêneros e sexualidades.

Na primeira sessão iremos nos ater aos caminhos metodológicos, na segunda seção nos situar teoricamente nos estudos decoloniais e interculturais, na terceira seção abordaremos sobre as reflexões e possíveis desconstruções a partir dos estudos de gêneros e sexualidades vinculados e dialogados a essas perspectivas teóricas.

O trilhar metodológico e o currículo

Partir de uma experiência (LARROSA, 2002) própria e singular é importante, pois nos permite uma compreensão mais vívida da realidade e de reflexões que nos possibilitam entender nosso papel no mundo. Essas experiências singulares, como a ocorrida na disciplina do PPGFOPRED, provocaram inquietações através de diálogos com os textos, proporcionando um *lócus* de questionamento sobre o papel da interculturalidade e da decolonialidade nos currículos. Entendemos, assim, o currículo enquanto um espaço a-histórico, que apresenta apenas uma narrativa hegemônica de determinados grupos privilegiados. Como nos aponta Candau (2014, p. 39):

> Em geral, implícita no desenvolvimento de nossos currículos está uma visão do conhecimento a-histórica, de caráter essencialista, que concebe o conhecimento como um acúmulo de fatos e conceitos, de verdades que, uma vez

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> constituídas, se estabilizam, adquirem legitimidade social e são inquestionáveis.

Sendo assim, determinados discursos são legitimados e inquestionáveis, como o binarismo de gênero, a subalternização de pessoas que fogem aos padrões heteronormativos. E o currículo nesse sentido tem um papel reprodutor e a-histórico de legitimar uma determinada visão, no caso uma perspectiva de dominação sobre pessoas consideradas subalternas como mulheres, pessoas negras/pretas e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais e Assexuais e demais denominações (LGBTIA+)[71] e todas aquelas que não se encaixam nos padrões eurocêntricos remanescentes.

Partimos desta maneira da compreensão do currículo de Sacristán (2013) e de Paraíso (2015) enquanto um espaço vivo de formação e, portanto, de autoformação como essenciais para a construção e desconstrução desses discursos, possibilitando que esse currículo ao mesmo tempo que é um espaço reprodutor de normas, também é produtor de transgressões e de diferenças.

Neste sentido, nosso trabalho baseia-se além das inquietações da disciplina, em diálogos bibliográficos com autores e autoras que trabalham com a perspectiva intercultural e a decolonialidade, nos proporcionando reflexões importantes sobre gêneros e sexualidades em relação ao currículo.

[71] Utilizamos a sigla dessa maneira, como forma de abarcar e valorizar as múltiplas e identidades e sexualidades.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Apontamentos e reflexões sobre a decolonialidade e a interculturalidade

A decolonialidade é um conceito cunhado da ideia de colonialidade (QUIJANO, 2009), que compreende nossa sociedade a partir de marcas coloniais engendradas em nossas constituições sociais, e que nos normatizam e subalternizam a partir da ideia de categorias e classes superiores em uma relação de poder e dominação.

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Nesse sentido, é necessário então pensarmos formas de contrapor esses elementos impositivos, e a "decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber". (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24), portanto, uma desconstrução e refutação dessa colonialidade e de suas marcas sociais.

Entender então que as violências coloniais não se encerraram quando os colonizadores foram embora, mas sim permaneceram e transformaram-se ao longo dos anos marcando a formação da nossa sociedade é importante para entendermos a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

decolonialidade e seu papel. Os processos de miscigenação, o racismo estrutural, o sexismo evidente nos diversos espaços são exemplos claros de violências coloniais existentes e vivenciadas pela nossa sociedade atual.

Citamos como exemplo a clara tomada de poder e tentativa de retirada das terras indígenas a partir do marco temporal[72] nesse ano de 2021, a perda das memórias identitárias das comunidades quilombolas, as constantes violências contra pessoas negras, os altos índices de assassinatos de mulheres, pessoas trans e LGBTIA+, também são reflexos dessa subalternização social provocada pela colonialidade que coloca O (no maiúsculo mesmo) sujeito hétero, branco, homem cis, morador do sul/sudeste do país e de classe alta como o dominante, como aquele que detém o controle social e cultural.

Nesse sentido, dialogamos com a ideia de Quijano (2009, p. 104) ao refletir:

> No capitalismo mundial, são a questão do trabalho, da 'raça' e do 'género', as três instâncias centrais a respeito das quais se ordenam as relações de exploração/dominação/conflito. Portanto, os processos de classificação social consistirão, necessariamente, em processos onde essas três instâncias se associam ou se dissociam em relação ao complexo exploração/dominação/ conflito. Das três instâncias, é o trabalho, ou seja, a exploração/dominação, o que se coloca como o meio central e permanente.

[72] Para compreender mais sobre o Marco Temporal, acessar: https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/08/27/o-que-e-o-marco-temporal-sobre-terras-indigenas-entenda-o-que-esta-em-jogo-no-julgamento-do-stf.ghtml.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Dessa forma, entendemos essas três instâncias como importantes para a compreensão dessas relações de poder e dominação, entretanto, ao contrário de Quijano, que entende o trabalho como central, partimos da ideia de Lugones (2008) e Scott (1989), enquanto o gênero como categorial fundante das relações hierarquizantes de poder, pois compreendemos que a partir da reflexão das hierarquizações por meio do gênero podemos entender melhor como se estabeleceram essas relações de poder. Nos filiamos então teoricamente à Lugones (2008), que amplia os conceitos cunhados por Quijano, possibilitando um debate das questões referentes aos gêneros, e por conseguinte o mesmo enquanto uma categoria analítica potente.

> Quijano no ha tomado conciencia de su propia aceptación del significado hegemónico del género. Al incluir estos elementos en el análisis de la colonialidad del poder trato de expandir y complicar el enfoque de Quijano que considero central a lo que llamo el sistema de género moderno/colonial. (LUGONES, 2008, p. 78).

Compreendemos isso, conforme aponta Lugones (2008), como uma marca colonial que o próprio Quijano (2009) não percebeu, ao compreender o gênero dentro do sistema moderno/colonial (LUGONES, 2008), como ponto chave no estabelecimento das relações de poder e dominação gerados pelas sociedades modernas, e, portanto, central tanto para a compreensão dessas relações de poder, como para a desconstrução das mesmas.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Dessa forma, os espaços educativos e curriculares são reflexos dessa sociedade e dessas constituições normativas (PARAÍSO, 2015), e nesses espaços torna-se cada vez mais notável a necessidade de a interculturalidade adentrar como força epistêmica para os debates das diferenças e das identidades subalternizadas, permitindo um diálogo.

> A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. (CANDAU, 2014, p. 38).

Perceber como as relações culturais são postas como estáticas nos currículos é importante para entendermos como esse movimento de fluidez é necessário para a quebra desse engessamento e engendramento das questões relativas aos gêneros e sexualidades.

A possibilidade de debater e dialogar sobre pessoas e temáticas invisibilizadas é necessária, principalmente em nosso contexto de diferenças fortemente marcadas pelos “muros sociais” que nos separam. Entender então o papel da interculturalidade crítica (WALSH, 2005) como forma de dialogar é interessante, mas destacamos que nos vinculamos a ideia da interculturalidade crítica voltada ao debate das diferenças e exclusivamente das diferenças.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Gêneros e Sexualidades e as possíveis desconstruções interculturais e decoloniais

Pensar as questões de gêneros e sexualidades nos espaços escolares são bastantes complexas (LOURO, 2001), principalmente no contexto social e político que vivenciamos atualmente no estado brasileiro com o bolsonarismo[73], ao passo que políticas e ideias conservadoras vem ganhando força e adentrando nos espaços que estamos. Lugones (2008) nos faz refletir um pouco sobre o papel do gênero no sistema moderno/colonial:

> Entender los rasgos históricamente específicos de la organización del género en el sistema moderno/colonial de género (dimorfismo biológico, la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales) es central a una comprensión de la organización diferencial del género en términos raciales. Tanto el dimorfismo biológico, el heterosexualismo, como el patriarcado son característicos de lo que llamo el lado claro/visible de la organización colonial/moderna del género. (LUGONES, 2008, p. 78).

Conforme a autora pontua, é necessário entender o gênero como uma construção social no sistema moderno/colonial em correlação ao patriarcado dominante, a heterossexualidade como sexualidade normal e vigente, e o determinismo biológico como fundante para as ideias daqueles que defendem e são contra as questões de gêneros e sexualidades.

[73] Refere-se ao conjunto de propostas e valores associados à ascensão política de Jair Bolsonaro ao cargo de presidente da república, e toda sua influência em dar visibilidade para pautas conservadoras (REIS, 2020).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Nesse sentido, o próprio gênero é um dispositivo de controle e normatização por parte das classes dominantes, por ser fundado a partir dessas ideias dicotômicas de poder, do gênero masculino em determinação ao gênero feminino, e da heterossexualidade como sexualidade natural e única.

Sendo assim, é necessário buscarmos alternativas e formas de resistência para conseguirmos abordar sobre esses discursos nos contextos educativos, sendo assim elencamos como possibilidades de trabalho e de diálogo a interculturalidade e a decolonialidade, pensando as duas de forma interseccional para um debate mais sólido na educação para entendermos o papel do gênero e da sexualidade nessa sociedade moderno/colonial.

Pensar a interculturalidade no campo teórico é mais simples que a levar a prática na escola, principalmente pelas dificuldades formativas que existem em relação aos/as docentes. É necessário, antes de tudo, um trabalho inicial e coletivo a partir dos cursos de formação docente inicial e continuada dos/as docentes, para que possam compreender como os debates interculturais estão engendrados na sociedade e consequentemente na educação. Dessa forma, haverá uma maior compreensão de como a diferença pensada nas questões de gêneros e sexualidades são postas como subalternas perante as demais.

> A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos. (CANDAU, 2014, p. 38).

Corroboramos com Candau (2014) ao entender que esses discursos de poder estão engendrados na sociedade e nos currículos, e é necessário um movimento forte de questionamento e de refutação para que possam ser desconstruídos, principalmente nos espaços educativos, ao qual são colocados como irrefutáveis e inquestionáveis, ademais, é necessário então buscarmos alternativas para a desconstrução desses currículos, pensando então em perspectivas que provoquem uma reflexão a partir do "local de fala" e do contexto social e cultural.

Nesse sentido, temos o movimento decolonial de questionar as posições sociais estabelecidas a partir dessa visão da colonialidade (QUIJANO, 2009), e pensar então dentro do movimento docente, o porquê as mulheres em nossa sociedade são postas como inferiores aos homens, e também entender como o nosso país é um dos que possuem os mais altos índices de mortes e violências contra pessoas LGBTIA+ e principalmente pessoas trans[74]. Dessa maneira, concordamos com Semprini (1999, p. 45) ao pontuar que "os conflitos culturais podem ser resumidos em três áreas problemáticas: a educação; a identidade sexual e as relações interpessoais, as reivindicações identitárias".

O currículo ao qual estamos nos referindo, é o currículo enquanto potencial vivo de modificação e alteração (PARAÍSO, 2015), que constantemente modifica-se a partir de nossas

[74] Para mais informações sobre esses índices acessar em: https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

inferências e experiências (LARROSA, 2002), e que não necessariamente precisa ser pautado nos conteúdos advindos dos currículos tradicionais (SACRISTÁN, 2013).

Pensar a partir dos contextos, das micro realidades é um movimento intercultural, de partir da diferença como categoria para compreender as posições sociais que diferentes pessoas ocupam, e a partir disso questionar essas posições por meio dos estudos decoloniais, compreendendo essas posições como postas socialmente a partir dessa colonialidade herdada, isso é um movimento de "pensamento de fronteira" (WALSH, 2005), para além daquilo que é nos dado e nos permitido.

Através desse movimento de percebimento da posição de mundo, e das constituições hierárquicas, poderemos possibilitar a ida aos "entrelugares" (um terceiro espaço propicio e possibilitador dos debates sobre as diferenças), local ao qual as diferenças deixam de ser dispositivos de exclusão, e tornam-se dispositivo de criação e desenvolvimento das identidades, identidades essas tidas no conceito das diferenças.

> O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações. (CANDAU, 2014, p. 40).

Essa constituição dos entrelugares nos permite um terceiro espaço, não mais de exclusão e nem de separação, mas de diálogo com as diferenças, e consequentemente com as pessoas

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

que são postas como anormais, que fogem aos padrões socialmente estabelecidos. Walsh, entende que,

> a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Nesse sentido, pensar em uma educação curricular, que parta da interculturalidade e da decolonialidade é complexa, ao passo que as duas são proposições muito densas e teóricas, mas que trabalhadas de forma prática, contextualizada e partindo das realidades podem possibilitar um diálogo com as diferenças e consequentemente com as produções das identidades. E pensar nelas enquanto formas de questionar os discursos coloniais e hegemônicos sobre os gêneros e sexualidades é importante para entendermos os processos curriculares de subalternização e de invisibilização.

Reflexões Finais

Destarte, tivemos como objetivo em nosso artigo apresentar possibilidades de desconstruções dos discursos sobre gêneros e sexualidades no currículo a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial, e percebemos então que é um processo

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

bastante complexo, mas ao mesmo tempo muito importante para os currículos, ao passo que se torna necessário e primordial para a inclusão dos debates das diferenças nos espaços educativos.

Pensar em um currículo intercultural e decolonial decorre mais a partir da prática docente do que propriamente dos conteúdos que serão seguidos por meio de diretrizes ou documentos oficiais, ademais que é um processo de escuta e de diálogo com as realidades e contextos dos/as estudantes, e dessa forma compreendendo como eles/as se percebem no mundo e como entendem as questões de gêneros e sexualidades.

Esse movimento permite a compreensão por parte dos/as estudantes de como as normativas de gêneros e sexualidades são produzidas socialmente a partir de discursos conservadores e normatizadores que visam o controle social e a padronização a partir da visão eurocêntrica de certo e errado.

Compreender a interculturalidade e a decolonialidade na educação é passo central para uma educação no sentido da formação integral das pessoas, e das suas diferenças enquanto sujeitas sociais, desconstruindo os conceitos e discursos normativos e dicotômicos sobre os gêneros e a sexualidades, pondo em *check* o que é tido como normal e anormal.

REFERÊNCIAS:

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003. Acesso em: Acesso em: 25. set. 2021

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 25. set. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf. Acesso em: 25. set. 2021.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, Nº. 9, 73-101, 2008. Disponível em: https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf. Acesso em: 25. set. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 1 pp. 15-40. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S010246982010000100002 . Acesso em: 25. set. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. IN: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Gráfica de Coimbra, Coimbra, 73 – 117, 2009.

REIS, Daniel Aarão. Notas para a compreensão do bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, pág. 1-11,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

jan./abr. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.15448/1980-864X.2020.1.36709. Acesso em: 25. set. 2021

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press. 1989.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999. 178 p.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. 297 p.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

ALTERIDADE E IDENTIDADE CULTURAL DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Geiziane Barreto Santos[75]
Instituição de Acolhimento, IA, Brasil

Herli de Sousa Carvalho[76]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo investigar a alteridade e identidade cultural de crianças da Casa da Criança, que se trata de uma instituição de acolhimento em Imperatriz/MA, e os desafios da prática pedagógica na construção desta. A família é considerada uma das bases da sociedade, responsável por transmitir seus costumes e princípios às suas crianças, dando o pontapé inicial no processo de socialização. Se nesse processo há falhas e as crianças, em vez de serem educadas e protegidas, são expostas a riscos e situações perigosas, o Estado deve atuar de forma a fornecer essa proteção. Assim, como forma de atuação conjunta de Estado e sociedade, surgem as instituições de acolhimento para crianças que foram recolhidas de situações de risco. Nesse momento, as crianças são abrigadas e a guarda dos pais é deliberada na justiça. Sabe-se que crianças institucionalizas são indivíduos em situação de vulnerabilidade e que trazem consigo uma identidade formada em um contexto social diferente do que vivenciará e é nesse contexto que surge o interesse por investigar a alteridade e a

[75] Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Imperatriz (Facimp) e especialização em Neuropsicopedagogia pelo Instituto lapidar, LAPIDAR. E-mail: neurogeyseps@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8044763461805699.
[76] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta II no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Professora no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA/CCSST. E-mail: herli.sousa@ufma.br; Lattes: http://lattes.cnpq. br/6427088386506670.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

identidade cultural dessas crianças, como também os desafios da prática pedagógica na valorização da identidade cultural sem ferir a éticacomo também prevenir relações de poder no âmbito institucional.

Palavras-chave: Alteridade. Identidade. Prática pedagógica.

Introdução

Sabe-se que a Educação não se limita apenas a escola, está presente dentro e fora do âmbito escolar, pois alguns teóricos sociais como: Libânio, Marandino e Carvalho as dividem em até três modalidades: formal, não formal e informal. A presente pesquisa ocorre no espaço da Educação não formal que é o campo de atuação do pedagogo social, a escola para além da escola e para definir esse espaço Gohn (2006) vem afirmar que:

> A educação não formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por isso, a educação não formal situa-se no campo da Pedagogia Social – aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos (GOHN, 2006, p. 10).

A educação está diretamente ligada ao desenvolvimento

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

pessoal e profissional do indivíduo, ou seja, o pedagogo pode ser denominado como técnico da aprendizagem nas Instituições de acolhimento, pois a Educação não formal trata-se da andragogia que visa trabalhar problemas com base em uma aprendizagem significativa.

Este trabalho objetivou a investigar a alteridade cultural de crianças institucionalizadas na Casa da Criança em Imperatriz/MA e os desafios pedagógicos ante o movimento contínuo de construção e desconstrução desta. Trata-se, portanto, de uma instituição de acolhimento para crianças com faixa etária de 0 a 10 anos que se encontram em situação de risco, por abandono ou violência.

A Casa da Criança é fruto de uma ideia discutida em 1995 quando uma senhora chamada Dulcimar abrigou em sua residência 03 crianças. Contudo, sua implementação e consequente funcionamento deu-se entre 1997 e 1998, sendo denominada Casa de Passagem. Hoje a Casa da Criança é mantida pelo município de Imperatriz/MA em parceria com o Poder Judiciário da cidade, sendo considerada uma das melhores instituições de acolhimento do Brasil. Atualmente, acolhe 25 crianças, das quais a maioria é menino.

Sabemos que não há um modo universal de se vivenciar a infância, mas as crianças têm experiências diferenciadas com esta fase do ciclo da vida a depender das circunstâncias em que se encontram. Logo, a infância não decorre de um conceito rígido e natural, mas é construída e, portanto, variável. Sousa (2005) argumenta:

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> [...] a partir do século XX, a infância é recortada de modo menos rígido, pois é vista como algo dependente da construção histórica. Assim ela ressurge como algo para cuja constituição concorrem várias forças culturais contingentes. Percebe-se então que a infância de cada criança não é algo natural e a própria ideia de "infância natural" é algo historicamente criado (SOUSA, 2005, p. 59).

Durante muito tempo as pesquisas envolvendo crianças eram marcadas por um olhar adultocêntrico, no entanto, recentemente as discussões em torno desse campo passaram a considerar a alteridade infantil e isso faz notória a compreensão da criança como o outro, protagonista de sua própria história sendo levado em consideração a linguagem verbal e não verbal , que é por meio delas que a criança demonstra sua identidade, revela seus conflitos e estabelece suas relações culturais como destaca a autora:

> Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica, engendrada no caminho histórico-social trilhado pela humanidade e que, em alguns casos, insiste em reinar nos mais diversos contextos contemporâneos vividos pelas crianças (OLIVEIRA, 2002, p. 3).

Na prática pedagógica diária é possível notar a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

veracidade dessa afirmação visto que as crianças institucionalizadas carregam uma identidade forjada na realidade de minorias, marcadas por uma cultura marginalizada, que não teve acesso à educação. Diante dessa realidade, é comum notar a visão do outro estereotipada e surge um desafio para o fazer pedagógico, pois segundo (CANDAU, 2016, p. 804):

> Articular políticas de igualdade e políticas de identidades tem sido uma preocupação fundamental tanto de instancias governamentais quanto de movimentos sociais, organizações não governamentais e atores da sociedade civil.

É importante citar que existe no âmbito social as relações de interação interdependente, mesmo estando em contato, sempre existe a peculiaridade de cada indivíduo e essa diferença é de suma importância, pois a diferença é a garantia da diversidade e desconstruir a ideia eurocêntrica de igualdade que impõe uma cultura hegemônica como sendo superior às demais, menosprezando a diversidade cultural. Em direitos humanos existe o termo “igualdade”, no entanto só se aplica a questões de direitos civis, Santos (2008, p. 316) diz que: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

O reconhecimento dessas diferenças permite e a valorização das tais promove relações de respeito a identidade da criança institucionalizada sem visualizá-la como sendo um

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

problema a ser resolvido, e sim como uma oportunidade pedagógica no âmbito institucional.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada num ambiente de acolhimento infantil – a Casa da Criança em Imperatriz, situada na rua 15 de Novembro – em interação com profissionais e outras instituições com as quais a Casa da Criança e seus sujeitos se relacionam – com foco nas crianças e a experiência com a infância vivenciada por estas, por isso se propõe a compor uma etnografia nos termos de Geertz (1989) tratando-se de uma pesquisa não apenas *sobre,* mas *com* crianças.

Esta pesquisa se utilizou do método já recorrente da antropologia, a etnografia. Esta é, de modo mais preciso, a elaboração e a transformação pela escrita da experiência, é a organização do texto pela observação. Por isso, a descrição etnográfica se fundamenta no observável, e, antes de tudo, conforma uma experiência (SOUSA, 2015). A autora complementa:

> A observação etnográfica é uma relação entre os objetos, pessoas, situações e sensações provocadas no próprio pesquisador, torna-se, pois, muito mais do que captura do visível; a descrição etnográfica é por sua vez, a elaboração linguística desta experiência. É a percepção que desencadeia um processo de descrição, mas esta última consiste menos em transcrever e mais em construir, em estabelecer uma série de relações entre o que

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> é observado e aquele que observa (SOUSA, 2015, p. 152-153).

A escrita etnográfica tenta explicar tudo o que observamos. Cada inspiração etnográfica quer tocar tanto quanto possível as partes do todo que queremos compreender. Nada deve ser ignorado. É uma questão de nomear tudo o que aprendemos. Portanto, uma boa descrição pretende ser exaustiva, saturada, e o mais importante é ordenar e classificar. Afinal, os antropólogos escrevem lá e aqui, embora saibamos que as obras criadas no campo e no escritório são diferentes na forma, embora compartilhem do mesmo conteúdo (Ibid.).

Assim, a escrita não é um produto, é o resultado de um processo que resultou na observação, mas também é um processo, tem vida própria, conduzindo-nos a um caminho diferente, às vezes no próprio processo. Por isso, muitas vezes começamos a escrever sem saber aonde nos levará. Além disso, a escrita é como uma via de mão dupla entre o texto e o campo, pela memória e seus registros, pelos fragmentos do campo trazidos pelo autor, fotos esmaecidas, linhagens de parentesco, manuscritos de imagens desorganizadas, mas existem na memória.

Desse modo, a pesquisa será norteada pela observação direta e participativa, garantindo que o pesquisador entre na instituição em análise e haja interação com os participantes sociais. A Antropologia está cada vez mais comprometida com a reflexão sobre seus métodos, técnicas e ferramentas de pesquisa. No entanto, a metodologia da pesquisa infantil

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

raramente é mencionada, especialmente a pesquisa sobre "crianças".

Portanto, considera-se que esta proposta etnográfica seja a ideal para trabalhar nesse contexto de institucionalização, uma vez que visará a descrição da experiência das crianças institucionalizadas com a infância na Casa da Criança.

Discussão da pesquisa

A prática pedagógica em instituição de acolhimento é marcada por muitos desafios no que diz respeito a alteridade e identidade de crianças institucionalizas, pois é de responsabilidade do(a) pedagogo (a) institucional zelar para que não haja uma relação de poder na dinâmica cultural das crianças ali presentes e dos servidores, visto que a realidade cultural de ambos é completamente diferente.

Quando é mencionado a questão da identidade cultural de crianças institucionalizadas, faz-se necessário deixar claro que a criança é um indivíduo e que a família de origem e sua identidade é uma característica individual, e sobre isso os autores afirmam que, a visão das crianças como "Outros" é que elas reconhecem que são o único sujeito, fazem por si mesmas, pertencem a um tempo/espaço geográfico, histórico, social e cultural, que consolida uma sociedade específica, onde os meninos e meninas são detentores e criadores de história e cultura, o que é único em comparação com o adulto (GOBBI; LEITE, 1999).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Permitir que a criança seja livre para se expressar e fazer o adulto entender que ela é um sujeito com identidade cultural, é um dos desafios da prática pedagógica na instituição pesquisada, pois o que se percebe é que parece que existe uma só maneira correta de se pensar o mundo, e que essa maneira é trazida pelo “eu” adulto e imposta ao “outro” criança invisibilizando a identidade da tal.

A criança institucionalizada traz consigo suas crenças, seus gostos musicais, modo de vestir-se e o brincar próprio de sua cultura e, ao chegar na instituição, são impostas outras crenças, gostos e vestimentas. Até mesmo a maneira de brincar é modificada pois, acredita-se que a forma com que ela aprendeu está errada. Portanto, cabe ao profissional da educação da instituição esclarecer essa questão e zelar para que seja preservada a identidade do indivíduo institucionalizado para que quando ele retorne à sua família de origem, não tenha confusões em relação ao seu “eu” original.

Baseado no que se sabe sobre a prática pedagógica exercida na Casa da Criança, percebe-se que a identidade das crianças dentro da instituição passa por um processo de desconstrução em razão da relação de poder existente dentro dos abrigos. Nesse sentido, esta relação é imposta implicando significativamente da identidade destas crianças.

Conclusão

É importante citar que a realidade social das crianças

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

institucionalizadas é marcada por – violência física, psicológica e sexual, além do abandono de incapaz entre outras – é fruto das desigualdades sociais. Apesar destas condições mencionadas anteriormente, as crianças carregam sua identidade cultural que precisa ser preservada, a fim de superarem esta realidade e assim conquistar e garantir seus direitos, especialmente, aqueles que estão intrinsicamente ligados à natureza humana. Pois, mudar a maneira e o modo como a criança se comporta, ou seja, mudar a sua identidade cultural, é tão violento quanto qualquer outro tipo de violência.

Diante disso, é importante salientar que os desafios da prática pedagógica em Instituição diz respeito a alteridade e identidade das crianças institucionalizadas e consiste em promover o reconhecimento das crianças visualizando-a como sendo o outro que pertence a categoria do gênero humano, assim como também valorizar as diferenças culturais para não existir uma relação simbólica de dominação, mas que se possa fortalecer a identidade cultural da criança através do empoderamento e consciência crítica em relação ao mundo que vive para que cresça com a capacidade de problematização das questões sociais que a cerca.

REFERÊNCIAS:

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

GOBBI, Márcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. **O desenho da criança pequena:** distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, GT de Educação Infantil, 1999. Caxambu/MG.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio:** avaliação em políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil (GT07). In: Reunião anual da ANPEd, 25., 2002, Caxambu. **Anais**... Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7. Acesso em: 20 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Emilene Leite de. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 140-164, jan./jul. 2015.

SOUSA, Emilene Leite de. Infância no Caleidoscópio: descontruindo conceitos, desestabilizando teorias. **Caderno Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 2, n. 3, p. 53-78, jan./jun. 2005.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS ATIVIDADES SOCIOCULTURAIS DO CENTRO DE DEFESA DA VIDA E DOS DIREITOS HUMANOS CARMEN BASCARÁN (CDVDH) EM AÇAILÂNDIA, MA

James Dean Alves Soares[77]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Leidiane de Souza Silva[78]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

O Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán (CDVDH/CB), é uma instituição sem fins lucrativos, localizada na cidade de Açailândia – MA, que tem por proposta, entre outras, o trabalho com crianças e adolescentes, por meio de atividades artísticas culturais, com oferta de oficinas de danças, teatro e capoeira à comunidade. Como todas as atividades da sociedade, as ações do CDVDH/CB foram impactadas pela pandemia da Covid-19. Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar em que medida as atividades e práticas socioeducativas desenvolvidas pela equipe sociocultural do CDVDH/CB foram impactadas pela pandemia, a partir dos relatórios de atividades dos anos de 2019 e 2020, traçando um comparativo entre os referidos relatórios, com vistas ao objetivo proposto pela instituição. Para tanto, utilizando-se de uma pesquisa bibliográfica com o aporte de autores como Sakamoto (2006) e Moura (2015), assim como uma pesquisa documental, relatórios institucionais do CDVDH/CB. Conclui-se que as

[77] Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: jamesdean228@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/821554283035250

[78] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail:leidiane.souza@discente.ufma.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/1172512503065569

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

atividades socioculturais do CDVDH/CB foram fortemente impactadas pela pandemia, mas buscou-se remodelar as atividades para que as crianças e adolescentes não fossem prejudicadas no contexto educativo não formal privilegiado pela instituição.

Palavras-chave: Educação Popular. Pandemia. Trabalho Escravo. Direitos Humanos.

Introdução

A educação, seja ela numa perspectiva formal ou não, é parte do desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando a participação do sujeito nas esferas sociais de forma crítica e consciente. Contudo, no atual momento, a pandemia da Covid-19 trouxe diversos impactos para a vida em sociedade, uma vez que todos os setores sentiram as consequências do contexto pandêmico, incluindo a educação.

Pensando nisso, resolvemos analisar a partir dos relatórios de atividades dos anos de 2019 e 2020, em que medida as atividades e práticas socioeducativas desenvolvidas pela equipe sociocultural do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán (CDVDH/CB) foram impactadas pela pandemia.

O CDVDH/CB se propõe a trabalhar com crianças e adolescentes por meio de atividades artísticas culturais através de oficinas de dança, teatro e capoeira. É relevante destacar que os indivíduos atendidos pela instituição vivem em contexto de vulnerabilidade social e a pandemia agravou ainda mais esta situação. Ademais, a impossibilidade de realização de algumas atividades socioculturais, devido a necessidade de distanciamento

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

social, acentuou a vulnerabilidade das crianças e adolescentes atendidas pela instituição.

Assim, para alcançar o objetivo proposto, servimo-nos de pesquisas bibliográfica com o aporte de autores como Sakamoto (2006) e Moura (2015), e ainda de documental, baseada nos relatórios institucionais do CDVDH/CB referentes aos anos já citados anteriormente. Nesta direção, à guisa de considerações finais, concluímos que as atividades socioculturais do CDVDH/CB foram fortemente impactadas pela pandemia, tendo que remodelar suas atividades para que as crianças e adolescentes não fossem prejudicadas no contexto educativo não formal desenvolvido pela instituição.

O Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán – CDVDH/CB

O CDVDH/CB é uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos, que iniciou sua caminhada a 25 anos, proveniente de movimentos populares de base, com o propósito de lutar pela efetivação e conquista dos direitos das pessoas, coletivos e comunidades mais vulneráveis. Com a missão de defender a dignidade da Vida e os Direitos Humanos, dando atenção às pessoas mais empobrecidas, exploradas e oprimidas, o CDVHD/CB tem como eixo central o combate ao Trabalho Escravo.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

É no Código Penal Brasileiro[79] (CPB), mais precisamente no Art. 149, que encontramos a definição clara e direta (no entendimento jurídico) do que vem a ser o Trabalho Escravo Contemporâneo:

> Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo- o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto (CP, 2003. ART. 149).

A redação do CPB, no que diz respeito ao assunto abordado, é ampla, vai além da restrição de liberdade. Essa liberdade que, de acordo com Sakamoto (2006), ao nos falar das várias formas de Trabalho Escravo praticadas no Brasil, é também uma garantia que é retirada de homens, mulheres e crianças quando submetidas a tais práticas que violam a dignidade da pessoa humana. Segundo o mesmo autor, como podemos perceber,

> No Brasil, há variadas formas e práticas de trabalho escravo. O conceito de trabalho escravo utilizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) é o seguinte: toda a forma de trabalho escravo é trabalho degradante, mas o recíproco nem sempre é verdadeiro. O que diferencia um conceito do outro é a liberdade. Quando falamos de trabalho escravo, estamos nos referindo a muito mais do que o

[79] O código Penal vigente no Brasil foi criado pelo Decreto-Lei N.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940, pelo então presidente Getúlio Vargas durante o período do Estado Novo, tendo como ministro da justiça Francisco Campos.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> descumprimento da lei trabalhista. Estamos falando de homens, mulheres e crianças que não têm garantia da sua liberdade (SAKAMOTO, 2006, p. 17).

Na prática do Trabalho Escravo, o que se percebe é a negação de direitos básicos que diferenciam o humano dos outros seres vivos, tornando-o um ser descartável como bem nos lembra Vilela (2006), ao dizer que o sujeito escravizado de hoje não possui valor econômico, é uma mão de obra que existe com fartura. Para o autor,

> O trabalhador escravo de hoje, com certa fartura de mão de obra, é descartável. Ele não tem valor econômico, valor de mercado, como tinha o escravo negro. E por mais que fossem comuns os castigos corporais etc., o senhor de escravos tinha que tomar algumas providencias para manter o escravo saudável. O escravo de hoje, não; ele é inteiramente descartável (VILELA, 2006, p. 34).

Sobre o percentual de pessoas submetidas às condições de Trabalho Escravo Contemporâneo no Brasil, buscamos esses dados no Programa Escravo nem Pensar (ENP)[80] desenvolvido pela Repórter Brasil[81], que para além dos números, nos mostram que há uma predileção pelo gênero masculino. Contudo, isso não quer dizer que o femenino esteja a salvo do aliciamento de algumas das várias modalidades praticadas no país. No Brasil, 95%

[80] Escravo Nem Pensar: Programa de Formação de Educação em Direitos Humanos para educadores e lideranças comunitárias que promove o engajamento de comunidades vulneráveis na luta contra o trabalho escravo contemporâneo e o tráfico de pessoas.
[81] Organização de comunicação e projetos sociais.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

das pessoas submetidas ao trabalho escravo são homens. As atividades para as quais esse tipo de mão-de-obra é utilizado exigem força física, por isso os aliciadores buscam principalmente homens e jovens (ENP, 2016, p.11).

Diante do comparativo do ser humano descartável, desrespeitado em sua dignidade quando submetido às mais diversificadas formas existentes da prática do Trabalho Escravo Contemporâneo, e sensibilizados com essa cruel realidade, um grupo formado por pessoas vindas das Comunidades Eclesiais de Base[82] (CEB's) da Igreja Católica e de Movimentos Sociais, apoiadas por leigos(as) missionários(as) Combonianos(as), decidiram se organizar e juntos buscaram enfrentar às graves violações de Direitos Humanos identificadas na região. E assim, no ano de 1996, fundaram o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán (CDVDH/CB)[83].

Dialogando sobre os Direitos e a Dignidade da pessoa humana

No momento, nossa intenção não é historicizar as origens e as transformações pelas quais passaram os Direitos Humanos até chegar aos dias atuais, todavia, buscamos tão somente fazer uma rápida apresentação para um melhor entendimento apresentando

[82] As Comunidades Eclesiais de Base ou CEB's, são comunidades inclusivistas ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pela Teologia da Libertação, se espalharam principalmente nos anos 1970 e 80 no Brasil e na América Latina.
[83] Localizado no Município de Açailândia Maranhão; uma das principais entidades sociais que denuncia questões referentes a trabalho escravo no Brasil na atualidade. (MOURA, 2015).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

algumas concepções sobre os mesmos. E nesse sentido, trazemos Carbonari (2007), o qual destaca que

> Direitos Humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É *polissêmico*, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na Conferência de Viena[84]), isto não lhe dá um sentido único. É *controverso*, pois abre espaços de discussão e debate em geral polêmicos. É *estruturante*, pois diz respeito a questões de fundo que tocam a vida de todos e de cada um (CARBONARI, 2007, p. 2).

Outra contribuição ainda na ânsia de melhor compreensão dos direitos, nos é trazida por Ruiz (2014), o qual, ao comentar sobre essa questão, observa que trata-se de um tema que se relaciona com muitas dimensões de nossa vida, e nos aponta como exemplo a questão a qeustão da democracia, da participação política e da educação. Segundo o autor, os Direitos Humanos

> (...) relacionam-se com modos de organizar a vida em suas diversas dimensões. Trata-se de discutir como são e devem ser sociedades em que a humanidade vive, trabalha, se reproduz socialmente, se educa, reconhece novas necessidades e luta por sua satisfação (RUIZ, 2014, p. 14).

Ousamos dizer que no presente momento, grande parte da sociedade atual, motivada pela disseminação das fake news, de encorajamento ao desrespeito ao outro e aos seus direitos, se

[84] Na Conferência de Direitos Humanos em Viena no ano de 1993, foi legitimada a noção de indivisibilidade dos Direitos Humanos, cujos preceitos devem se aplicar tanto aos direitos civis e políticos quanto aos direitos econômicos, sociais e culturais.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

nega a participar ou até mesmo buscar entender a importância dos Direitos Humanos como máxima para afirmação da democracia e do respeito aos direitos do outro. É válido ainda lembrar que estes valores não podem ser deixados de lado, ignorados nem violados; oa contrário, deve-se buscar educar a sociedade para a valorização da dignidade humana, criando expectativas de convívio social onde o respeito à dignidade e aos princípios fundamentais dos Direitos Humanos sejam a base das relações sociais, posto que estes estão intimamente ligados à dignidade da pessoa humana.

Sobre esta última, encontramos em Dallari (2004) que

> O respeito pela dignidade humana deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos. O crescimento econômico e o progresso material de um povo têm valor negativo se forem conseguidos à custa de ofensas à dignidade de seres humanos [...] (DALLARI, 2004, p. 15).

Lembramos que a Dignidade Humana é um dos princípios que consta na Constituição Federal Brasileira (1988), e que fundamenta o Estado Democrático de Direito Brasileiro, cujo objetivo é a garantia da vida digna, como pode ser observado na artigo 1º:

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui- se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
>
> III - a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2013, p. 9).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Lembramos que o Brasil é signatário de diversos tratados e convenções internacionais referentes à proteção dos direitos mais básicos das pessoas como a Dignidade Humana, proteção contra a violência, igualdade e não discriminação.

Eixos de atuação do CDVDH/CB

O Centro de Defesa leva às comunidades ações de Atendimento Sócio jurídico; Formação Cidadã e Participação Popular; Atividades Socioculturais; Cursos de capacitação profissional para a criação de alternativas de geração de emprego e renda; Viabilização para a inserção dos(as) beneficiários(as) em programas de elevação do grau educacional, e fomenta a articulação de parcerias para a sustentabilidade dos resultados.

Nessa direção, as ações se estruturam e se apresentam como estratégias de ação que giram em torno dos eixos de Prevenção (ações socioculturais, educativas e informativas para a formação cidadã); Repressão (Atendimento sociojurídico e psicossocial às vítimas de trabalho escravo ou de violação de Direitos Humanos); e Inserção (capacitação de vítimas de trabalho escravo).

Para o presente trabalho nos interessa discorrer sobre ações voltadas ao eixo da Prevenção. Nesse sentido, o processo de atividades socioculturais é desenvolvido através de oficinas que acontecem três vezes por semana em encontros de duas horas, nos centros comunitários, com crianças, adolescentes e jovens nas faixas etárias entre 07 (sete) e 25 (anos) anos. São cerca de 150

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

(cento e cinquenta) pessoas envolvidas diretamente nas oficinas artísticas de dança, teatro e capoeira e o produto desses encontros (performances, peças espetáculos e coreografias).

Essas atividades são apresentadas em espaços alternativos, escolas, associações, praças públicas e demais espaços oferecidos pelas comunidades, com o objetivo de levar a "Arte denúncia" à sociedade e incentivar o protagonismo das crianças, adolescentes e jovens em vulnerabilidade.

Análise dos relatórios das atividades socioculturais do CDVDH/CB nos anos 2019 e 2020

Em seu relatório de 2019, o CDVDH/CB aponta ter realizado todas as atividades contempladas por financiamentos. Seguindo a proposta desse trabalho destacaremos apenas as ações realizadas pelas atividades socioculturais, que, segundo o relatório, atingiu diretamente um público de 163 pessoas na cidade de Açailândia, subdivididas em 85 na capoeira, 10 no teatro e 68 na dança, tendo ainda 136 em Santa Luzia, 30 em Pindaré e 25 em Juçareira, todas no estado do Maranhão. A formação cidadã é outra ação importante realizada no processo de educação popular da instituição, pois as oficinas são usadas como mecanismo estratégico para alcança-la. A temática foi discutida de forma ampliada com as famílias e as comunidades, além das próprias crianças e adolescentes atendidas pelos projetos (em encontros mensais), bem como em outros espaços de diálogos como escolas, associações onde o CDVDH/CB é convidado a se fazer presente para dialogar e contribuir com as pautas voltadas aos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

avanços das comunidades.

Já no ano de 2020, com a chegada da pandemia, a instituição foi afetada com uma mudança radical em suas ações de modo geral, obviamente atingindo as atividades socioculturais. As pessoas atendidas pela instituição, além de uma crise de saúde pública, também enfrentaram uma conjuntura financeira devastadora, intensificando ainda mais todas as desigualdades já existentes, o que obrigou o CDVDH/CB a reinventar suas práticas para poder continuar atuando com as comunidades que ficaram ainda mais desassistidas.

Todas as atividades presenciais foram canceladas e parte do financiamento que era destinado às oficinas foi revestida em cestas básicas para algumas famílias atendidas pela instituição. De acordo com dados do relatório anual “foram distribuídas 219 cestas básicas e kits de limpeza e higiene para as 73 famílias, através do Fundo da Infância e Adolescência (FIA) e do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Açailândia (COMUCAA). ” (RELATÓRIO ANUAL CDVDH/CB, 2020).

Esses mantimentos foram distribuídos nos centros comunitários da Vila Ildemar e Vila bom Jardim, localidades de funcionamento das oficinas de dança, teatro e capoeira que são ofertadas pelo projeto “Construindo a Cidadania” financiado pelo FIA, supervisionado pelo COMUCAA e executado pela equipe sociocultural do CDVDH/CB.

Além disso, para não perder totalmente o vínculo com as crianças e adolescentes atendidas pelos projetos culturais, foram realizadas 03 lives artísticas em datas comemorativas, nos meses

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

de agosto, setembro e novembro.

Considerações finais

No presente trabalho apresentou-se aspectos direcionados às atividades socioculturais do CDVDH/CB, priorizando demostrar os mecanismos utilizados pela instituição nas ações direcionadas às crianças e adolescentes através das oficinas artísticas culturais de dança, teatro e capoeira. Foi utilizada uma análise documental dos relatórios de 2019 e 2020 que mostram todo o processo utilizado pela instituição para garantir da melhor forma possível essas práticas a esses sujeitos.

Percebeu-se também pela compreensão dos mesmos que a prática do Tabalho Escravo Contemporâneo, para além das definições apresentadas, é classificado como crime pelo Código Penal Brasileiro, que define a existência quando alguém é submetido a condições degradantes, jornadas de trabalho exaustivas e forçado e ainda quando ocorre a violação da liberdade individual do sujeito, e que os direitos fundamentais da pessoa humana devem ser preservados.

A partir da análise realizada, considera-se que houve um desequilíbrio nas atividades socioculturais realizadas pelo CDVDH/CB comparando os dois anos, fica evidente que a situação de saúde pública mundial interfere diretamente nessa realidade, porém os resultados apontam que a instituição procurou, mesmo diante da condição pandêmica, manter o vínculo com as famílias por meio de outras ações emergenciais que também atendam as questões de vulnerabilidade.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Percebe-se também a função socioeducativa da ONG para com esse público, que utiliza de artifícios artísticos culturais para possibilitar diálogos dentro de uma perspectiva que apresente aos sujeitos possibilidade de uma educação libertadora que os projetem a condição de protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **CDVDH/CB Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán**. Relatório anual 2019, Açailândia Maranhão.

BRASIL. **CDVDH/CB Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán**. Relatório anual 2020, Açailândia Maranhão.

BRASIL. **Código de Processo Penal. Decreto Lei N.º 3.689**, de 03 de outubro de 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del3689.htm.Acessado em 29 de setembro de 2021.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos**: sugestões pedagógicas. Passo Fundo: Berthier, 2007.

DALLARI, D.A. **Direitos humanos e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MOURA, Flávia de Almeida. **Representações sobre o Trabalho Escravo a partir da Televisão Junto a um Grupo de Trabalhadores Rurais Maranhenses**. 1.ed. Imperatriz: Ethos, 2015.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

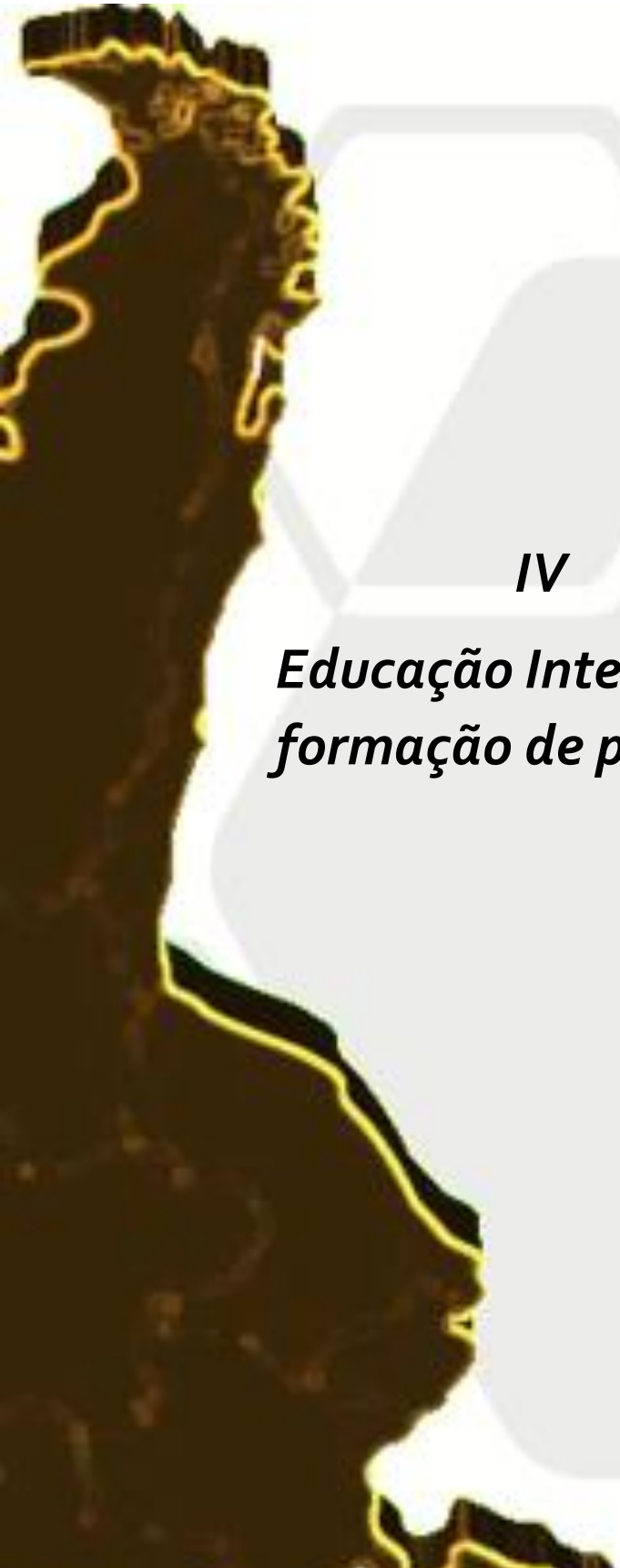
REPÓRTER BRASIL. **Cartilha Escravo nem pensar no Maranhão (Programa "Escravo nem pensar")** – São Paulo: Repórter Brasil, 2015/2016.

REPÓRTER BRASIL. **Escravo nem pensar:** uma abordagem sobre trabalho escravo contemporâneo na sala de aula e na comunidade (Programa "Escravo nem pensar") – 2ª ed. Atualizada: São Paulo: Repórter Brasil, 2012.

RUIZ. Jefferson Lee de Souza. **Direitos Humanos e Concepções Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SAKAMOTO, Leonardo. **Trabalho Escravo no Brasil do Século XXI**. Publicação na Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 1ª ed. 2006.

VILELA, Ruth. **Entrevista concedida ao projeto Memória Institucional do Ministério do Trabalho e Emprego**. CPDOC/FGV, 2006, fita 2, p.34.



IV

Educação Intercultural e formação de professores

PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Ênnio Santos Barros[85]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Ilma Maria Oliveira Silva[86]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Rômulo Hugo Rêgo Sousa[87]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

O presente trabalho objetivou averiguar como a Interculturalidade é trabalhada por professores que atuam em espaços de privação de liberdade em Imperatriz-MA. Partimos da concepção que esse público se encontra em situação de vulnerabilidade e que o isolamento social pode trazer implicações no modo de como se percebem enquanto protagonistas de suas histórias. Dessa forma, entendemos que qualquer proposta educacional direcionada às pessoas privadas de liberdade deve considerar o processo de reflexão sobre o outro como legítimo outro, o princípio da escuta, da humanização e emancipação desses sujeitos. Foram interlocutores da pesquisa dois professores que atuam em presídios e desenvolvem projetos sociais com esse público. Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista *on-line* com questionamentos baseados nas seguintes categorias: interculturalidade na formação inicial e continuada, formação voltada para lidar com sujeitos privado de liberdade; a importância

[85] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: ennio.barros@discente.ufma.br
[86] Doutora em História pela UNISINOS. Professora da UEMASUL. Docente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: ilmamsilva@bol.com.br
[87] Aluno especial do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: romulohugors@gmail.com

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

da escuta de narrativas no processo ensino aprendizagem; interculturalidade como pressuposto de inclusão no processo dialógico. Foram fontes teóricas metodológicas os trabalhos de Arroyo (2007; 2017); Candau (2012; 2014); Fleuri (2018); Freire (2007;2008) e Silva; Araújo (2015). Como resultado, foi possível constatar que há formação para os professores que contemple outros sujeitos no processo educativo.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação prisional. Práticas Educativas. Interculturalidade.

Introdução

Este trabalho objetivou averiguar como a Interculturalidade é trabalhada por professores que atuam em espaços de privação de liberdade em Imperatriz- MA. O questionamento sobre a relação educação-sociedade e o papel do educador na reflexão pedagógica pela transformação social, tem sido palco de muitas discussões no âmbito da formação de professores. Nesse sentido, para Fleuri (2018) a formação de professores deve ser discutida para além da prática tradicional, ou seja, reconhecer os saberes em seus vários contextos, oportunizando a autonomia frente a uma educação democrática transformadora e para o exercício da cidadania.

Esses aspectos podem ser visualizados na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2007), uma vez que o diálogo é um instrumento importante para refletir sobre a realidade tal como a constrói, desconstrói e re-constrói.

Ainda sobre a formação de educadores, Arroyo (2007), aponta que o fato de assumir a educação como direito de todo

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

cidadão e como dever do Estado, não significa avançar no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. Dito isto, destacamos a necessidade de afirmar a importância da formação continuada de professores que trabalham com a educação prisional.

O direito à educação é previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Execuções Penais (LEP) N.° 7.210, de 11 de julho de 1984 e a Resolução N.° 03, de 11 de março de 2011, que instituem as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Frente a essa perspectiva, a educação para as pessoas privadas de liberdade é entendida como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo essa prevista no Art.37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, favorecendo àqueles que não tiveram acesso ou continuidade da educação básica.

Sublinhamos a pluralidade do sistema prisional, que é composta majoritariamente por jovens, girando em torno de 55,07% de pessoas com até 29 anos, dos quais a maior parte é economicamente pobre e frequentemente (auto) excluída da escola, formal ou nunca teve oportunidade de acesso a ela. Outro destaque dado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) é que apenas cerca de 10% da população carcerária participa de algum tipo de atividade educativa (DEPEN, 2019).

Assim, chamamos a atenção para a urgência da formação de professores nesse campo em uma perspectiva intercultural dirigida à edificação de uma sociedade democrática, plural,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade, envolvendo o reconhecimento do outro nos diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2012).

Metodologia

Para embasamento do referencial teórico utilizamos estudos de Arroyo (2007; 2017); Candau (2012; 2014); Fleuri (2018); Freire (2007;2008) e Silva; Araújo (2015). A exploração do material se deu entre julho e setembro de 2021.

Além disso, utilizamos a entrevista semiestruturada, procurando responder a seguinte questão norteadora: A formação de professores que atuam na Educação Prisional tem trabalhado com os elementos da Interculturalidade?

De acordo com Triviños (2012), na entrevista, o participante tem a oportunidade de dialogar sobre suas experiências a partir do foco principal proposto pelo entrevistador. A amostra para a entrevista foi composta por um professor (que trabalha ou trabalhou) de cada unidade prisional de Imperatriz- MA, sendo um da Unidade prisional de Ressocialização de Imperatriz (UPRI), ainda conhecida como CCPJ e outro da Penitenciária Regional de Imperatriz (PRI) também chamada de Presídio Itamar Guará. O tempo de atuação foi utilizado como critério de inclusão, sendo que os professores entrevistados teriam que estar ou ter atuado mais de um ano na Educação de Pessoas privadas de liberdade.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Antes de iniciar a entrevista foram esclarecidos os aspectos éticos quanto ao anonimato do entrevistado, o objetivo do trabalho, bem como a necessidade de gravar o áudio para em seguida transcrevê-los. Por fim, ainda foram utilizados trabalhos dispostos em periódicos que ajudaram a discorrer sobre a problemática, em especial nas bases de dados da *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo) e *Google* Acadêmico, bem como algumas legislações brasileiras que transitam sobre a temática.

Resultados e discussão

A educação no contexto prisional é repleta de desafios em função do público atendido. Abordar os elementos da Interculturalidade nas práticas educativas trabalhadas nos espaços de privação da liberdade, torna-se imprescindível, até mesmo por estas questões fazerem parte do debate sobre opressão-libertação da educação intercultural. A libertação, então, é apontada por Freire (2008) como um processo complexo e plural envolvendo as diversas dimensões do ser humano como o sexo, a raça e a cultura.

Nesse sentido, Fleuri (2018) afirma que a educação intercultural procura desenvolver estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos e a superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação e de exclusão entre grupos sociais.

Quando questionado sobre os elementos da Interculturalidade trabalhados em sua formação inicial, o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

entrevistado F.R.S.S., que atuou por dois anos como Professor na Central de custódia de presos da justiça (CCPJ), atualmente Unidade prisional de Ressocialização de Imperatriz (UPRI), disse:

> Eu tenho duas formações: a primeira formação inicial é em Pedagogia e a segunda em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia. Mas quando dei aula no presídio eu era formado apenas em Pedagogia e estudante de Ciências Humanas. Na primeira não trabalhamos elementos da Interculturalidade, mas já na segunda sim, pelo fato de estudar as interações sociais (F.R.S.S. entrevista concedida em 19 de setembro de 2021).

Sobre este mesmo ponto a entrevistada R.S.P., professora na Penitenciária Regional de Imperatriz (PRI) há três anos, disse:

> Minha graduação é em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. De certa forma alguns elementos da Interculturalidade foram vivenciados em minha formação, pois estudamos a cultura africana e portuguesa, e observamos como elas influenciaram a cultura brasileira. No entanto, não foi ensinado de que forma poderíamos trabalhar essa Interculturalidade em sala de aula (R.S.P. entrevista concedida em 19 de setembro de 2021).

Segundo a fala do professor F.R.S.S, é possível perceber que em seu primeiro curso de graduação houve a ausência dos elementos da Educação Intercultural na sua vivência acadêmica, que por si só deveria potencializar valores culturais e os saberes advindos dos mais diversos sujeitos que constituem o universo da sala de aula. Depreende-se na fala da professora R.S.P. que esta

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

consegue relacionar os valores de distintas culturas na construção da cultura brasileira, entretanto, ela própria afirma que não consegue transpor isso didaticamente.

É importante mencionarmos que não se ensina a trabalhar Interculturalidade, já que significa o diálogo entre duas ou mais culturas. Por este olhar, Fleuri (2018) e Candau (2014), entre outros, discutem que para que a interculturalidade aconteça é preciso que o professor reflita e experimente, ativamente, a diversidade dos grupos. Não se pode reduzir isto a algumas situações e/ou momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais.

Questionados se teriam recebido uma formação específica para atuar na educação prisional, o professor F.R.S.S. responde:

> Eu entrei por meio de um seletivo para atuar na Educação prisional na modalidade EJA do primeiro ao quinto ano. Trabalhei por dois anos e não recebi nenhuma formação específica para o público prisional. A formação que recebi foi mais geral, voltada para como atuar no EJA (F.R.S.S. entrevista concedida em 19 de setembro de 2021).

Enquanto a professora R.S.P. afirma que:

> Eu não recebi nenhuma formação antes de entrar. Após ingressar no sistema prisional, foi promovida uma formação para os docentes, mas foi voltada basicamente à questão da segurança e de como agir perante algumas situações que pudessem acontecer dentro das unidades (R.S.P. entrevista concedida em 19 de setembro de 2021).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Nas respostas fica evidente que não se teve uma formação específica para atuar na Educação prisional. Os interlocutores destacaram que a preocupação das secretarias de educação estava voltada para cuidado, procedimentos metodológicos e pedagógicos para atuar na EJA. Enquanto para o primeiro entrevistado o foco das orientações estava direcionado ao processo formativo, sem levar em consideração “o que ensinar e pra quem ensinar”; para R.S.P, a preocupação se dava com a segurança do professor, que já cria um estereótipo do professor para com o apenado.

Ao mesmo passo que constatamos isto, podemos dialogar com Maeyer (2013), no pensamento de que a “educação na prisão” é um paradoxo. Por mais que se tente realizar atividades que permitirão aos detentos suportar o menos mal possível a perda de sua liberdade, isso irá depender do cenário e de suas particularidades. Por esse sentido o autor afirma que é impossível apresentar um quadro, mesmo geral, da educação na prisão, pois elas são diferentes em cada lugar. Podemos então aferir que a formação de professores para atuarem no sistema prisional deve partir da realidade local de cada unidade prisional.

Nesse cenário, é essencial que se constituam formações continuadas que possibilitem o diálogo e a integração entre todos do Sistema Penitenciário, que envolvam as questões relativas às metodologias e às ações educativas com o uso de material didático apropriado e adequado ao desenvolvimento da EJA, no contexto prisional (SANT’ANNA, 2017).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

O mesmo autor destaca que existem imagens estereotipadas sobre as pessoas privadas de liberdade e por isso há necessidade da integração nos presídios, pois há um grande abismo referente às políticas públicas voltadas aos processos educacionais e formação continuada de professores que atuam nessa área.

Para Freire (2007), no processo de formação continuada dos professores, é essencial o momento de reflexão crítica sobre a prática, uma vez que é no pensar criticamente a prática de ontem ou a prática de hoje que se poderá melhorar a prática do amanhã.

Perguntamos se receberam formação para trabalhar a interculturalidade com pessoas privadas de liberdade e ambos responderam que não. Após esta afirmação, instigamos se ainda assim em algum momento em sua atuação teriam trabalhado elementos da cultura, história de vida e saberes dos alunos privados de liberdade ou se teriam pelo menos presenciado outro professor da educação prisional praticar essa ação. O professor F.R.S.S. reforçou que os elementos que remetem a Interculturalidade na sua formação inicial, se deram na graduação em Ciências Humanas, entretanto diz que:

> Quando período em que trabalhei no presídio, eu ainda estava cursando Ciências Humanas e como não tinha passado pelas disciplinas que trazem elementos da Interculturalidade então eu não tinha conhecimento sobre esse contexto no tempo em que fui docente na CCPJ. Porém, posso afirmar que trabalhei inocentemente pequenos elementos da cultura deles, mas não tinha noção que era Interculturalidade. Como era um processo de alfabetização e uma vez que muitos não

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> sabiam ler e escrever, eu trabalhava com palavras geradoras e assim eu tocava em elementos trazidos da vivência, mas não passava na minha cabeça que esses elementos eram de Educação Intercultural. Eu "triscava" nela, mas não fazia parte do meu planejamento. [...] no meu pouco contato com outros professores, nos poucos momentos de encontros nas formações sobre EJA, eu não via eles trabalharem ou tocarem nos elementos que se relacionam com a Interculturalidade (F.R.S.S. entrevista concedida em 19 de setembro de 2021).

A respeito desse mesmo questionamento a professora R.S.P. se limitou a dizer:

> Eu ainda não trabalhei a Interculturalidade na sala de aula no presídio e na minha vivência como outros professores que trabalham em unidades prisionais, também não tenho visto eles aplicarem essa prática (R.S.P. entrevista concedida em 19 de setembro de 2021).

Diante da fala dos entrevistados, pode-se inferir que a prática docente dos professores das unidades prisionais não se articula com os princípios da Interculturalidade, muitas vezes negligenciando a história de vida, os valores e os saberes dos educandos ali representados pelo "preso".

Entretanto acreditamos que mesmo sem essa formação especifica sobre o diálogo intercultural, os professores que atuam nos espaços de privação de liberdade podem e trabalham este aspecto, já que como afirma Fleuri (2018) a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

interagem, ou que o processo em que elas se encontram necessariamente requer tal interação.

No espaço prisional a relação entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. Isso pressupõe possibilidades e opções para desenvolver ações que possibilitem o diálogo, a troca de experiências culturais e o aprendizado compartilhado partido da valorização do contexto cultural “sadio”, principalmente no campo da educação.

A educação de pessoas privadas de liberdade, na perspectiva intercultural, deve considerar o sujeito como ator ativo, construído histórico e socialmente para uma educação como prática da liberdade, como afirma Freire (2008). A motivação para a formação continuada de professores atuantes no sistema prisional pode se firmar em uma visão multidimensional e não apenas na transmissão de regras, normas e técnicas. Trabalhar nessa perspectiva e traduzi-la em termos de currículos e dinâmicas de formação, constitui um grande desafio (CANDAU, 2014). Neste sentido, a autora pontua que:

> A educação [...] de fato apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem [...] sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente. O desafio está exatamente em construir uma visão articulada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, no entanto não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais (CANDAU, 2014, p. 55).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

As diferenças culturais devem estar do lado de dentro da escola, como parte inseparável das relações interpessoais do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as práticas educativas. Essas ações permitem o aprendizado dos diferentes sujeitos e grupos que respeitam e valorizam as diversidades culturais (CANDAU, 2012; FLEURI, 2018).

Assim, evidenciamos que a Educação que se fundamenta nos princípios da Interculturalidade, procura reconhecer o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários e construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dê entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação, produzindo mudanças e favorecendo a consciência de si, de sua história, opções e da própria identidade (FLEURI, 2018).

Conclusão

Após a revisão bibliográfica e narrativas dos professores que atuam na Educação prisional em Imperatriz- MA, ficou evidente que os princípios da Interculturalidade pouco têm sido abordados nos cursos de graduação. Abrimos um parêntese para dizer que não estamos generalizando, mas partindo da fala dos professores entrevistados quando se referem as suas formações iniciais. Como mencionamos, pelo olhar de Fleuri (2018) e Candau (2014) entre outros, para que a Interculturalidade aconteça, é preciso que o professor reflita e experimente, ativamente, a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

diversidade dos grupos. Não se pode reduzir isto a algumas situações e/ou momentos específicos.

A educação prisional assume as características da Educação Popular por ser pautada na EJA e não por valorizar os elementos e valores culturais, os saberes e a historicidade dos alunos apenados que outrora eram sujeitos da sociedade e em sua grande maioria oriundos das margens sociais.

Não adiantam as boas políticas e as leis, se estas não forem praticadas efetivamente. Se a educação não for posta de maneira igualitária, denota-se que pode haver falha no processo educativo, levando a uma visão ultrapassada de que há a Educação para pobre e Educação para rico. Assim ocorre com a educação prisional que nem sempre visa preparar os detentos para o prosseguimento dos estudos, ressignificação pessoal e reestabelecimento do convívio social.

As práticas educativas no ambiente de privação de liberdade parecem acontecer em uma zona limitada, deparamo-nos com uma problemática portadora de conflitos de valores, na qual não se pode simplesmente aplicar procedimentos técnicos que foram sistematizados no processo formativo. Os resultados aqui apresentados demonstram graves equívocos no processo formativo inicial e continuado dos professores.

A formação continuada de professores se justifica, uma vez que tira as vendas para a diversidade cultural no contexto educacional prisional, abrindo assim espaços para a transformação das “escolas entre as grades”. Um espaço em que as diferentes identidades sejam vistas, respeitadas e valorizadas, atuando em

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

favor da ressocialização e ressignificação dos sujeitos privados de liberdade para serem atores sociais transformados ao cumprir suas sentenças. Isso significa refletir sobre mudanças de atitude, de posturas e de olhares.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. **Lei de Execução Penal (LEP):** Lei 7.210, de 11 de julho de 1984.

BRASIL. **Lei n°9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

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

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis- RJ. Vozes, 2014.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**: INFOPEN – dezembro de 2019.

FAVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. **A formação de professores reflexivos:** a docência como

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

objeto de investigação. Educação. Santa Maria. v. 38, n. 2, p. 277-288. maio/ago. 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência Saúde Coletiva**. v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Perspectivas da educação de jovens e adultos no sistema prisional. **Diálogo**, Canoas, n. 35, p. 37-44, ago. 2017.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. Diálogos sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação escolar indígena. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 11, n. 18 p. 153-176 jan./abr. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa social em educação:** o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2012.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

AS PEDAGOGIAS DO "APRENDER A APRENDER" NO CAMINHO CONTRÁRIO À EMANCIPAÇÃO DO EDUCANDO

Adalberto Pereira Torres[88]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Raimundo Nonato de Pádua Câncio[89]
Universidade Federal do Norte do Tocantins -UFNT
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Willian Gomes Zaparoli[90]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

A educação pública no Brasil vivencia um conjunto de reformas educacionais marcadas pelo discurso do desenvolvimento, da empregabilidade e dirigidas pelos interesses da classe dominante. As pedagogias do "aprender a aprender", nesse contexto, direcionam para caminhos contrários à emancipação do educando, pois a formação crítica e libertadora acaba por perder espaço na área educacional. As reformas apresentadas com base nessa pedagogia, e que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos, podem ser caracterizadas como políticas de cunho neoliberal, as quais têm definido os rumos da educação brasileira, sobretudo da educação básica. Nessa direção, o objetivo desta pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico é explicar alguns conceitos fundamentais aos estudos das "pedagogias do aprender a aprender", no intuito de nos ajudarem a compreender as inter-relações entre as políticas neoliberais e a educação. Os resultados evidenciam que em consonância com as políticas neoliberais, as pedagogias do "aprender a aprender" baseiam-se na ideia de treinamento, de habilidades e competências, centrando-se em avaliações, num

[88] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da UFMA. E-mail: adalberto.torres@discente.ufma.br
[89] Doutor em Educação e docente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: nonato.cancio@uft.edu.br
[90] Educador físico e mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da UFMA.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

processo em que alunos e professores são classificados por domínios e resultados.

Palavras-chave: Educação. Políticas neoliberais. Pedagogias do aprender a aprender.

Introdução

O discurso ideológico neoliberal está cada vez mais se enraizando na escola por meio do que se convencionou chamar de nova gestão pública na educação, sobretudo com as 'pedagogias do aprender a aprender', as reformas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as avaliações externas, dentre outros artifícios. Assim, a função da escola passa a ser de treinar e adaptar os alunos às necessidades do mercado de trabalho, onde a educação é vista como mercadoria e o aluno como cliente, gerando a competição, o individualismo, ou seja, a desumanização.

Com as políticas neoliberais para a educação podem ocorrer privatizações, precarização do serviço público, desregulamentação da carreira docente, bem como implementação de currículos nessa perspectiva, cujos objetivos passam a ser a obtenção de qualidades e habilidades para o mercado de trabalho flexível. Sendo assim, o Neoliberalismo passa a ser compreendido como uma concepção que ataca frontalmente as instituições públicas de algumas áreas, como por exemplo, a educação. Porém, algumas áreas que interessam ao capital e que são necessárias à repressão dos movimentos contra as muitas formas de exploração e opressão que existem na sociedade

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

contemporânea, deixam de ser alvos, muitas vezes juntando- se aos que veem a educação crítica e emancipadora como ameaça.

Nas palavras de Duarte (2010), a discussão da educação está assinalada pela quase supremacia do construtivismo, da pedagogia do professor reflexivo, pela pedagogia das competências, entre outras, assim chamadas 'pedagogias do aprender a aprender'. Elas são constituídas de um discurso sincronizado, e passam a negar as formas clássicas de educação escolar. Essa rejeição para com a educação "tradicional" passa a ser alimentada pela perspectiva ideológica dessas pedagogias que muitas vezes são pregadas como progressistas. Mas, na realidade, almejam tão somente alinhar todo o processo educativo aos interesses do mercado capitalista. As pedagogias do aprender a aprender, nesse contexto, direcionam para caminhos contrários à emancipação do educando. Nessa perspectiva crítica, o objetivo desta pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico é explicar alguns conceitos fundamentais aos estudos das "pedagogias do aprender a aprender", que nos ajudam a compreender as inter-relações entre as políticas neoliberais e a educação.

Sociedade capitalista: entre o conhecimento e a ilusão

O neoliberalismo adquiriu relevância prática a partir das décadas de 1970 e 1980, quando suas ideias políticas e econômicas são implementadas e amplamente difundidas, visando alcançar a hegemonia econômica que se tem hoje. Essa hegemonia do pensamento liberal provocou mudanças no mundo

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

todo, atingido principalmente os países mais pobres e em desenvolvimento. Nesse sentido, foi formulado o Consenso de Washington, em 1989, por economistas neoliberais, inspirado nas ideias do economista John Williamson. Trata-se de um documento com dez medidas que definem as características do neoliberalismo, cartilha básica a ser seguida, em especial pelos países que recorrem à ajuda financeira do FMI e do banco Mundial (VAZ; MERLO, 2020). Entre as medidas do Consenso de Washington constam a "disciplina fiscal" e a "redução e reordenamento das prioridades dos gastos públicos".

Podemos dizer que tais medidas servem como base ideológica que afeta, sobretudo, a Educação. As influências do neoliberalismo na educação vão desde a desvalorização sistemática da educação pública, com o intuito de tirar do Estado a responsabilidade, o dever de investir em educação, até a escolha de concepções teóricas, como as pedagogias do "aprender a aprender" para nortear a criação dos currículos. A título de exemplo, a BNCC adota expressamente essas concepções pedagógicas. Tais reformas na educação estão estritamente ligadas ao Consenso de Washington, que deu as diretrizes ideológicas das políticas neoliberais adotadas pelo Brasil. Nessa direção, o projeto neoliberal para a educação brasileira é torná-la uma grande mercadoria comercializável e regulada (FÁVERO, 2021).

O capitalismo passou por profundas transformações no final do século XX e início do século XXI. Apesar disso, a essência do capitalismo se manteve, qual seja a busca por lucro. Com isso,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

diferentes áreas da vida das pessoas foram afetadas, inclusive a educação. Segundo Newton Duarte, “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2008, p. 13). Dessa forma, podemos dizer que a sociedade como conhecemos está assentada em ilusões que são geradas pela estrutura capitalista. Dito isso, é necessário compreender o processo capitalista que vivenciamos para melhor compreendermos como essa transformação nos afeta.

Segundo Vitor Fonseca, a economia global passou por três importantes revoluções na História: a primeira foi a revolução agrícola, a segunda revolução industrial, a terceira, e vigente, a revolução computacional, “em todos os campos, os paradigmas emergentes, situarão o enfoque no conhecimento, na criatividade e na inovação, muito mais do que nos produtos” (FONSECA, 2009, p. 2). Tal transformação fará com que os trabalhadores, e principalmente os estudantes, sejam responsáveis pela produção intelectual. A busca pelo conhecimento não será uma opção, e sim um requisito fundamental para sobrevivência do indivíduo.

Dentre os novos desafios da humanidade no século XXI está a busca pela informação, por transformá-la e planificá-la ao seu modo. Nesse processo o professor tem que se adaptar às rápidas transformações que a sociedade vivenciará (FONSECA, 2009). Devemos ressaltar que essas mudanças são características do capitalismo, uma vez que para Karl Marx e Friedrich Engels:

> A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> portanto as relações de produção e, com elas, todo o conjunto de relações sociais. A conservação do velho modo de produção numa forma inalterada era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. O revolucionamento constante da produção, a perturbação ininterrupta de todas as condições sociais, a incerteza e agitação contínuas distinguem a época burguesa de todas as anteriores (ENGELS; MARX, 2001, p. 19).

Nesse contexto, surge a visão de que as pessoas devam aprender a aprender. Segundo Vitor Fonseca (2009), o trabalhador terá que maximizar suas percepções cognitivas para poder se manter relevante na sociedade, pois “Cada um deles produzirá mais na razão direta da sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje, não são sinônimos de sucesso no futuro” (FONSECA, 2009, p. 02). Newton Duarte tece duras críticas a essa mentalidade do ‘aprender a aprender’, pois o indivíduo é visto como capaz de se educar, além de transformar a educação numa arma para derrubar a competição, ao invés de transformar os indivíduos e a sociedade:

> O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2008, p. 11).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Devemos ressaltar que Newton Duarte não é contra os indivíduos com senso crítico e liberdade intelectual, pois esse, na sua perspectiva, é um dos objetivos da educação; mas sua crítica é para a hierarquização da forma de aprendizado, como se aprender sozinho fosse superior ao aprender com orientação do professor. E esclarece que,

> Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2008, p. 14).

O autor deixa bem claro que não nega que vivemos em uma sociedade capitalista, porém, a forma como esse sistema está se manifestando mudou, e em seu bojo trouxe algumas ilusões (DUARTE, 2008). As ilusões para Newton Duarte não são inofensivas e trazem consequências para as pessoas que acreditam nelas, por isso é interessante saber mais sobre elas, como observa o autor:

> [...] é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, 2008, p. 15).

As ilusões são construídas para não abalar as estruturas do capitalismo e evitar revoluções que derrubem o sistema vigente. As ilusões dão uma roupagem mais amistosa para a população e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

levam os indivíduos a crerem que a fase mais brutal do capitalismo foi superada (DUARTE, 2008). Existem, pois, cinco grandes ilusões dentro da sociedade capitalista. A primeira é que o conhecimento nunca esteve tão acessível, e que qualquer um pode acessar o conhecimento. Tal afirmação não leva em conta as desigualdades educacionais que a sociedade global vivencia. A segunda ilusão é que "a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos" (DUARTE, 2008, p. 15), levando a crer que a prática é mais importante que a teoria, sendo que ambas são importantes para a construção de um conhecimento sólido. A terceira ilusão vê o conhecimento como subjetivo e defende que cada um pode construir sua verdade. Tal pensamento prejudica a organização do conhecimento, criando pseudociências que mais confundem do que esclarecem (DUARTE, 2008).

Em seguida, a quarta ilusão é derivada da ilusão anterior, sustentando a ideia que os conhecimentos têm o mesmo valor, sendo que a pseudociência, ou engodos científicos, não são o mesmo que um conhecimento metódico e bem construído. Por fim, mas não menos importante, temos a quinta ilusão, que está relacionada ao "apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade" (DUARTE, 2008, p. 16).

Para o autor, essa ilusão é a que mais afeta a educação, pois leva a entender que os problemas da humanidade derivam da

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

falta de empatia e despreparo dos mesmos, excluindo os fatores políticos e econômicos. Com isso, compreendemos que o capitalismo cria uma teia de ilusões e se utiliza da educação para a manutenção do sistema vigente. E nesse processo, a educação crítica é fundamental para o processo de mudança do *status quo* do sistema capitalista.

Algumas questões preliminares sobre as pedagogias do aprender a aprender

A educação em nosso país caminha na direção das orientações do capitalismo neoliberal, ao serem formuladas orientações curriculares expressas na Base Nacional Comum Curricular, que se materializam na aquisição de habilidades e competências, chamando atenção para a reforma e implantação de um novo Ensino Médio, na qual são excluídas algumas disciplinas como sociologia e filosofia do currículo.

A correlação existente entre o Sistema Neoliberal e as pedagogias do “aprender a aprender” é criticada ferozmente pelo pedagogo Newton Duarte (2008, 2010) face às tragédias sociais, econômicas, políticas e, neste caso especial, as educacionais, às quais o capitalismo produziu as assim chamadas pedagogias do ‘aprender a aprender’. Mas, o que significa o lema ‘aprender a aprender’? Trata-se de

> [...] pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia que reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade (DUARTE, 2001, p. 24).

Elas trazem posicionamentos valorativos, ou seja, quando valorizam algo como positivo automaticamente valoram-se outras negativamente. Uma valoração positiva implica também uma valoração negativa, e o que muitas vezes não se percebe são as valorações negativas contidas nesse lema, pois quando o "aprender a aprender" defende certas coisas é porque ele está valorando negativamente outras (DUARTE, 2008).

Assim, o lema 'aprender a aprender' é uma estratégia ideológica que contém quatro princípios pedagógicos ou posicionamentos valorativos. Segundo Duarte (2008), o primeiro posicionamento traz a ideia de que o conhecimento que o indivíduo constrói por si mesmo tem um valor educativo muito maior do que aquele conhecimento que ele adquire através de outra pessoa. Esse primeiro posicionamento valorativo claramente valora de forma negativa a transmissão do conhecimento pelo professor. O segundo posicionamento valorativo valora que o método de aquisição dos conhecimentos é mais importante do que os conhecimentos já existentes. Existe uma ênfase dada ao processo e o método de aprendizagem é mais importante. Há uma desvalorização do conhecimento construído historicamente pela humanidade.

Na sequência valorativa temos o posicionamento de que toda a atividade pedagógica deve ser desencadeada e dirigida pelos interesses e necessidades surgidas espontaneamente na prática cotidiana dos alunos. Esse terceiro princípio tem como

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

posicionamento valorativo a negação ao papel da escola, dos adultos e dos professores em relação ao processo educativo. Por último temos o posicionamento para o qual o objetivo da educação seria o de formar indivíduos com grande capacidade adaptativa, com alto potencial de adaptação às exigências da sociedade, sobretudo das exigências do mercado de trabalho. Este quarto princípio contém na verdade é a impossibilidade de uma educação verdadeiramente crítica, que forme os indivíduos na direção de um projeto coletivo de transformação da sociedade capitalista, ou de uma sociedade para além do capital.

Fica claro, portanto, o quanto esse lema está vinculado a uma ideologia de manutenção da sociedade capitalista contemporânea. Dessa forma, pode-se dizer que esse lema só pode ser defendido por pedagogias integrantes do universo ideológico liberal burguês. Trata-se de pedagogias fundamentadas em amplas correntes educacionais, compostas pelas pedagogias das competências, do Construtivismo, da escola nova, do professor reflexivo, da qualidade total, da empregabilidade, dentre outras ferramentas como a BNCC (FÁVERO, 2021). Na verdade, são correntes utilizadas como estratégia ideológica para a manutenção das bases estruturantes do Capitalismo Neoliberal (DUARTE, 2008), uma vez que

> No contexto educacional, as novas orientações do mercado, constantes nas cartilhas de órgãos internacionais, como OCDE, UNESCO, FMI e Banco Mundial, repercutem de forma perigosa. O Estado passa cada vez mais para a iniciativa privada seu dever constitucional de garantir o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> direito à educação, abrindo um grande mercado que se apropria da produção de material didático, ensino a distância, venda de métodos pedagógicos, avaliações e plataformas de gerenciamento. Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) facilita aos empresários a criação de materiais vendáveis, como as plataformas de ensino (FÁVERO, 2021, p. 74).

Assim, as influências do capitalismo dentro da educação atual são representadas ideologicamente pelos lemas, princípios ou posicionamentos valorativos das chamadas pedagogias do "aprender a aprender", das políticas educacionais, dos Currículos e da Base Nacional Comum Curricular, que impactam desde a formação inicial do professor, no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.

Nessa perspectiva, Miguel Arroyo (2013) nos faz o seguinte questionamento, se o currículo está permitindo professores e alunos desenvolverem um trabalho voltado para a realidade de ambos, para o desenvolvimento da pessoa e para o exercício da cidadania? Nessa direção, Saviani (2016) expõe que,

> Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> nacional comum curricular. (SAVIANI, 2016, p. 81).

Atualmente, a BNCC e os currículos têm marcado as práticas dos educadores, pois eles determinam qual a temática a ensinar, qual a pergunta ou questionamento a ser feito, e qual a resposta a ser dada. Portanto, resume-se a educação em que o termo aulista é a síntese: passar conteúdos e treinar, pensando nas avaliações de larga escala: SAEB, ANA, PISA [...], ou seja, treinar alunos para responder às questões propostas. O material didático passa a ser elaborado em larga escala, o que é contestável, pois não condiz com a realidade do país, que não é homogênea, sendo diferente em todo território nacional. E “as verdades científicas das disciplinas não coincidem com a realidade real e social dos alunos” (ARROYO, 2013, p. 24).

Assim, questiona-se: as políticas educacionais, as pedagogias do ‘aprender a aprender’, os currículos e a BNCC estão a serviço de que, de quem e para quem? Ao observarmos os documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que asseguram uma educação ao cidadão para o seu pleno desenvolvimento, para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, fica evidente que esses objetivos ficam distantes dessa proposta, visto que a articulação e implantação das pedagogias do “aprender a aprender” e a BNCC não têm como função principal a resolução de problemas educacionais, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

questões sociais. Ao contrário, revelam-se fortemente relacionadas aos interesses políticos e às demandas econômicas.

Conclusão

No propósito de explicar alguns conceitos fundamentais aos estudos das "pedagogias do aprender a aprender", que nos ajudam a compreender as inter- relações entre as políticas neoliberais e a educação, verificamos que essa pedagogia, em consonância com as políticas neoliberais, baseia-se na ideia de treinamento, de habilidades e competências e centra-se em avaliações, num processo em que alunos e professores são classificados por domínios de resultados, que contribuem para restringir e limitar o ato de educar, pois parte da ideia de um currículo fabril, ou seja, atrelado às competências exigidas pelo mercado, exigindo dos professores eficiência, os quais passam a ser treinadores para a empregabilidade dos alunos.

Dito isto, o discurso ideológico do neoliberalismo está cada vez mais enraizado nas escolas, sendo alimentado pela perspectiva da Nova Gestão Pública na educação e reafirmado nas avaliações externas e na BNCC, onde a função da escola se resume a treinar e adaptar os alunos às necessidades do mercado de trabalho. A educação é, portanto, concebida como mercadoria e o aluno como cliente. O que se tem observado em relação à educação são as oportunas ameaças das políticas neoliberais, promovidas pelos órgãos e organizações nacionais e internacionais, com o objetivo de diminuir o financiamento do

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Estado na oferta da educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M. DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

FÁVERO, L. A. **A ameaça ao direito à educação pelas reformas neoliberais e ideologias da desescolarização nos países sul-americanos**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2021.

FONSECA, V. Aprender a reaprender: educabilidade cognitiva para o século XXI.
Revista Científica Perspectivas Online, v. 3, n. 11, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista.** Porto Alegre: L&PM, 2001.
SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3 nº 4. Rj: Universidade Federal Fluminense, 2016.

VAZ, V. R. C.; MERLO, E. M. O Consenso de Washington no Brasil – Estabilização Conservadora e Estagnação**. Aurora**, Marília, v.13, n. 1, p. 37-58, Jan./Jun., 2020.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

FORMAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS

Fernando Brasil Alves[91]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Jaira Ruama Oliveira de Sousa Vieira[92]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro[93]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo compreender a importância da formação sociopolítica do docente no fomento de práticas interculturais, partindo-se do pressuposto de que a formação docente (inicial ou continuada), voltada ao desenvolvimento de uma consciência sociopolítica, pode fornecer arcabouço aos professores e professoras de maneira a desconstruir uma série de marcadores sociais que desestimulam tais práticas e impedem que educandos e educandas tenham acesso à uma educação de qualidade, intercultural e numa perspectiva de cultura para a emancipação humana. Nesta direção, foi realizada uma revisão narrativa de literatura, apoiada em autores como Candau (2008; 2016), Tavares (2017), Tubino (2007), entre outros, que abordam a emergência do ensino intercultural/transdisciplinar numa perspectiva contra hegemônica. Conclui-se, que a emergência de trabalhar formação sociopolítica, sem viés negacionista, é de fundamental importância para a consolidação de uma geração não

[91] Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia, vinculado ao grupo de pesquisa em epistemologia e educação (GEPEE) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3608028626930638

[92] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail:jaira.ruama@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7330292498653722

[93] Doutora, Professora e Orientadora do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: karla.bianca@ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3830331896791272

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

somente de docentes, mas sobretudo, de educandos e educandas, que serão cidadãos e cidadãs contribuintes de uma sociedade mais justa, compreensiva das diferenças sociais, diferenças de gênero, étnicas e políticas que nos marcam.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. Prática Educativa. Interculturalidade.

Introdução

A educação intercultural é campo de farto debate na atualidade, pelo reconhecimento de sua emergência e necessidade numa perspectiva de combater as mazelas que a globalização neoliberal nos traz. Nesta direção, o estudo e ampliação dos temas que envolvem a educação intercultural permeiam vários campos educativos. Neste artigo se objetiva discutir a importância da formação sociopolítica docente como fator colaborativo da construção de práticas educativas interculturais e a desmistificação em torno de marcadores sociais discriminatórios que permeiam o currículo e as práticas escolares.

Diante dessa proposta, este trabalho tem como foco discutir a formação sociopolítica dos professores e professoras na direção da interculturalidade crítica como forma de colaborar para a inserção, em suas respectivas salas de aulas no ensino básico de tais práticas, assim como também, trabalhar essa vertente, para a construção de si, dentro do sistema educacional.

A compreensão partirá de bases teóricas que privilegiam a abordagem e importância da educação na perspectiva intercultural no enfrentamento das relações de poder hegemônicas na sociedade, e como essa auxilia a construir e desconstruir as

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

culturas e a educação em espaços de sociabilidade do conhecimento e problemáticas das diferenças.

Neste sentido, adotou-se como metodologia uma revisão narrativa da literatura, a partir da discussão e fichamentos de textos dos autores que tratam a temática. A abordagem qualitativa privilegiou a pesquisa exploratória a fim de investigar mais a fundo as categorias que compõem o objetivo da pesquisa, a fim de que os olhares diversos se voltam para objeto a ser estudado de forma a enriquecê-lo.

Como resultado, a investigação possibilitou a conclusão no sentido de demonstrar a emergência em que a temática se encontra, notadamente dentro da esfera educacional, em que a formação sociopolítica trabalhada no sentido da interculturalidade crítica pode contribuir de forma significativa na conscientização dos docentes, que transformarão práticas educativas em que educandos e educandas convivam com respeito com as diferenças, especialmente nos espaços escolares.

A educação intercultural crítica e a interdisciplinaridade

Atualmente, a sociedade como um todo vem sofrendo ou se expandindo gradativamente com as alterações contínuas que são visíveis na sociedade. São fenômenos relacionados a uma economia mais acelerada, políticas públicas para grupos específicos, direitos de igualdade difundidos e desigualdade social exacerbada e, por fim, uma educação mais voltada para as identidades e diferenças – essa se apresentado cada vez mais urgente diante dos fenômenos atuais.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Esse contexto de contradições perpassa a educação, que em certos momentos anseia por uma restruturação, diante de seu papel formador, e em outras searas, permanece inalterada e utilizada como instrumento de dominação. Os muitos estudiosos das ciências sociais, especialmente as construções teóricas sobre a educação, denunciam a emergência de um novo contexto educacional, emancipador, crítico e de viés contra hegemônico. Neste aspecto, Candau (2010) aprofunda os estudos acerca da interculturalidade, propondo a educação intercultural como um meio viável para a construção de práticas educativas voltadas para a emancipação humana.

A interculturalidade, segundo Candau (2010), surge juntamente com os movimentos de resistência da cultura e educação indígena. Para a autora, a interculturalidade foi o único mecanismo que possibilitou o enfrentamento da imposição homogeneizante da educação colocada à disposição dos indígenas, especialmente na América Latina. Esse movimento de resistência não é novo, em verdade, perpassa os tempos, desde o início da colonização no continente e só recentemente, com a restruturação das normas nacionais latino-americanas, que privilegiam direitos indígenas e de outros grupos invisibilizados, é que os espaços de discussão se viram ampliados.

O aspecto dominador da globalização neoliberal é, para Sacavino (2016), uma outra face da colonização. A autora lembra que a colonização não ficou no passado, ela se reinventa e se reestabelece na hegemonia cultural imposta pelos países do norte. Boaventura de Sousa Santos (2003) trabalha esse processo a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

partir da conceituação de globalização neoliberal, dizendo que esta corresponde a um novo regime de acumulação do capital, mais intenso e globalizado do que o visto no passado. Este novo regime tenta desassociar o capital dos vínculos sociais e políticos que antes determinaram alguma distribuição de renda, submetendo toda a sociedade à lei do valor.

Os espaços educativos, por pertencerem a esta superestrutura, participam deste processo de homogeneização cultural, social e econômica (CANDAU, 2010). Mas ainda exercem papel fundamental na permanência desta hegemonia, "tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154)

Os processos de redemocratização vivenciados pelos países latino-americanos, a partir da década de 1970 até o fim da década de 1980, atrelados a uma afirmação dos direitos humanos na comunidade global, que já se observava desde o fim da Segunda Guerra Mundial, permitiu a introdução de vários direitos aos grupos invisibilizados historicamente, notadamente aos povos indígenas. Os movimentos de resistência ganham instrumentos normativos para permanecerem na luta.

No entanto, como denuncia Tubino (2016), a interculturalidade pode ser dividida em duas acepções: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. A primeira é apenas instrumento de dominação, "pois não evidencia e desconstrói as causas estruturais e os processos históricos que estão na base da estigmatização cultural, oxigena o modelo social

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

vigente, sem gerar alternativas viáveis" (TUBINO, 2016, p. 23). A segunda, postulada de forma crítica, tende a descontruir esse padrão de relação perversa de estigmatização e exclusão observada na superestrutura homogeneizante em que o diferente é inferiorizado e invisibilizado. Para Tubino (2016), a educação intercultural crítica permite "problematizar e desnaturalizar a estigmatização cultural, mediante a visibilidade e o questionamento das causas atuais e suas origens históricas" (TUBINO, 2016, p. 24).

É neste contexto de naturalização dos processos históricos de exclusão e estigmatização, que as normatizações de direitos, como a previsão em muitos países latino-americanos da demarcação dos territórios indígenas, da educação bilíngue, e a previsão da educação voltada para a história e cultura dos povos indígenas e afro-americanos, são instrumentos importantes de luta e enfrentamento. Mas não são suficientes. Há uma necessidade urgente de recriação da educação intercultural, em sua acepção crítica, para desfazer o padrão de comportamento em que o 'não-diálogo' e a estigmatização impedem as possibilidades de interação social de forma protetiva e inclusiva de todas as culturas e pessoas.

Como dito, a educação escolar atualmente é atravessada por esses fenômenos, pois os movimentos sociais têm se colocado cada vez mais, forçando sua visibilidade. Estes fenômenos assustam os educadores e educadoras, que são chamados a responder aos diferentes anseios desses grupos que participam do ambiente escolar, não estando, esses professores e professoras e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

outros sujeitos ligados a educação, preparados, a priori, a lidar com tais transformações sociais, ou a construção de uma escola que verdadeiramente emancipa.

São visíveis os impactos dessas transformações na educação, notadamente na necessidade de inclusão das disciplinas/matérias organizadas no currículo escolar, que passaram a ser questionadas para acompanhar a evolução ou expansão do conhecimento – assim como também, políticas públicas voltadas para a educação ganharam uma maior visibilidade para compreender, como são investidas ou gerenciadas na educação básica.

Atualmente, trabalhar questões relacionadas à “cidadania e política”, tende a caminhar em solo de difícil acesso de aquisição de conhecimentos e de formação reflexiva que visa esclarecer as micro/macros realidades em que estão inseridos os docentes. O recurso da interdisciplinaridade se faz primordial para a superação deste obstáculo, pois permite uma compreensão maior dos conhecimentos e seus imbricamentos com a realidade dos educadores/as e educandos/as. É também uma forma de superar os obstáculos dos currículos fechados e organizados academicamente em disciplinas/matérias.

A interdisciplinaridade surge em oposição à especialização do conhecimento – conhecimento que se divide em mais e mais subdivisões em esfera hierárquica e não apresenta elementos de fácil compreensão, estudo e aprendizagem desses. Essas divisões segregam e não respeitam as inúmeras identidades culturais, sociais, étnicas e por fim, políticas dos indivíduos. Um dos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

objetivos da interdisciplinaridade é reencontrar o conhecimento em sua totalidade, provocando um exercício de pensar e consolidar esse conhecimento fragmentado; reorganizar uma vez mais esse saber epistêmico e propor uma compreensão sem restringir em campos já situados na especialização.

A teoria em torno da interdisciplinaridade é de fundamental importância para a educação atual ou contemporânea – mesmo se apresentando como desafio para os docentes – pois tende a oferecer uma metodologia de articulação entre as disciplinas, possibilitando não somente o ensino e aprendizagem, mas também, um processo de emancipação e esclarecimento dos fatos escondidos no currículo.

A interdisciplinaridade tem como caraterística dar resposta às constantes fragmentações causadas pela racionalidade, com o olhar voltada para a abertura de diálogo e colaboração dos sujeitos das mais diferentes realidades. Esta mesma ferramenta pedagógica, ainda enfrenta resistência por uma série de professores e professoras que não entendem o foco da interdisciplinaridade, ou que não possuem uma formação sociopolítica voltada para bem utilizá-la, especialmente para tratar e compreender os marcadores sociais excludentes que atravessam os ambientes escolares.

Tomamos por exemplo as questões relacionadas a gênero e sexualidade de alunos, relações étnico-raciais com os alunos afrodescendentes, Educação de Jovens e Adultos (EJA), comunidades populares e comunidades dos povos do campo, inclusão social dos alunos com deficiência (PCD) e outros.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A interdisciplinaridade é um método que questiona a educação monocultural e consequentemente temas mais "delicados ou sensíveis", como a formação política e a normatização social das práticas educativas, papéis sociais e formas de pensar entre os sujeitos. Tais práticas enraizadas no currículo passaram a se fazer presente nas formações dos professores, especialmente em sua formação inicial – e assumiram estado de cristalização dentro do sistema da educação que não preparou o docente para os desafios que se apresentariam no cotidiano – e em especial desafios relacionados à política e à sociedade.

É de grande importância e emergência propor uma formação que rompa com este paradigma e que questione os meios de aplicação de ensino e aprendizagem na educação básica – buscando rever tais práticas e desconstruir a educação monocultural que não questiona, que não pergunta, e que não traz soluções e sim reproduz ou deposita uma educação bancária no cognitivo dos educandos/as.

A respeito da formação sociopolítica para os professores e professoras, a interculturalidade colaborará no processo de desconstrução dos conhecimentos não questionados e sim impostos pelo estado. Em verdade, proporcionará o questionamento de todo um sistema que visa alienar os inúmeros cidadãos e cidadãs de uma sociedade, através dos seus respectivos aparelhos estatais. Em relação aos professores e professoras que já se encontram em sala de aula, a formação continuada ou em serviço, com o auxílio da interculturalidade,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

carrega a missão de ajudar a esclarecer como aplicar uma formação sociopolítica para as crianças e adolescentes e consequentemente, entre eles mesmos, os docentes.

Posterior a todo esse processo de compreensão, a formação sociopolítica desses profissionais da educação carregará um peso maior na articulação de saberes e escuta dos alunos em geral acerca da construção de uma identidade, olhando para as diferenças que carregam, voltada para o exercício da cidadania, ética, no respeito das origens sociais, históricas e políticas.

A educação mais voltada para elementos interdisciplinares e na acepção da interculturalidade crítica, como já demonstrado, tende a romper os processos até então imutáveis da educação monocultural, questionando essa educação. A interdisciplinaridade, mais uma vez, carrega o objetivo de contribuir com os conteúdos já determinados, mas com a intenção de despertar a curiosidade nos alunos e na comunidade escolar, uma possibilidade de visão plural de assuntos em que os educando e educandas são protagonistas, narradores de suas realidades, dificuldades e sonhos. Ao romper essa superação entre as matérias, permitirão a superação de práticas cristalizadas, exercendo o abandono dessas mesmas práticas que trazem consigo o comodismo, visão fechada de mundo e silêncio pedagógico.

Olhando e acompanhando as constantes transformações sociais que estão ocorrendo cada vez mais rápido, as novas exigências a serem trabalhadas no universo educacional para os protagonistas em geral (educadores/as e educandos/as) tem proporcionado e exigido cada vez mais um novo olhar que possa

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

acompanhar as mudanças no processo de consolidação de novas práticas pedagógicas para a educação.

Uma dessas novas práticas é a interdisciplinar como base de conhecimento para fomentar a formação sociopolítica de professores e professoras que possam transmitir olhares de contribuição pedagógica no currículo, nas práticas e, por fim, no processo ensino-aprendizagem e emancipação humana para todos/as educandos/as.

Considerações Finais

Pensar na interdisciplinaridade e a formação sociopolítica dos professores e professoras numa linha de pensamento transformadora, nos remete a relação de superação das barreiras cristalizadas, de paradigmas e extremidades da educação em geral – fomentar uma educação mais voltada para as identidades e diferenças sócio-históricas e políticas de uma sociedade.

Logo, a interdisciplinaridade é orientada a uma ação de articulação entre os saberes não sistematizadas, com os saberes já sistematizados e resulta num processo de ação/reflexão/ação. Ao estudar esse fenômeno educacional, fica claro que esse apresenta um conceito inconcluso de formação e parte da necessidade de reforçar o movimento de esclarecimento da interdisciplinaridade para com os novos professores em formação em suas respectivas licenciaturas, assim como também, nos professores e professoras já no exercício da docência. Buscando

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

desmistificar o medo em trabalhar de forma solidária e em conjunto com os demais docentes o conhecimento, saberes e ações.

A interculturalidade crítica é uma forma de desconstrução desses paradigmas, voltadas a compreensão da realidade de forma contra hegemônica e emancipadora. Aliada a interdisciplinaridade pode ser utilizada para a educação e formação sociopolítica que questiona as raízes dos problemas excludentes e violentos que descaracterizam os diversos grupos culturais que formam nossa sociedade, especialmente os povos indígenas e afro-americanos.

Uma formação sociopolítica orientada para a interculturalidade crítica proporcionada para docentes em formação inicial ou continuada possibilita um exercício de rompimento com os paradigmas e lança olhares, mesmos que tímidos, às novas práticas pedagógicas. Estes novos olhares, sensibilizados para com as minorias sociais, dentro e fora da escola, contribuirá para o enfrentamento das diversas violações observadas e infringidas pela globalização neoliberal, e para com a construção de subjetividades que reconhecem seu lugar no mundo, exigindo direitos e respeito às suas existências plurais.

REFERÊNCIAS:

CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, V. M F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

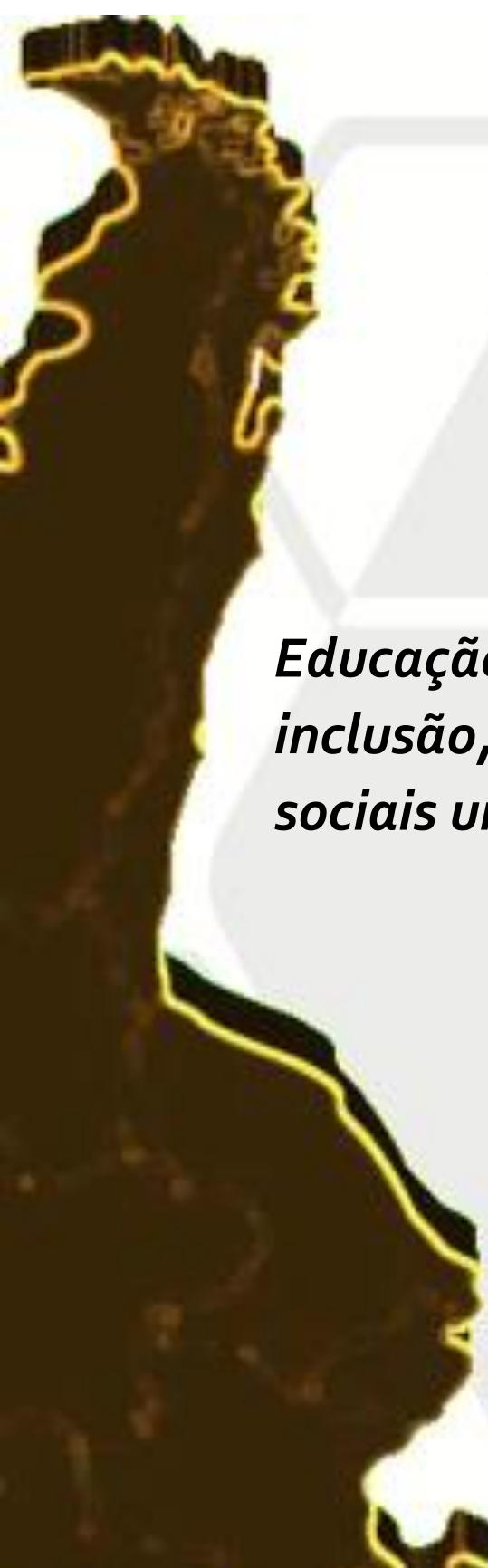
CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13 n. 37 – jan./abr. 2008.

PINHO, M. J. de & SOUSA, J. G. de. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como Fundamentos na Ação Pedagógica: aproximações teórico-conceituais. **Revista Signos**, Lajeado, ano 38, n. 2, 2017. ISSN 1983-0378.

SÁ, M. J. R. de; CORTEZ, D. de S. Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA**, 5., 2012. Anais... Belém do Pará, 2012. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt_2012.php>.

TAVARES, C. **Educar em direitos humanos:** o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. Disponível em: <http://migre.me/epTmk>.

TAVARES, C. 7 - Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 2017. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wpcontent/uploads/2017/06/Anexo82_EDH_FormacaoEducadores_Tavares_29_cap_3_artigo_07.pdf.



V

Educação, diversidade, inclusão, movimentos sociais urbanos e do campo

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL DE VYGOTSKY NO ENSINO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Alan Correa Dorigo[94]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Francisco de Assis Carvalho de Almada[95]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância das práticas de ensino adaptativo para a educação de surdos no espaço escolar inclusivo, na perspectiva sociointeracionista. Diante do objetivo da pesquisa, propôs-se dialogar com a Teoria Histórico Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky, autor que trata o assunto no que concerne às práticas e as inferências destas para os indivíduos com surdez. A metodologia estabelecida foi a revisão de bibliografias acerca da temática exposta. Conclui-se que as práticas de ensino para a educação de surdos estão sendo realizadas, mas essas práticas não estão sendo revisadas na perspectiva sociointeracionista conforme contribuições de Vygotsky, pois a falta da interação entre docentes e discentes surdos, a desatenção relacionada a cultura da surdez e as lacunas nas adaptações no ensino, tem sido contantes em sala de aula regular. Espera-se as considerações das diferenças culturais e linguística da pessoa surda, valorizando a capacidade intelectual dos surdos por meio da língua de sinais.

Palavras-chave: Atividade adaptada. Educação de surdos. Prática de ensino. Teoria histórico-cultural.

---

[94] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

[95] Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: francisco.almada@ufma.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Introdução

Pesquisas pertinentes à Educação Especial têm destacado a inclusão dos discentes com deficiência em escolas de ensino regular, por base na Constituição Federal de 1988, estabelecendo que a educação para esses alunos “[...] é dever do Estado e será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado, de preferência na rede oficial de ensino” (BRASIL, 1998). Deste modo, compreende-se que todo indivíduo surdo tem o direito de aprender, e esse é um direito assegurado pelo Decreto N.º 5.626 (BRASIL, 2005).

Nos últimos anos, com o advento dessas políticas públicas educacionais inclusivas, têm- se assistido a avanços em diferentes âmbitos no Brasil e verificou-se que os estados junto à Secretarias de Educação, tem atuado seguindo as bases legais na educação brasileira, especificamente a educação especial e inclusiva de surdos, porém essa inclusão não está garantindo o acesso às aprendizagens.

A necessidade de integralização e articulação de ações e condições para a melhoria dessas atividades em sala de aula, no ensino aos surdos, são abstraídas nas práticas educacionais, visto que, por parte docente não há um conhecimento adequado em relação às metodologias adaptativas em atividades aplicadas aos alunos com surdez. Muitas destas atividades em sala de aula são semelhantes às aplicadas aos alunos ouvintes, e em certas ocasiões, as adaptações são inadequadas a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e ao contexto histórico cultural desses

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

indíviduos surdos. É inegável a contribuição de Vygotsky para a educação de alunos com surdez.

Vygotsky defendeu que o:

> Processo de desenvolvimento do raciocínio é insuficiente quando em ação individual [...] é na variação do ambiente que o desenvolvimento do indivíduo também variará, e portanto, para toda a aquisição do cognitivo se faz necessário inserir-se nesse espaço variável (1998, p.34), e se tornar participante.

Ante o exposto, entende-se que quando o surdo se integra ao meio social adequadamente, tendo por base as estruturas da língua de sinais pertecente a sua cultura, o seu processo adaptativo e dos instrumentos desse meio se fazem coerentes, alcançando de fato a relação inclusiva entre o social e o individual desses sujeitos.

Assim, a escola deve primar pela inserção social e continuar buscando formas de não desagregar o educando surdo no ambiente escolar inclusivo. Não podemos nos focalizar nos aspectos da deficiência do surdo e generalizar sobre ela, devemos articular sobre as características positivas que a constitue como pessoa. A escola não deve segregar aos que possuem a surdez como meros deficientes, mas se ajustar em busca de mecanismos pedagógicos adaptativos superando assim as barreiras presentes. Vygotsky, (1993) fundamenta que: “[...] uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente”.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Como estímulo, os alunos surdos, assim como os ouvintes, precisam se reconhecer como participantes no processo de ensino e aprendizagem da escola regular, e para tanto, de acordo com Ribeiro (2013), no caso dos surdos, é preciso que o professor flexibilize a sua prática pedagógica por meio de adaptações de conteúdos em atividades, visando proporcionar aos seus alunos o acesso à aprendizagem. Justificando a importância histórico-social voltada as atividades adaptativas no processo de ensino e na educação de surdos.

Posto isto, o estudo objetivou a discutir sobre a importância das práticas de ensino adaptativos para a educação de surdos, no contexto da Teoria histórico cultural de Vygotsky, como transmissão das relações culturais surdas em ambiente escolar inclusivo; visto que, a sociedade em que vivemos é majoritariamente oral e ouvinte.

Metodologia

Para fundamentação teórica, utilizou-se como procedimento teórico-metodológico a pesquisa bibliográfica, que para Fonseca (2002), é realizada [...] “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Para embasamento do referencial teórico foram utilizados estudos de Bonin (1996); Decreto nº 5.626 (2005); Campos, Kober e Melendez (2004); Ribeiro (2013); Rondol e Seron (1991); Vygotsky (1989; 1993; 1996; 1998; 2007), dentro outros.

É fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado, organizando os conteúdos empíricos e posteriores ideias que servirão de alicerce para a construção da investigação. Essa metodologia se dá pela consulta em estudos já publicados, de acordo com a afirmação de Gil (1996) “tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”, sendo nessa natureza de realização da análise em diferentes aportes científicos, que o pesquisador se dedica ao estudo para (re) construir a teoria e aprimorar os fundamentos.

Resultados e discussão

Para compreender o contexto da educação de surdos e sua relação com as práxis sociais, faz indispensavel retomar de forma suscinta a históricidade dessa educação, em razão de ser útil para a compreensão do contexto e suas características de cada momento. Fundado em 1857, pelo surdo francês Ernest Huet o Instituto de Surdos- Mudos conhecido hoje pelo atual Instituto Nacional de Educação de surdos – INES, foi o marco da história educacional de surdos no Brasil.

O trabalho educacional com pessoas surdas prioriza a língua de sinais. Porém, foi no Congresso de Milão, em 1880 em que legalizou na proibição do uso de sinais em todo continente europeu e brasileiro. Assim, sucedeu a determinação em que a educação de surdos deveria acontecer tão somente por meio da

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

oralização, conforme afirmam Rondal; Seron (1991): “dada a inquestionável superioridade da fala sobre o gesto para a reintegração dos Surdos na sociedade e na aprendizagem da Língua, deveria preferir-se o método oral ao dos gestos”.

Pelas imposições dos métodos oralista e nos rígidos perscursos propostos pela suas práticas, o insucesso educacional foi notório e ocorreram aberturas para o surgimento da Comunicação Total, que ao ser introduzida, o estudante surdo era estimulado a fazer uso de mímicas, línguas de sinais e oralizar. Posteriormente, as pesquisas sobre a língua de sinais foram se consolidando, dando origem a atual abordagem de ensino conhecida como bilinguismo – atribuindo a língua de sinais como a primeira língua dos indivíduos com surdez.

No final dos anos 80 no Brasil, os surdos em prol da garantia, reconhecimento e da oficialização da língua brasileira de sinais, por meio de manifestações, obteram a conquista e foi nos anos de 1990 que deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação da LIBRAS, em âmbito federal, que culminou na oficialização da língua como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, por meio da Lei N.º. 10.436 em 2002 - a renomada e celebrada Lei-LIBRAS (STROBEL, 2008).

Posto isso, o ensino e a educação de surdos no contexto da teoria sociointeracionista vygotskyana parte do ponto de vista de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais e são portanto, sempre mutáveis e relacionada a base biológica do comportamento humano.

Vygotsky, de acordo com Bonin (1996), “empenhou-se em

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

criar uma nova teoria que abarcasse uma concepção de desenvolvimento cultural do ser humano por meio do uso de instrumentos, sobretudo a linguagem, tida como objeto do pensamento". Para os surdos, o papel da língua de sinais no seu desenvolvimento da linguagem é essencial, pois é pela linguagem que o indivíduo estabelece sua identidade e se configura como sujeito social e assim como, em suas particularidades.

Em vista disso, pessoas surdas são sujeitos culturais, adquirem experiências visuais e identidades próprias: as identidades surdas. Assim, defende-se a concepção de que a língua de sinais é a base identitária desses sujeitos. A linguagem na mais complexa mediação simbólica, funciona como instrumento de comunicação. É exatamente pela seu atributo comunicativo que o surdo se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação social que ocorrem as trocas dos conceitos e significados informativos.

Desse modo, Vygotsky (1998) expõe a questão do "intercâmbio social caracterizada pela troca, pela comunicação entre seus semelhantes que cria e utiliza os sistemas de linguagem.", é nessa ideia de interação social que o surdo desenvolve a linguagem pela multiplicidade de interlocutores. O desenvolvimento da linguagem se dá pela necessidade da comunicação, que para tanto, não é avulsa, se faz necessária pelo diálogo e a compreensão das partes envolvidas. Goldfeld, ressalta que:

> A história dos surdos comprova as ideias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade (GOLDFELD, 1997, p. 159).

A escola regular deve ensinar e considerar, conforme recomenda o Decreto N.º 5.626 (2005) “a Língua de Sinais como primeira língua para os alunos surdos e a Língua Portuguesa, como segunda”, para que as atividades aplicadas em sala de aula sejam adaptadas de forma condizentes e estruturadas na perspectiva cultural dos surdos.

Segundo Zancanaro e Zancanaro (2016), “uma forma mais efetiva de aprendizagem para surdos é o uso do sinal ou de imagens associadas às palavras”, e ainda, conforme Rocha (2012) a adaptação para discente surdo se torna favorável quando: “[...] conteúdo, método, materiais e objetivos permanecerão os mesmos, necessitando apenas de se modificar a forma como o aluno experimentará – terá acesso – tal aprendizagem”.

Além disso, é importante observar que o problema não está no processo inclusivo de surdos, mas na ausência das alterações coerentes dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Deveriam ser repensados como destacam Campos, Kober e Melendez (2004, p. 51): “Ignorou-se que as metodologias [...] carregam visões de mundo que determinam ações pedagógicas pensadas para crianças ouvintes, fazendo com que não houvesse reformulação [...] no fazer educacional das crianças surdas”.

O aluno surdo normalmente é visto pelo uso da LIBRAS, de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

acordo com Sá (2002, p. 358, apud Witkoski, 2009, p. 565) com "[...] as marcas que o identificam como um ser incompleto, incapaz, deficiente [...]". Vygotsky propõe a compreensão dialética do real, ao refletir na lógica que se existem problemas, existem também possibilidades. Entende-se que esses problemas podem ser um motivo de crescimento. Nessa perspectiva, para Vygotsky:

> Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo.[...] Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade (VYGOTSKY,1989, p. 65).

Sendo assim, para Vygotsky existe a capacidade do indivíduo em criar processos adaptativos que se tem em vista o de superar os impedimentos inerente a sua deficiência. Vygotsky, objetivou em não se centrar na deficiência visto que, para ele o desenvolvimento de uma criança surda não precisa estar fixada na surdez, mas priorizar em superar a deficiência, e o autor defende que essa superação não se da de forma isolada pelo deficiente, mas inserido-o na sociedade.

A educação tem por objetivo principal viabilizar o desenvolvimento intelectual. O ensino se insere nesse contexto, tendo a escola um papel fundamental nessa execução. Para isto, torna-se necessário elucidar a proposta do autor ao criar a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, para discutir e explicar as

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

relações entre aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, definido por Vygotsky como:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Fica compreensível nessa definição que com a ajuda do outro, a criança terá possibilidades de produzir mais do que produz sozinha, ou seja, ela poderá adquirir competências para conquistar habilidades ainda não realizadas. Através disso, Vygotsky se dedicou no desenvolvimento de sujeitos com dificuldades, ditas como pessoas com necessidades especiais.

Portanto, para Vygotsky o processo inclusivo educacional urge em apresentar algo significativo para os sujeitos surdos, para que se tenha sentido a sua vida, capacitando-os a prestar interações sociais e que compreenda o mundo que esteja inserido com autonomia, e sejam participativos na construção desse meio.

Conclusão

Por meio da discussão estabelecida com a bibliografia selecionada é possível dizer que o processo de apropriação do conhecimento ao longo da história da educação dos surdos, o cognitivo dessas crianças com surdez se desenvolve por meio da mediação realizada pelo adulto.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Ao inserir a criança em fase do período pré-linguístico em atividades de acordo com o meio social adequado para a aquisição da língua brasileira de sinais – LIBRAS, o processo de desenvolvimento se dará pela apropriação da cultura da qual esses indivíduos fazem parte, a cultura surda. As ações e os gestos dos responsáveis na educação do surdo, é o primeiro estágio da formação social.

A linguagem interfere decisivamente no desenvolvimento intelectual da criança surda, equilibrando a ação da criança por base no contexto histórico-cultural no meio ambiente inserida. Percebe-se que a escola tem encontrado dificuldade em lidar com a comunicação entre surdos e ouvintes (professores, pedagogos, gestores, coordenadores e demais profissionais da educação, assim como alunos sem deficiência), e o problema se agrava diante condições complexas e contraditórias quando não se realiza adaptações em atividades conforme a linguística e cultura própria para o ensino do discente com surdez.

Sobre os professores, percebe-se que as teorias explicativas em sala de aula baseadas na cultura ouvintista, acabam oportunizando a falsa expectativa de compreensão dos surdos no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Há a necessidade de aquisição de uma metodologia teórica que permita o desenvolvimento de saberes e aptidões que não se fixe na deficiência, mas nas capacidades desses alunos surdos, conforme Vygotsky.

Como forma em romper e criar novas possibilidades para o ensino e educação de surdos nas escolas ditas inclusivas, se faz

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

importante relacionar a teoria histórico- cultural, entendendo que a surdez e/ou déficit de audição quando não trabalhadas no indivíduo de forma adequada na escola, fomenta em problemas comportamentais, e tais problemas na conduta são produtos da relação social em que o indivíduo está inserido. Finalizo afirmando que a surdez é um fenômeno produzido a partir das condições biologizante do indivíduo, mas os processos de desenvolvimento como Ser social atuante em toda as esferas sociais, incluindo a escola, está para além dos aspectos biológicos. Para isso, um longo caminho deve ser percorrido no sentido de investigação das hipóteses explicativas levantadas.

REFERÊNCIAS:

BONIN, L.F.R. **A teoria histórico cultural e condições biológicas**. São Paulo (Brasil), Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1996.

BRASIL, **Constituição. (1988).** Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1998_05.10.1988/CON199 8.pdf. Acesso em 29 ago. 2021.

CAMPOS, S. R. L. de; KOBER, D. C.; MELENDEZ, A. J. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas. In.: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 50-59.

DECRETO nº. 5.626 (2005). **Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Prismas, 2013.

ROCHA, Andreia de Lima Campos. **Elaboração de material didático:** uma necessidade na educação de surdos. 2012. 46f. TCC (Especialização em LIBRAS)
- Programa de PósGraduação Lato Sensu em LIBRAS, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/988> . Acesso em: 12 set. 2021.

RONDAL, J. e SERON, X. (org) (1991). **Transtornos del lenguaje 2 tartamudez, sordera, retraso mental, autismo**. Barcelona: Ediciones Paidós. Disponível em: <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/artigo-Surdos-Not%C3%ADcias%C2%BB-3%C2%BA-numero.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021

STROBEL, K. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo (SP) Martins Fontes 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 2: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) New York: Plenum, 1993.

VYGOTSKY L. S. **Obras completas. Tomo cinco:** Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 42, set./dez. 2009.

ZANCANARO, Luiz A.; ZANCANARO, Tatiane M.L. A educação de surdos sob a perspectiva da inclusão: reflexões sobre a adaptação de conteúdos. **Rev. Sinalizar**, v.1, n.1, pp.1-11,2016.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Suzana Oliveira Batista[96]
Universidade Federal do Tocantins – UFT

José Carlos da Silveira Freire[97]
Universidade Federal do Tocantins – UFT

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo explicitar a relação entre interculturalidade e Educação de Jovens a Adultos na perspectiva de edificar os fundamentos teóricos e metodológicos de uma proposta pedagógica de EJA centrada na educação intercultural. Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico e conceitual ancorado a pesquisa bibliográfica. Discute-se os conceitos correlatos à temática da interculturalidade como cultura, multiculturalismo e educação na perspectiva do enfrentamento das práticas sociais do preconceito, da discriminação e na inferiorização étnico racial no cotidiano. O diálogo intercultural surge na educação como um princípio axiológico da gestão da diversidade capaz de instituir mudanças na *práxis* escolar, em especial na Educação de Jovens e Adultos, em virtude da caracterização do público que frequenta as salas de aula dessa modalidade e as transformam em locais privilegiados e ricos em diversidade cultural. Conclui-se que a abordagem intercultural dos processos educativos emerge como um objeto de investigação em construção é capaz de promover o esclarecimento e desenvolvimento de práticas educativas que estimule a valorização e respeito às diferenças e diversidades no contexto educativo.

Palavras Chaves: Cultura, Interculturalidade, Diversidade e Educação de Jovens e Adultos.

[96] Mestranda em Educação Profissional da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: suzana_psico@hotmail.com
[97] Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Mestrado em Educação Profissional. E-mail: cfreire@uft.edu.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Introdução

A discussão sobre interculturalidade é uma necessidade para a sociedade contemporânea que apresenta cotidianamente e com maior intensidade o seu caráter multicultural, a partir dessa realidade, a temática vem se tornando campo de estudos e reflexões no meio acadêmico. O presente trabalho tem por objetivo explicitar a relação entre interculturalidade e Educação de Jovens a Adultos na perspectiva de edificar os fundamentos teóricos e metodológicos de uma proposta pedagógica de EJA centrada na educação intercultural. Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico e conceitual ancorado a pesquisa bibliográfica, recorrendo aos estudos de Candau (2008), (2011), (2012), (2016), Velho (2004), Gadotti (2009), Arroyo (2007), entre outros autores que tratam da temática.

Cultura e interculturalidade: construindo conceitos numa sociedade multicultural

A existência humana é produzida ao longo de um processo histórico-cultural, mediante a relação que o indivíduo estabelece com o outro e com a natureza. “Todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana” (VELHO, 2004, p. 63). Nesse cenário de interação entre o homem e o mundo natural emerge o conhecimento, o meio social e a cultura.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Para Boufleuer (2010, p. 85), “o que temos como cultura, como sociedade e como modos de expressão dos sujeitos individuais é o resultado da construção de conhecimento humano”. O sentido do termo cultura, apesar de polissêmico e complexo, diz respeito, a realidade de convivência, costumes, linguagem, ideologias e a maneira como se manifestam saberes em grupos sociais diversos. “Cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros” (VELHO, 2004). Essa concepção indica que a aptidão dos homens para a produzir cultura é uma expressão de sua capacidade de gerar diferenças, sendo esta, um elemento importante para a condição humana.

Ingold (1994, p. 08) enfatiza que "tornar-se humano, significa tornar-se diferente dos demais seres humanos que falam idiomas ou dialetos diferentes, praticam ofícios diferentes, têm crenças diferentes, e assim por diante.” Em virtude disso, os aspectos culturais são constituídos por indivíduos e grupos sociais em um contexto de relações heterogêneas e plurais.

As diferenças são concebidas por Candau (2011, p. 246)) como “processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder”. Nesse sentido, devem ser valorizadas e reconhecidas como parte da construção permanente da identidade dos sujeitos, tendo em vista que, as culturas não são estáticas e sofrem a todo momento influências que as modificam conforme o cenário global contemporâneo.

Desse modo, compreende-se que não há cultura completa, melhor ou mais correta, existem culturas diversas inseridas em

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

uma mesma sociedade e que, uma não pode se sobrepor a outra. Assim, as tendências que transformam as diferenças culturais em objetos de preconceitos e discriminação devem ser duramente combatidas no âmbito do trabalho com o multiculturalismo.

> O multiculturalismo configura-se como política de gestão da multiculturalidade e/ou movimentos culturais demandados pela valorização da diferença como fator de expressão de identidade(s). Este, enquanto movimento de ideias, resulta de um tipo de consciência coletiva para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de centrismos (SEMPRINI, 1999).

O *lócus* de produção do multiculturalismo é constituído pelas lutas dos grupos discriminados socialmente, em particular no que diz respeito as questões étnicas. Esta política afronta as concepções monoculturais das sociedades etnocêntricas, por valorizarem uma única cultura, em detrimento da inferiorização das demais. Com as mudanças acarretadas pela globalização, o debate multicultural tem sido intensificado em vários países da América Latina, pondo-se a necessidade de implantação de políticas de valorização a diversidade cultural. A interculturalidade conforme Candau (2011, p. 247) “concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução”. Isso ocorre devido a necessidade de socialização de diferentes saberes, construídos historicamente nos diferentes contextos e tradições da vida humana.

> Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate. (CANDAU, 2011, p.247).

Assim, a definição de interculturalidade, usada pela pesquisadora em destaque, indica uma proposta de convivência democrática entre diferentes culturas. Esta, por sua vez, tem consciência da complexidade conflitiva das relações e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir ou desmerecer ao outro, visando a integração, sem anular a diversidade. Dessa maneira, busca-se fomentar o potencial criativo resultante das relações entre indivíduos e seus respectivos contextos.

A diversidade cultural na Educação de Jovens e Adultos: por uma educação intercultural

Nos últimos decênios a Educação de Jovens e Adultos vem passando por intensas transformações, despertando novos olhares e estudos acerca da diversidade que permeia a caracterização do público da EJA e fazem implicações na construção do currículo, saberes e nas práticas pedagógicas. À medida que se cumpre a função reparadora por meio da igualdade do direito educacional a todo e qualquer ser humano independente de suas especificidades, as salas de aula se transformam em locais privilegiados e ricos em diversidade cultural.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos está calcada em uma série de transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do nosso

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

país. Com a promulgação da Constituição de 1988, em seu art. 208, o Estado amplia o seu dever com a Educação de Jovens e Adultos com a garantia do direito à "educação para todos", inclusive para aqueles que não tiveram oportunidade de acesso ou continuidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) consolida a EJA como modalidade educacional de ensino fundamental e médio, definindo o público-alvo a quem se destina.

A diversidade nesta modalidade se converte no conceito de diferenças e desigualdades, pelo modo de vida e de sobrevivência imposto aos jovens e adultos pertencentes às classes populares, em situação de vulnerabilidade social, violência, desemprego e por um histórico de negação de diretos que os deixaram a margem das políticas públicas educacionais durante um longo período.

Apesar da realidade que caracteriza seu público, Arroyo (2007, p. 02) acredita que "a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não poderá ser diluída em políticas generalistas." Os estudantes da EJA são jovens e adultos com uma história, uma trajetória social, racial, territorial que deve ser conhecida, para que os projetos educacionais deem conta de sua realidade e de sua condição, em virtude disso, os Jovens e Adultos estudantes necessitam ser contemplados em suas particularidades, não de modo genérico.

Nessa perspectiva, Arroyo (2007, p. 12) ressalta ainda que "hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

espaços amorfos, sem rosto, sem cor". É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as especificidades culturais, que os desafios da Interculturalidade se colocam a este universo educacional.

Assim, os projetos propostos pela escola para a Educação de Jovens e Adultos deve seguir o cenário contemporâneo, o que implica novos princípios de formação docente para a construção da prática pedagógica intercultural.

> A formação dos professores para o trato da diversidade no entorno escolar é configurada como um dos polos a mais na concretização da interculturalidade no interior da escola, mas é por meio deste polo de mediação entre a cultura da escola, sua própria cultura (cultura docente) e as culturas dos alunos que o professor exerce influência. Desta maneira, suas atitudes e condutas, suas crenças, suas representações e suas expectativas influenciam de forma determinante nos meandros das escolas. (DOS SANTOS COSTA, 2012, p. 134).

Observa-se a relevância de uma formação que privilegie a educação intercultural para atuar no contexto da diversidade, pelo fato desta abordagem não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presente socialmente de modo conflitivo, reafirmando a complexa relação e admitindo diferentes configurações em cada realidade. Nesse sentindo, torna-se relevante preencher as lacunas existentes no âmbito da formação de professores.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> Só teremos um perfil específico do educador da EJA se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos e, consequentemente, quando houver uma política específica para a formação desses educadores. (ARROYO, 2006).

A consciência da dimensão cultural e dos conhecimentos específicos para a modalidade são elementos fundamentais para potenciar processos de aprendizagem através de práticas pedagógicas que valorizem as experiências de vida, trabalho, cultura, oportunizando aos educandos se verem como sujeitos históricos construindo identidade própria com autonomia, solidariedade e respeito às diferenças.

A Educação Intercultural na EJA como foco nas pesquisas acadêmicas

A abordagem Intercultural fomenta discussões e reflexões no meio educacional frente a complexidade traduzida em diferentes formas de expressão, culturas, interesses. Tais fatores produzem uma realidade desafiadora para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, que por amiúdes tentativas de homogeneizar ou padronizar a proposta curricular, estratégias e ritmos de aprendizagem, fragilizam o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a crescente evasão escolar.

No universo acadêmico dentre os estudos relacionados a cultura, cabe destacar os realizados por Candau. Desde 1996 a autora se dedica a “desenvolver trabalhos sistemáticos – pesquisas, teses, dissertações, artigos, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, etc. – sobre diversos aspectos das

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

relações entre educação e culturas" (CANDAU, 2016, p. 807), propondo, dessa maneira, uma constante reflexão sobre o multiculturalismo e a interculturalidade presente nesse projeto. Nas produções da autora, a temática do Cotidiano escolar e práticas interculturais adquiriu cada vez maior centralidade, em virtude da necessidade de se discutir a relação entre diferenças presentes no chão da escola.

> Na última década o Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) tem desenvolvido várias pesquisas que analisam diversasquestões referidas às relações entre escola e cultura(s) (Candau,2007; 2009a). "São recorrentes nestes trabalhos as evidências empíricas da dificuldade se lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações da diferença" (CANDAU, 2011, p. 247).

As investigações realizadas têm identificado progressivamente uma maior sensibilidade para esta temática, no entanto, os desafios continuam postos a prática cotidiana docente. No cenário de relações extremamente plurais da Educação de Jovens e Adultos, a busca de como trabalhar de modo mais efetivo, a articulação entre as questões relativas às diferenças culturais e os chamados temas próprios da didática – planejamento, seleção de conteúdo, metodologias de ensino e processo avaliativo tem sido uma grande provocação para a construção de saberes e a práxis docente, em face a generalização de conhecimentos e de práticas pedagógicas.

Essa problemática traz profundas inquietações e desperta interesse de pesquisadores que colocam as reflexões acerca da Interculturalidade no espaço da EJA, no centro de suas pesquisas

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

acadêmicas. Freidmann, Nunes e Miranda (2020) apresentam um mapeamento das pesquisas realizadas sobre essa temática, por entenderem a relevância do respeito a diversidade cultural dos sujeitos e do desenvolvimento de práticas pautadas na perspectiva intercultural no contexto dessa modalidade. Nesse sentido os autores fizeram um recorte temporal dos trabalhos realizados nos últimos vinte anos, de 2000 a 2020, buscando trabalhos inscritos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no site Scielo, no Dialnet e no Relatório Retratos da EJA.

> As pesquisas realizadas na sua maioria são de abordagem qualitativa e fizeram uso dos procedimentos de revisão bibliográfica, observação em lócus e entrevistas. Já as temáticas versam sobre a formação do professor para trabalhar com esta temática na sala de aula, e/ou projetos e atividades desenvolvidas no contexto da EJA, que envolvem as relações intercultural, como instrumento de respeito, acolhimento e cidadania, e a formação do professor para debater a cultura e a interculturalidade dos sujeitos no âmbito da escola (FREIDMANN; NUNES; MIRANDA (2020, p. 162).

Para os autores tais pesquisas contribuem para a reflexão acerca das diferenças e da diversidade cultural para além da sala de aula, buscando trabalhar as relações interculturais, como processo de construção de conhecimento, de valorização dos sabres produzidos ao longo de um processo histórico social e de respeito ao ser humano e suas especificidades.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Considerações finais

Buscou-se neste estudo desenvolver uma análise da relação entre interculturalidade e Educação de Jovens a Adultos na perspectiva de edificar os fundamentos teóricos e metodológicos de uma proposta pedagógica de EJA centrada na educação intercultural. No decorres do trabalho discutiu-se os conceitos correlatos à temática da interculturalidade como cultura, multiculturalismo e educação na perspectiva do enfrentamento das práticas sociais do preconceito, da discriminação e na inferiorização étnico racial no cotidiano, problematizando a interculturalidade como uma alternativa plausível e necessária à Educação de Jovens e Adultos, por reconhecer ser imprescindível um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades específicas do público desta modalidade rica em diversidade cultural.

O discurso intercultural, apesar de ser um grande desafio, pode transformar a passividade de uma abordagem monocultural e homogeneizadora dos processos educativos, num contexto dinâmico de relações entre os indivíduos em sala de aula, empoderando professores e alunos, em uma construção de conhecimento mútuo por meio das experiências vividas cotidianamente. Nesse sentido, a temática vem se reafirmando enquanto objeto de estudo nas produções acadêmicas, de modo a contemplar suas contribuições para o desenvolvimento de práticas de valorização e respeito das diversidades e diferenças.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org**). Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/ UNESCO, 2006.

ARROYO, M**. Balanço da EJA:** o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos
populares? Faculdade de Educação da UFMG, no dia 29 de junho de 2007.

BOUFLEUER, José Pedro. Conhecer/conhecimento. In STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, acesso: /06/06/2021.

BRASIL, **Constituição Federal, 1988.** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm, Acesso: 06/06/2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC- Rio, **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas**.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

FREIDMANN, Mariana Graziela. NUNES, Maria Lúcia Pereira. MIRANDA, Helga Porto. Cultura e Interculturalidade na EJA. **Revista Internacional de Educação de jovens e Adultos**, v.03, n.06, p.156-170, jul/dez.2020.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Cadernos de Formação).

INGOLD. Tim. **Humanidade e Animalidade.** Companion Encyclopedia of Anthropology, Londres, Routledge, 1994, pp. 14-32.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (orgs). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, pp. 180-194, jan./abr. 2012.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, EDUSC, 1999.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO MARANHENSE: OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA INTERCULTURAL

Suzana Oliveira Batista[98]
Universidade Federal do Tocantins – UFT

José Carlos da Silveira Freire[99]
Universidade Federal do Tocantins – UFT

RESUMO:

O presente trabalho apresenta uma reflexão acerca do currículo da Educação de Jovens e Adultos – EJA no estado do Maranhão. A proposta curricular para o território maranhense está ancorada na concepção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental alicerçada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Construída como documento normativo de unificação do currículo em todas as escolas brasileiras, a BNCC estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394-96 e o no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – 2024. Os resultados da pesquisa documental e bibliografia mostraram que o Documento Curricular do Território Maranhense – DCMT, entra em contradição com a BNCC ao situar a sua concepção de currículo na perspectiva histórico-critica. Visto que, essa teoria pedagógica se opõe radicalmente ao esvaziamento curricular promovido pela BNCC. O Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM apresenta ainda traços da abordagem intercultural, quando trata da diversidade, pluralidade cultural, respeito as diferenças e valorização da cultura e características locais de cada região do estado. Cabe ressaltar que as temáticas relacionadas à diversidade foram incorporadas ao currículo na forma de temas integradores.

[98] Mestranda em Educação Profissional da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: suzana_psico@hotmail.com
[99] Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Mestrado em Educação Profissional. E-mail: cfreire@uft.edu.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Palavras-chaves: Currículo. Interculturalidade. BNCC e Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Com o objetivo de orientar o currículo das escolas brasileiras e os conteúdos comuns a serem ensinados em todo o território nacional, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Além da base comum, este documento norteador, em observância a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), aponta a necessidade de haver a complementação deste currículo em âmbito local, de acordo com as características regionais e locais do estabelecimento escolar em questão.

No Maranhão as práticas educativas na Educação Básica são subsidiadas pelo Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM (MARANHÃO, 2019), construído com base nos dispositivos legais, visando assegurar o alcance dos objetivos de aprendizagem para cada etapa. Nesse contexto, o trabalho apresenta resultados de um estudo bibliográfico e documental acerca dos impactos do Documento Curricular do Território Maranhense na construção currículo da Educação de Jovens e Adultos de modo intercultural em todo o estado.

Por entender o currículo na perspectiva de Moreira (2010) como as experiências escolares em meio a relações sociais e a pluralidade cultural que caracterizam os espaços geográficos, e contribuem para a construção da identidade do sujeito, o problema de pesquisa consiste em compreender de que forma o Documento Curricular do Território Maranhense impacta na elaboração de uma

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

nova proposta curricular para a Educação de Jovens adultos numa abordagem intercultural?

Neste sentido, propõe-se incitações relativas ao currículo da EJA, frente as novas orientações curriculares propostas. Esta análise será fundamentada em autores como: Saviani (1991), Freire (1981), (2000), Candau (2011), Moreira (1996), (2010), bem como em documentos oficiais que compõe a legislação educacional vigente.

Documento Curricular do Território Maranhense - DCTM: uma abordagem intercultural?

A proposta curricular para o território maranhense está ancorada na concepção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental alicerçada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Construída como documento normativo de unificação do currículo em todas as escolas brasileiras, a BNCC estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394-96 e o no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – 2024.

Entretanto é notória a grande contradição expressa no Documento Curricular Território Maranhense - DCTM (MARANHÃO, 2019) com relação a concepção de traz acerca do currículo. Tendo em vista, que o documento se situa na perspectiva histórico-crítica ao fundamentar sua compreensão de currículo em autores como Freire (2000) e Saviani (1991).

Conforme Pina e Gama (2020, p. 344), “[..] a pedagogia

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

histórico-crítica é a teoria pedagógica que se opõe radicalmente ao esvaziamento curricular promovido pela BNCC". Ao assumir o referencial teórico de ambas correntes educacionais, o DCTM (MARANHÃO, 2019) contrasta conceitualmente, enquanto a BNCC reforça predominantemente a concepção de formação pautada nas competências e habilidades, Saviani (1991) corrobora com o entendimento de currículo que extrapola os conteúdos pragmáticos.

> O currículo escolar é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando sua função que lhe é própria. (SAVIANI, 1991, p. 18).

Nesse sentido o DCTM (MARANHÃO, 2019) concebe o currículo não apenas como uma seleção de conteúdos anuais a serem ministrados pelo professor, mas como, "uma sistematização do saber elaborado, que perpassa a construção sócio-histórica da realidade" (MARANHÃO, 2019). O currículo escolar é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Isso significa que o currículo são todas as ações realizadas no espaço das instituições educativas pelos diferentes sujeitos que a frequentam.

Para Freire (2000, p. 123), "na verdade o currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas que fazem a escola". Refletir sobre currículo é reconhecer a sua importância dentro do campo educacional, tendo em vista que, sua amplitude vai desde as

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

decisões administrativas à docência em sala de aula. O currículo não é um "[...] elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, nesse sentido, ele é carregado de ideias, de poder, sendo ainda formador de identidades sociais e particulares" (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8).

Desse modo, o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM (MARANHÃO, 2019), seguindo as diretrizes contidas na BNCC (BRASIL, 2018), contemplou em sua estrutura, uma base comum curricular obrigatória a todos os entes federativos, acrescida de uma parte diversificada, "compreendendo a diversidade e as múltiplas dimensões que permeiam o espaço-temporal do estado do Maranhão" (MARANHÃO, 2019). A parte diversificada é fruto de amplos debates entre profissionais e órgãos que integram as redes de ensino pública e privada do estado em uma ação colaborativa.

As discussões acerca da diversidade e pluralidade cultural que compõe o Maranhão aparecem logo na parte introdutória do documento quando ressalta a preocupação em "dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, econômicas e socioculturais do estado [..]" (BRASIL, 2019, p. 5). Foram ratificados aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como matriz sua singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional, primando pelo respeito e valorização da identidade cultural e das particularidades de cada localidade, numa abordagem intercultural.

Nesse contexto a escola, é concebida como espaço de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

aprendizagem, cultura e diversidade, mas também de contradições e relações que envolvem desigualdades e discriminação. A abordagem Intercultural está presente no cenário de relações conflitivas assumidas nas diferentes configurações dos ambientes e "procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos [..] assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate". (CANDAU, 2012, p. 245). A definição de interculturalidade, usado por Candau, indica uma proposta de convivência democrática entre diferentes culturas, sem reduzir ou desmerecer ao outro, visando a integração, sem anular a diversidade.

Nessa perspectiva o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM (MARANHÃO, 2019, p. 9) aponta como direcionamento questões já abordadas por Moreira (1996) "Como ensinar conteúdos "essenciais", "básicos", em todas as escolas do país e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças? Considerando a diversidade de culturas, como construir um currículo que atenda a essas diferenças culturais?". Tais questionamentos evidenciam a inquietação por construir um currículo pautado no desenvolvimento da aprendizagem em todos os espaços de inter-relação humana.

Mesmo sem ter sido citada diretamente no texto do documento, a interculturalidade esteve presente no discurso ao longo da conceção de currículo, em particular, ao reafirmar em sua raiz estruturante a busca pela consolidação de diretrizes que assegurem um processo de ensino nas escolas baseado na diversidade, seja ela, religiosa, cultural e social, na equidade e igualdade de gênero, no respeito às culturas, às diferenças e na

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

valorização do outro e da realidade concreta de convivência.

A partir dessa constatação buscou-se compreender os impactos dessa proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos no Maranhão, tendo em vista a heterogeneidade presente na constituição do público que a integra e a necessidade de práticas interculturais que visem romper com a conceção de currículo homogeneizador imposto pela BNCC (BRASIL, 2018).

A EJA face a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: um direito negado?

Antes de dar início a reflexão sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos diante das novas orientações curriculares, faz-se necessário, primeiramente situar a EJA no contexto Nacional, através da BNCC (BRASIL, 2018). Sabe-se que a construção de uma nova proposta para a Educação de Jovens e Adultos deve considerar a forte diversidade e a pluriculturalidade dos sujeitos que a integram, em seus três segmentos, anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental; e Ensino Médio, bem como a necessidade de práticas docentes apoiadas em uma abordagem intercultural.

A Legislação brasileira assegura à educação para todos os cidadãos por meio do artigo 205, da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em seu artigo 37, atualizado pela Lei N.º 13.632, de 06 de março de 2018, concebe os jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidades de acesso e ou continuidade aos estudos como sujeitos de direitos, ao afirmar que:

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018).

Entretanto, apesar dos esforços da legislação, as especificidades desse público, acarretou sua invisibilidade a luz da BNCC (2018). O documento deixou uma lacuna no que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos, não oferecendo orientações para a elaboração de um novo currículo. A ausência desses direcionamentos, motivou críticas por parte de educadores e pesquisadores, tendo em vista, o contexto retrocessos e descaso com a modalidade.

Diante disso, em 27 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação recebeu a Nota Técnica nº 81/2019/CTTEBI/DPR/SEB encaminhada pela Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), contendo consulta sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da percepção de necessária adequação e alinhamento das Diretrizes Nacionais de EJA aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e da Lei N.º 13.415/2017 com recente promulgação, que alterou a Lei N.º 9.394/96, modificando assim, as Diretrizes para o ensino.

> Esse ajuste promoverá o enfrentamento das questões relacionadas às características do público atendido, à carga horária adequada às várias formas de oferta, à metodologia de registro de frequência da modalidade, à flexibilização do desenvolvimento do curso, compatibilizando a modalidade com a realidade

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> dos estudantes e o alinhamento da elevação e ampliação da escolaridade profissional, entre outras questões que representam grandes desafios aos jovens e adultos (BRASIL, 2019).

Desse modo, o Ministério da Educação - MEC, traduz a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Operacionais da EJA (2010), a partir dos marcos legais da educação brasileira que alteram a forma de oferta, a base curricular e a dinâmica das ações da EJA. Nesse sentido, Associação Nacional de Pós ´Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED em carta aberta escrita no dia 02 de dezembro de 2020, lançou nota de repúdio contra o teor da nota técnica emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre o “alinhamento da Educação de Jovens e Adultos – EJA às Diretrizes apresentadas na terceira versão da Base Comum Curricular”, nesta destaca-se o seguinte trecho:

> É uma proposta muito mais excludente que includente, um retrocesso em relação ao já estabelecido legalmente para a modalidade. Assim, frente ao elenco de disposições político-ideológicas e conceituais do documento que cunham o projeto de submissão da EJA a infâmia mercadologia, negando o direito à educação a milhões de brasileiros/as. (ANPED, 2020).

A crítica a BNCC está no fato de desconsidera o conceito de modalidade EJA que tem especificidades e finalidades próprias para o atendimento do seu público-alvo, não reconhecer a diversidade expressa em diferentes gestos, costumes, saberes e culturas, reduzindo as especificidades do currículo da EJA. A terceira versão da Base deixa claro que não há, um documento

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

norteador do currículo orientado pelo conhecimento, vivências e cultura dos educandos da EJA, as adaptações, ficaram a cargo dos estados e municípios, conforme às realidades locais.

Em meio às críticas, aconteceu a aprovação pela Câmara de Educação Básica a Resolução N.º 1, de 28 de maio de 202,1 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento a Política Nacional de alfabetização (PMA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante de tais fatos, onde e como ficou a EJA no âmbito do estado do Maranhão com as novas mudanças educacionais aplicadas?

Documento Curricular do território Maranhense: novas implicações ao currículo da EJA?

Na Proposta Curricular do Território Maranhense a EJA aparece timidamente em um único tópico, que traz os jovens, adultos e idosos que frequentam a modalidade como sujeitos de direitos, assegurados constitucionalmente. “Este direito se configura como elemento fundamental para a cidadania em sentido pleno, inacessível aos sujeitos não escolarizados.” (MARANHÃO, 2019).

O Documento caracteriza a EJA por meio das seguintes funções básicas já consolidadas no meio educacional: Função reparadora (restauração de um direito negado), função equalizadora (reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão), função qualificadora (tem como base o caráter incompleto de ser humano, que possui quadro de potencial e desenvolvimento).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Tais funções ampliam as possibilidades de formação educacional e humana, na busca de propiciar condições para que desenvolva sua autonomia e tenha uma reflexão crítica sobre a realidade em que se situa, apresentando um comportamento ético e político. No decorrer do documento são apontados problemas que assolam a realidade educacional da EJA no estado do Maranhão.

Estes problemas se definem como grandes desafios para o currículo e as práticas docentes, sendo eles: os altos níveis de analfabetismo, o ingresso maciço de jovens nas salas de EJA e a evasão dos alunos adultos. Em virtude disso, torna-se imprescindível a criação de estratégias pedagógicas para responder a estas demandas.

Entretanto, com relação ao currículo o Documento Curricular do Território Maranhense (MARANHÃO, 2019) não fixa diretrizes próprias para a EJA, apenas atribuiu aos municípios a responsabilidade da construção de cadernos com propostas curriculares norteadoras do trabalho pedagógico com foco na alfabetização e pós-alfabetização desse público-alvo. Os cadernos já são uma realidade nos municípios de que compõe o estado e seguem o organizador curricular e os temas integradores propostos pela BNCC (2018) para estruturação do currículo da EJA, mesmo estes, não sendo aplicáveis as necessidades educacionais da modalidade.

O que gera maior inquietação é o fato desses cadernos terem por finalidade oferecer subsídios para a formulação de projetos político-pedagógicos e planos de ensino a serem

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

desenvolvidos pelos professores. Para Nóvoa (1998, p. 36), "[...] a escola e os professores não se podem limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido. Todo o silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola". Ao reproduzir esse discurso a escola reduz as práticas na EJA a um currículo fragmentado sem vinculação com a cultura e as vivências dos educandos.

Conclusão

Os resultados da pesquisa documental e bibliografia mostraram que o Documento Curricular do Território Maranhense entra em contradição ao fundamentar o seu entendimento de educação e currículo em concepções de naturezas opostas. A normativa ao salto que reafirma a pedagogia das competências e habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular, incorpora a compreensão de currículo da pedagogia histórico-critica, por meio dos estudos de Savini (1991) e Freire (2000).

A proposta de currículo escolar do presente no DCTM (MARANHÃO, 2019) apresenta ainda traços da abordagem intercultural, quando trata da diversidade, pluralidade cultural, respeito as diferenças e valorização da cultura e características locais de cada região do estado. Cabe ressaltar que as temáticas relacionadas à diversidade foram incorporadas ao currículo na forma de temas integradores.

Com relação as implicações feitas ao currículo da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Maranhão, constatou-

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

se que o DCTM (MARANHÃO, 2019) admite o caráter heterógeno do público-alvo da modalidade e expõe os desafios imposto a construção de um currículo que atenda as demandas da modalidade. Mas não estabelece diretrizes específicas para a construção do currículo, ele apenas orienta os municípios a elaborarem cadernos com adaptações curriculares extraídas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), visando subsidiar as práticas pedagógicas nas escolas.

Salienta-se o gigantesco, descaso com a Educação de Jovens e Adultos, por não ter sido contemplada na BNCC (BRASIL, 2018), a qual passou a se constituir em documento norteador do currículo da EJA após a aprovação da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento a Política Nacional de alfabetização (PMA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

“A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planificada dos seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções de valor” (FREIRE, 1981). Nas Palavras de Freire, se reconhece a importância da consciência do projeto que será proposto e o processo de sua concretização, isso significa que o currículo da EJA deve ser pensando de modo consciente, a fim de superar os entraves e garantir os direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.796, de 03**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 2003.

BRASIL, Ministério da Educação**. Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, 2021.

BRASIL. **Constituição. (1988).** Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1998_05.10.1988/CON199 8.pdf. Acesso em 29 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação. **Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),** e outras legislações relativas à modalidade. Texto Referência - DCN's EJA (mec.gov.br) Disponível em: 30/11/2021.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.** Linha de Base. Brasília – DF, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC- Rio, **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

CARTA ABERTA DO GT18 sobre edital CNE sobre EJA e BNCC. 14/12/2020. *htpp/www. Carta Aberta do GT 18 sobre edital CNE sobre EJA e BNCC | ANPEd*. Disponível em: 30/11/2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p.

MARANHÃO, Governo do Estado do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019. 487 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-38.

MOREIRA, A.F.B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, pp.15-33. 1992.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. **Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-critica**. Trabalho Necessário, V.18, nº 36 - 2020 (maio-ago).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 25a ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A POESIA AMAZÔNICA DE FELISBELO JAGUAR SUSSUARANA NA OBRA "O MERGULHO DE FELISBELO SUSSUARANA NO CLARO-ESCURO DO HOMEM E DA OBRA"

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza[100]

RESUMO:

Esta produção objetiva analisar a poesia amazônica de Felisbelo Jaguar Sussuarana contida na obra "O mergulho de Felisbelo Sussuarana no Claro-Escuro do homem e da obra"[101], no contexto da biodiversidade amazônica. Ressaltamos a necessidade de tornar acessível a literatura regional santarena a todos, em especial, aos estudantes do ensino médio. A literatura local expressa o cotidiano, a vivência e visão de mundo do homem amazônico e por isso precisa ser trabalhada no contexto das práticas sociais para ampliação da visão de mundo do estudante por pouco ter acesso a vida e a obra dos autores da região amazônica justamente pela falta de um acervo bibliográfico disponibilizado. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa envolvendo a pesquisa bibliográfica e documental, com método de análise e interpretação literária.

Palavras-chave: Literatura. Santarém. Sussuarana. Poética.

Introdução

O Brasil tem uma riqueza literária muito diversificada, cada região apresenta seus aspectos socioculturais de forma peculiar. A forma de pensar, deexpressar, de ser e agir está presente na forma

[100] Licenciado em Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela ULBRA. Especialista em Letras - Português e Literatura pela FAVENI. Graduando em Licenciatura em Informática Educacional - UFOPA 2018. E-mail: tassayandrosouza4193@gmail.com

[101] Obra publicada em 1991 por Felisberto Sussuara, filho de Felisbelo Jaguar Sussuarana.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

de descrição poética nas obras literárias, uma vez que cada lugar tem a sua história, suas tradições, sua cultura, seu modo de viver e sua relação com a natureza.

Na Amazônia a literatura regional tem um papel indispensável na formação da identidade de um povo. Nesse sentido, é um meio pelo qual o autor expressa a sua visão de mundo em prosa e em versos.

A literatura santarena enfatiza a poética das águas e da floresta que compõe um cenário poético de rica beleza, perpassando pela formação histórica de seu povo e pelas dimensões geográfica dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Isto faz de Santarém um lugar de encontro pluricultural refletindo na produção literária.

Nesse contexto, investigar e conhecer a literatura santarena e reconhecer o valor dos escritores locais, a exemplo de Felisbelo Jaguar Sussuarana, que deacordo com a redação do site *Cidade de Santarém-PA*[102], ao retornar para Santarém em 1915, tornou-se um autodidata, chegando a possuir um cabedal enorme de conhecimentos, notadamente no campo da filologia, converteu-se um gramático respeitado e conhecido em toda a Amazônia.

Na poesia, Felisbelo Jaguar Sussuarana foi romântico, parnasiano, simbolista, e até modernista. Sua enorme produção literária está espalhada por quantos jornais que existiram em Santarém desde 1915 até 1942. Felisbelo pouco usava seu nome em suas produções literárias, preferindo o pseudônimo: Flávio

[102] Conferir em: http://santaremdiversidade.comunidades.net/felisbelo-jaguar-sussuarana-literario

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Tapajós, Flavius, Vespa, Mundico Malagueta, Índio Tapaiuna, Mané João, Chico do Futuro e Professor X foram os mais empregados.

A destarte, cabe considerar que Santarém vivia ainda os influxos da borracha. Nesse contexto, Felisbelo Sussuarana foi poeta, espalhando suas produções literárias pelos semanários que circulavam pela região, do qual também foi criador do “A cidade” e “Jornal de Santarém”. Nestas edições a poesia estava sempre presente, mostrando-nos o gosto pela atividade artística na cidade.

A estes fatores cabe salientar que os recursos financeiros impediram que muitas obras do poeta ganhassem a dimensão que deviam, por isso projetos como: “Claro-Escuro”, “Versos Perversos” e “Musa Caipira”, nunca foram publicados. Muitas de suas produções perderam-se em cadernos e borrões, consumidos pelo tempo, mas ainda podemos encontrá-las em jornais da época, que já estão quase desfazendo-se na Biblioteca do Instituto Bonerges Sena[103]. Felizmente, sobre o poeta, temos um ensaio publicado em 1991 (SUSSUARANA, 1991), ano em que se comemorou seu centenário, cujo título é “O Mergulho de Felisbelo Sussuarana, no Claro-Escuro do homem e da obra”, de autoria de seu filho Felisberto Sussuarana[104].

Considerado simbolista, Felisbelo Jaguar Sussuarana, apesar de atravessar várias escolas literárias, valorizava a música e os versos situando osseus discursos no contexto urbano de sua cidade. Entretanto, escreveu poucos poemas relacionados a

103 Conferir em: https://www.icbsena.com.br/linha-do-tempo
104 Conferir em: http://santaremdiversidade.comunidades.net/felisbelo-jaguar-sussuarana-literario

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

cultura amazônica, e, neste contexto, enfatizamos, que a literatura tem função social de promover a compreensão do mundo, por meio da reflexão crítica e pelo questionamento proporcionado pela leitura.

Metodologia

Compreender a literatura requer do autor projeções sobre sua relação com o mundo, o que exige de si a criação da obra; mas, primeiramente, o autor escreve a partir de si e com projeção para outro, o leitor; pois, “a criação da obra literária é o seu objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. Só existe arte pore para outrem” (SARTRE, 1999, p. 37).

Nesse sentido, sobre o ato de escrever Sartre (1999) interroga: para quem escrever, e qual seria a finalidade de quem escreve? A problemática se posto no contexto social, o Brasil é um país de grandeza continental e a sua pluralidade regional é tão igual a sua extensão territorial. Sendo assim, concernente à relevância do assunto proposto, enfatiza-se a necessidade de conhecer os escritores brasileiros de diferentes regiões do Brasil, que produzem literatura e têm a sua produção pouca difundida no mercado nacional.

A saber, relata-se que a produção difundida é intensa. Porém, muitos escritores têm reconhecimento apenas localmente. A maioria são os anônimos nacionais. Exemplo disso é a produção literária santarena na Região Amazônica.

Ademais, historicamente, os autores santarenos têm contribuído para a cultura local e eles têm sido também uma

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

referência regional. Contudo, isso não é suficiente para a permanência da sua produção literária.

Acompanhando a argumentação, pondera-se que a permanência de uma obra literária requer a sua capitalização com investimento pelo mercado editorial, para fazer chegar ao leitor e às futuras gerações nacionais a produção autoral. Neste sentido, cabe ressaltar que muitos escritores santarenos deixaram um legado literário. O desafio, entretanto, é fazer com que a produção local conhecida hoje seja acessível à população.

Ao longo dessa investigação, ressalta-se que o interesse pelo tema foi pela importância da poesia amazônica de Felisbelo Jaguar Sussuarana contida na obra "O mergulho de Felisbelo Sussuarana no Claro-Escuro do homem e da obra", de Sussuarana (1991), no contexto da biodiversidade amazônica. É possível constatar *in lócus* que um dos desafios de se tentar resgatar um autor regional, principalmente do século passado, esteja em reunir a sua produção geralmente pela dificuldade de se encontrar publicação e acessar arquivos.

No caso de Felisbelo Jaguar Sassuarana, muitos têm reunido esforços, como seu filho Felisberto Sussuarana que, em 1991, ano do centenário de nascimento do seu pai, publicou um livro de sua autoria, "O Mergulho de Felisbelo Sussuarana no Claro-Escuro do Homem e da Obra" (SUSSUARANA, 1991), foco desta produção.

Para a metodologia, focalizamos atenção às palavras exigidas pela análise e interpretação de Sussuarana (1991), onde descreve a obra a partir de três níveis intimamente correlacionados:

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

o estrutural, o funcional e o interpretativa dos poemas a serem selecionados no contexto da biodiversidade amazônica.

Após analisar o trabalho, aponta-se que a camada imaginária possa dar acesso às camadas mais profundas da obra, por meio das quais se revela um contexto de sentidos conotativos das palavras e incentiva o leitor a participar do texto e a contribuir com a sua imaginação, assim como a necessidade de tornar acessível a literatura regional santarena a todos, em especial, aos estudantes do ensino médio para ampliação de suas visões de mundo, devido ao pouco acesso à vida e à obra dos autores da região amazônica, justamente pela falta de um acervo bibliográfico disponibilizado para a sociedade em geral.

Desenvolvimento/discussão

A literatura contempla um diversificado campo que condiz com as múltiplas maneiras de conhecê-la, apreciá-la e explorá-la. Seu estudo é geralmente uma atividade mestiça, pois se centra na estética e no conhecimentoconstruído de acordo com o contexto histórico e nas reflexões nascidas em conformidade com o estilo de cada escritor.

De acordo com Vieira (1978),

> A Literatura tem sido ao longo da história, uma das formas mais importantes de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para a expressão, criação e recriação desse conhecimento. Lidando com o imaginário, trabalhando à emoção, a Literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca de prazer. Conhecimento e prazer fundem-se na

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> Literatura, e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico, e faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana (VIEIRA, 1978, p. 9).

Seria então a literatura a maneira de exprimir e reinventar uma realidade vivenciada através das palavras, sendo que a união dessas palavras e a forma de ordenação do texto é que constituem o modo particular de cada escritor. Denota-se também a compreensão do autor em relação à realidade. Para tanto, colocar a literatura no cotidiano é a primeira iniciativa importante para envolver- se no mundo letrado e contribuir para o universo cultural e persuasivo do aluno. Para isto, é fundamental que o trabalho realizado seja pensado, tecido e constituído de forma intencionável para se criar acontecimentos no entorno do livro, como o suporte da leitura, e o lugar do provável saber sob diversas dimensões que se constituem uma história.

Sobre este lugar do saber, Freire (1982) diz ser necessário:

> Formar sujeitos sociais, leitores da realidade em que se inserem e capazes de usar a leitura como instrumento indispensável à sua participação na construção do mundo histórico e cultural, implica garantir uma ação educacional voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, da sua capacidade de interpretar construções simbólicas, de modo que este se torne capaz de ler e pronunciar o mundo (FREIRE, 1982).

Por isto, é importante investir na formação do aluno para

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

este se transformar em um leitor crítico, e também um provável escritor. Na prática, é relevante o uso de obras reconhecidas da literatura brasileira, e em especial obras regionais, que possibilitem o estudante participar como leitor ativo da sua realidade circundante, desenvolvendo as habilidades necessidade para aprimorar o pensamento crítico e criativo. Dito com outras palavras, que o aluno não seja mero receptor e transmissor de conhecimento literário, mas seja capaz de transformar a partir da literatura o mundo ao seu redor. Ao trazer essas questões é fato que

> A Literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê (ZILBERMAN, 2008).

Diante disso, percebe-se que a literatura explora o sentido conotativo das palavras e incentiva o leitor a participar do texto e a contribuir com a sua imaginação. O escritor escreve. O leitor lê. A imaginação sobre leitura fica por conta do leitor. Cada leitor tem a sua imaginação. Cada um é livre para pensar a partir do que o autor escreveu. O leitor é livre para pensar e inventar possíveis situações para as personagens, como também projetar lugares, imaginar coisas, criar objetos, tudo guiado pelas ideias ao se lançar pela narrativa adentro. Quanto mais sensível for à narrativa maior é o poder de provocar, imaginar e fantasiar.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Ao aprofundar o conhecimento a partir de um estudo literário, o leitor evoca habilidades linguísticas, entre elas, a contextualização multidisciplinar das "motivações históricas, sociais, políticas, filosóficas e psicológicas [...]" que a compõem todo o processo da produção. O autor coloca o poder que a literatura tem de provocar a transformação pela cultura e conduzir o leitor por vias reflexivas, com força de combate ao estado de alienação e levar à liberdade de pensamento. Isso faz afirmar também ser a literatura um fenômeno multidimensional, revelador de paradoxos e de ambiguidades concernentes à realidade da qual ela faz parte (SILVA, 2003).

Por certo, quem lê se defronta com diversos incidentes da vida real, incidentes esses que quando exibidos na ficção, nas páginas de um livro, ainda que seja verossimilhança, provoca a imaginação à sua realidade circundante.

É perceptível a riqueza proporcionada pela literatura, uma vez que ela está vinculada à sociedade em que se origina, assim como a todo tipo de arte, pois o artista não consegue ser indiferente à realidade. A obra literária é resultado das relações dinâmicas entre escritor, leitores e sociedade, porque o artista, através de sua obra, transmite seus sentimentos e ideias de mundo, e leva também o leitor à reflexão e até mesmo à mudança de ideologia pela realidade exposta.

A literatura auxilia no processo de transformação social. Neste sentido, pode-se afirmar que a ela educa, norteia e define padrão estético. Contudo, a literatura também desnorteia e se propõem à mudança de padrões estéticos. Por último, além do

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

prazer pela leitura e pelo conhecimento que ela causa, é necessário compreender não ser um simples desafio fazer acessível a literatura à sociedade.

No entanto, cabe observar, duas estruturas que são importantes neste processo: as instituições de ensino e o mercado editorial. Com base nesta visão, convencer da sua relevância é urgentemente necessário fazer leitores.

A literatura é um projeto de vida, pois, por meio dela, se propõem a pensar socialmente. É uma arma tanto para a alienação quanto para a libertação do sujeito. Cabe ao escritor se posicionar e se expressar com letras e palavras, e, ao leitor, compete escolher o que ler para manter o exercício da imaginação e pensar a sociedade circundante. E, ao se direcionar à literatura santarena, pode-se dizer que esta apresenta ingredientes históricos de presente-passado e passado-presente em variados tons e de produção literária densa. Ou seja, esta produção está situada num ponto e num lugar no mundo.

Com vistas a isso, sabe-se que o mundo está em transformação e isto impõe mudança de ordem global e local. Nesse contexto, a produção literária em qualquer ponto do planeta como produção cultural não fica de fora. Neste sentido, a literatura produzida fora dos grandes centros urbanos, como a literatura santarena, torna-se cada vez mais importante sua circulação global.

Vale frisar que o município de Santarém/PA apresenta sua paisagem atrelada à uma rica diversidade cultural na qual o tempo é resistência feita em prosa e verso pelos seus poetas. Nesse

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

contexto, propomos conhecer e destacar a poética de Felisbelo Sussuarana.

Escolhemos “O mergulho de Felisbelo Sussuarana no Claro-Escuro do homem e da obra” (SUSSUARANA, 1991) com a finalidade de resgatar a importância da obra do autor regional, pois entende-se que muitos são os desafios e todo aquele que se debruça a fazer este tipo de investimento, almeja o conhecimento e o reconhecimento da produção realizada. Infelizmente, em nossa região pouco é divulgado em larga escala as produções literárias regionais. Entretanto, cabe frisar que não temos aqui a pretensão de fazer o resgate da produção do Sussuarana na sua totalidade. Longe disso, especificamente nos debruçamos na análise de uma obra que destaca vários tipos de gêneros literários.

Consequentemente, pode-se dizer sobre a vida e obra de Sussuarana que seu filho, Felisberto Sussuarana, em 1991, ano do centenário de seu nascimento, publicou a obra em questão que, como a exemplo do título “O Mergulho de Felisbelo Sussuarana no Claro-Escuro do Homem e da Obra”, como diz Júlio Pedrosa[105], trata-de de “um estudo exaustivo da vida e da obra de Felisbelo, no qual reuniu também toda a obra conhecida do autor”.

Houve também, por parte do seu amigo e admirador, Wilson Fonseca, a publicação de alguns dos seus escritos na obra “O Meu Baú Mocorongo” (FONSECA, 2006). Até o momento, não se está para a aquisição as obras de Sussuarana. Mas é possível encontrá-las em acervo público de Santarém ou com colecionador

[105] Postado em seu blog: http://linguaecultura-juliopedrosa.blogspot.com/2012/10/felisbelo-sussuarana-poeta-santarenense.html, em 20/10/2012.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

particular. Este é um fator que muito limita de se conhecer a produção.

Conforme Pedrosa (2012), muito dos seus escritos estão distribuídos por jornais e arquivos de Santarém, com possibilidade de perda, devido ao estado de conservação muitas vezes precário. Pedrosa (2012) homenageou Sussuarana na página do seu blog[106] em 2012; e, de acordo com a sua preferência, fez uma seleção de poesias, que dentre tantas escolhermos “Rio Símbolo”.

Para contextualizar a literatura santarena, escolhemos Sussuarana porque ele foi o pioneiro a declamar o seu amor por Santarém. A seleção da poesia “Rio Símbolo” e “Pérola do Tapajós” se deu por estas representarem a extensão geográfica da poética do rio Tapajós.

Ao analisarmos o poema “Rio Símbolo”, em Sussuarana (1991), vemos que o Rio Tapajós, antes de ser um recurso natural, é o rio símbolo da vida e do amor, um rio altivo, arrogante, atleta saltador de cachoeiras, um beijoqueiro de praias e barrancos e tem como fim o colo da planície Santarém. Neste sentido, de acordo com Felisbelo Sussuarana, este poema é o mais declamado e publicado entre os que remanesceram do autor. Releva-se nele o lavor e ainda o compositismo da poesia amazônica recém-antiga.

Já o poema “Pérola do Tapajós”, para Surruarana (1991), se caracteriza como um título de vaidade enternecida com que os habitantes de Santarém sempre se ufanaram de sua paisagem, transcedendo o amor humanista e o amor terrantês que, segundo Felisbelo Sussuarana, trata-se de uma valsa comovente que

[106] Cf. citado na nota de rodapé nº 2.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

embevece os filhos da terra tapajoara, ainda hoje ouvida com regalo, conquanto datada de 1935, na qual o seu aparente anacronismo, com o uso de anástrofes e hipérbatos de "enjambementes" e hipérboles, é o sincronismo da valsa brasileira com o meio que a suscitou.

Considerações finais

Considera-se, neste aspecto, que a literatura regional é um instrumento com o poder de contribuir para compreensão a realidade, uma vez que esta transmite sentimentos e convicções do mundo existencial, do lugar em que se vive, e possibilita a reflexão na forma de compreender e intervir na realidade social e histórica, visando o bem comum.

Consoante os dados desta análise, infere-se a necessidade de tornar acessível a literatura regional santarena a todos, em especial, aos estudantes do ensino médio. A literatura local expressa o cotidiano, a vivência e visão de mundo do homem amazônico e, por isso, precisa ser trabalhada no contexto das práticas sociais para ampliação da visão de mundo do estudante, devido a ter pouco acesso à vida e à obra dos autores da região amazônica, justamente pela falta de um acervo bibliográfico disponibilizado para a sociedade em geral.

E, por fim, acreditamos que a apresentação dos poemas de Felisbelo Sassuarana representa uma pequena mostra do potencial da literatura santarena, isto porque, primeiro: Sassuarana foi pioneiro em traduzir o baixo amazonas pela poética em prosa e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

verso. Sua poesia fala de Santarém e com Santarém. Assim, neste estudo, vimos que a poética é uma expressão do inconsciente para falar das coisas e símbolos e que, pela imaginação, o poeta tem a liberdade de dizer.

REFERÊNCIAS:

FONSECA, Wilson Dias . **Meu Baú Mocorongo**. Belém (Pará): Secretaria Estadual de Cultura, 2006. 6 volumes.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que secompletam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectiva para o ensino da literatura. São Paulo: EPU,1989.

SARTRE. Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula:** da teoria literária à prática escolar. Anais do Evento PG Letras: 30 anos, v. 1, n° (1), 514-527, 2003.

SUSSUARANA, Felisberto. **O Mergulho no Claro-Escuro do Homem e da Obra**: ensaio biográfico. Santarém (Pará): Prefeitura Municipal de Santarém, 1991.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Revista Via Atlântica**, n°. 1, 11-22, dez. 2008.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

MULHERES INDÍGENAS WAIWAI NO ENSINO SUPERIOR: DESIGUALDADE, PRESENÇA/AUSÊNCIA E RELAÇÕES DE PODER

Ana Paula de Pádua Câncio[107]
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi[108]
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Celton Clever da Silva Câncio[109]
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

RESUMO:

O objetivo deste texto é refletir sobre o acesso e a permanência de mulheres indígenas da Amazônia no ensino superior, com destaque para o caso das mulheres Waiwai (Karib) da Terra Indígena Nhamundá-Mapuera. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica acerca do que já produzido sobre esta questão em artigos científicos, teses e dissertações. Do ponto de vista teórico, estabeleceu-se aproximações com o Pensamento Decolonial como teoria crítica de reflexão. Ficou evidente nos trabalhos investigados que ainda não há estudos específicos sobre o processo de escolarização e sobre as mulheres indígenas Waiwai no ensino superior. O que há são trabalhos, de diferentes áreas de investigação, que abordam a mulher no contexto maior da cultura indígena, não apontando aspectos da particularidade da mulher indígena Waiwai em busca de formação superior, o que chama atenção para o silenciamento desta questão tão importante que envolve o direito à educação, a valorização das identidades e do

[107] Pedagoga. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: apaduacancio@gmail.com
[108] Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Integrante do Núcleo de Pesquisas Culturas e Memórias Amazônicas – CUMA/UEPA. E-mail: marcos_zanotti@live.com
[109] Graduado em Educação Física Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. E-mail: celtonclever12@gmail.com

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

pertencimento, fundamentais para a defesa de práticas de ensino sensíveis às suas diferenças, experiências, histórias e vozes.

Palavras-chave: Mulheres indígenas. Waiwai. Ensino superior.

Introdução

Os estudos socioantropológicos e de gênero sobre mulheres indígenas têm denunciado a condição social e política dessas mulheres na Amazônia brasileira. Camargo (2016), por exemplo, chama atenção para a questão da condição social e política das indígenas, o que só vai começar a se efetivar no final do século XX, com os estudos realizados sobre questões de gênero, etnicidade e relações de trabalho e, nos últimos anos, com o destaque que elas ganharam na luta política. No processo de reivindicações por diretos, Verdum (2008) destaca o movimento brasileiro de mulheres indígenas, o qual começa a se fortalecer com o surgimento de lideranças femininas que fizeram-se ouvir por órgãos governamentais nacionais e internacionais.

Mesmo com um histórico de invisibilidade, essas mulheres exerceram e exercem um papel ativo, embora silenciado, nas lutas pelos direitos indígenas. Nessa direção, este estudo de revisão bibliográfica sobre as mulheres indígenas Waiwai no ensino superior tem como objetivo refletir sobre o acesso e a permanência de mulheres indígenas da Amazônia no ensino superior, com destaque para o caso das mulheres Waiwai (Karib) da Terra Indígena Nhamundá-Mapuera. A pesquisa é natureza qualitativa e se aproxima da teoria crítica decolonial (QUIJANO, 2005), especificamente do feminismo decolonial (LUGONES, 2012).

Percurso metodológico

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica acerca do que já se produziu sobre mulheres indígenas Waiwai no ensino superior, que se vale de artigos científicos, teses e dissertações,de modo a conduzir o investigador ao aprofundamento do objeto de estudo. As dissertações e teses são as que estão disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicadas no período de 2000 a 2020, cuja busca se deu a partir dos descritores: *Mulheres Waiwai*; *Mulheres Waiwai no ensino superior*; *Waiwai;* os quais deveriam constar no título, nas palavras-chave ou no resumo dos trabalhos pesquisados. Os artigos científicos são os publicados no mesmo período em revistas com qualis/CAPES (2017-2019) de A1 a C, nos sites da *Scielo* e do *Google Scholar*, centrando as buscas nas revistas ligadas às áreas de Educação, Letras e Antropologia, entre outras, considerando os mesmos descritores.

É importante situar que as mulheres Waiwai (Karib) são as da Terra Indígena (TI) Nhamundá-Mapuera, noroeste do Pará e norte do Amazonas, as quais, para ter acesso ao ensino superior precisam se deslocar das aldeias às grandes cidades do Estado do Pará. Com relação a esse povo indígena, alguns antropólogos e pesquisadores registraram uma grande transformação na cultura e em sua organização social engendrados pela *Unevangelized Fields Mission*, atual Missão Evangélica da Amazônia (MEVA). Eles foram

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

convertidos ao credo evangélico pelos missionários norte-americanos.

Desenvolvimento/discussão

Segundo Camargo (2016), “Durante muito tempo suas histórias sociais e culturais ficaram silenciadas como também a violência histórica praticada contra elas” (CAMARGO, 2016, p. 214). Sobre a questão do silenciamento da mulher indígena no processo de colonização do território brasileiro, Torres (2015) destaca que

> A exclusão do sujeito mulher nas anotações de cronistas e naturalistas não parece desnuda de propósitos claros; pode-se perceber a evidente motivação preconceituosa sobre os habitantes do Novo Mundo, especialmente com as mulheres que são retratadas com os piores predicados tais como lascivas sexuais, parideiras e depravadas (TORRES, 2015, p. 13).

O mesmo autor complementa ainda que “as indígenas são vistas apenas como sujeitos para os afazeres domésticos e do lar, cuidar dos filhos, preparar a comida, entre outras atividades que integram a organização social das comunidades” (TORRES, 2015, p. 13). Em contraposição, nos tempos atuais, embora ainda se desenvolva num jogo de forças sociais, o protagonismo das mulheres indígenas, para Freitas e Torres (2017, p. 1), “torna-se uma bandeira de luta das indígenas para mostrar as suas demandas e contribuírem para fortalecer a defesa de direitos”.

No que se refere ao ensino superior, o ingresso de estudantes indígenas foi instituído desde o início da década de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

1990 e se deu por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias. Esse ingresso vai se efetivar por meio de ações em dois segmentos, por cursos específicos, como o Programa Diversidade na Universidade (Diversidade) e o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC); ou por meio da oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares (BERGAMSCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 39).

Conforme Paladino (2013), o Brasil, ao final de 1990, mantinha a educação superior indígena fora de qualquer agenda de governo. Os dados do Censo da Educação Superior de 2016 (INEP) mostraram que dos mais de 49 mil indígenas no ensino superior, 12.348 (25%) estavam na rede pública e 36.678 (75%) estavam nas universidades privadas. Em 2016, de um total de 8 milhões de estudantes, apenas 1,2 milhão utilizava o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

A partir de 2014, as mulheres indígenas (em relação aos homens indígenas) se tornaram maioria nas universidades brasileiras. Mais de 7 mil mulheres ingressaram em instituições de ensino superior em 2015, de acordo com levantamento do site *Gênero e Número* com dados do Censo da Educação Superior. No entanto, segundo o Inep, as mulheres indígenas ainda representam apenas 0,5% do total de mulheres ingressantes nas universidades brasileiras. Esses dados chamam atenção para a urgência de discutir essa temática, pois além das questões observadas aqui, muitas outras contribuem para dificultar o acesso e a permanência das

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

mulheres indígenas no ensino superior, especialmente na Amazônia brasileira.

Barroso-Hoffman (2005, p. 7) pontua que uma das razões para que os povos indígenas brasileiros busquem a formação superior é necessidade de profissionais indígenas com essa formação, para que eles tenham condições de articular os conhecimentos científicos com aos conhecimentos tradicionais do seu povo, e também para que estes possam se colocar a frente das questões que envolvem os seus territórios.

Considerando as questões do acesso e a permanência de mulheres indígenas Waiwai no ensino superior investigadas para este estudo, o levantamento inicial realizado a partir do descritor *Waiwai* listou 05 teses de doutorado, 18 dissertações de mestrado e 08 artigos científicos. Este levantamento, somado às buscas a partir dos descritores *Mulheres Waiwai*; *Mulheres Waiwai no ensino superior,* evidenciou que não há estudos específicos sobre estas questões específicas. O que há são trabalhos sobre os povos indígenas Waiwai onde as mulheres aparecem relacionadas a algum aspecto sociocultural, linguístico, político ou histórico-social mais amplo. Esta ausência nos levou a abordar algumas questões mais pontuais.

No que se refere à especificidade das mulheres do povo Waiwai, segundo Caixeta de Queiróz (1999, p. 263), elas “sempre foram consideradas para o povo waiwai [...] fonte de poder e riqueza”. Com a inserção dos missionários norte-americanos entre esse povo, Oliveira (2010, p. 38) destaca que o processo de cristianização contribui para profundas mudanças em muitos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

aspectos da cultura ancestral indígena. Para instruir os indígenas aos novos comportamentos, “As esposas dos missionários, morando nas aldeias, serviriam como exemplo para as índias, pela sua maneira de se vestir e também pela sua modéstia” (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Com relação aos aspectos culturais mais atuais, Câncio (2017, p. 134), verificou que na Aldeia Mapuera as mulheres “são muito tímidas e reservadas. Entre outros fatores ligados à cultura e a inserção dos missionários entre eles, a timidez e o “recato” são fatores que levam as mulheres a não falarem a Língua Portuguesa”. Verificou também que boa parte das mulheres indígenas mais velhas (caaca) não fala português, principalmente aquelas que vieram da Guiana. Muitas delas falam o inglês por terem aprendido essa língua nas experiências naquele país (CÂNCIO, 2017).

Acerca dos espaços sociais e alguns aspectos da socialização das mulheres Waiwai, atualmente, quando as mulheres vão às cidades, suas diferenças culturais na relação com a sociedade não indígena tendem a provocar nelas certo silenciamento. O primeiro impacto se dá porque a maioria não fala a língua portuguesa, uma vez que são os homens indígenas que vão com mais frequência às cidades e estabelecem maior contato com falantes de português. Falar português em Mapuera ainda é um privilégio dos homens, já que eles não se sentem constrangidos em estabelecer diálogos com os não indígenas. Isso tem a ver com os novos padrões de comportamento estabelecidos a partir da relação com os missionários norte-americanos, os quais

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

passaram a regular a relação entre homens e mulheres indígenas Waiwai na Aldeia Mapuera.

Devido a nova religião (evangélica), a comunicação das mulheres Waiwai com os não indígenas (principalmente com os homens) é bastante restrita, o que também pode implicar no processo de aprendizagem da língua portuguesa e, por conseguinte, repercute na possiblidade de continuidade dos estudos nas cidades. A Colonialidade, neste caso, se manifesta num conjunto de relações de poder que passou a hierarquizar os sujeitos a partir de padrões de comportamentos, classificados como superiores dado um suposto grau de desenvolvimento (MIGNOLO, 2007). A conversão religiosa fez com que, de certa forma, eles passassem a reavaliar o seu próprio universo espiritual, atribuindo-lhe, muitas vezes, valores negativos, a ponto de gerar em alguns sujeitos certas antipatias ou aversão à cosmologia tradicional (CÂNCIO, 2017, p. 128).

O estudo de Ferreira, Soares e Castro (2021), acerca das percepções docentes sobre a inserção de estudantes indígenas no ensino superior, registra que em 2020 ingressou na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) um total de 65 discentes indígenas via Processo Seletivo para Indígenas (PSEI), e destacam dois programas desenvolvidos pela instituição: Auxílio Permanência Especial e Inclusão Digital. Há um total de 482 estudantes indígenas matriculados, dos quais “a maior parte destes encontra-se nas etnias *Wai Wai* e *Munduruku*, pressupondo que essa população seja predominante na região” (FERREIRA; SOARES; CASTRO (2020, p. 16).

Sobre as dificuldades cotidianas na sala de aula, referentes aos aprendizados dos conteúdos curriculares, estes foram classificados, a partir dos relatos dos docentes, em três grandes eixos: 1. De ordem comunicacional ou linguística: “a não compreensão da Língua Portuguesa, não permitindo um acompanhamento proveitoso das atividades ministradas”; 2. De ordem intelectual e acadêmica: “evidenciam-se aspectos negativos com relação às práticas educativas em sala de aula, muitas vezes relacionadas a um “*baixo rendimento devido à formação precária na Educação Básica”*; 3. De ordem social: “os docentes indicam que ocorrem inúmeras situações de discriminação com os estudantes indígenas em sala de aula, exigindo sua capacidade de intervir na mediação e resolução dos conflitos”. (FERREIRA; SOARES; CASTRO (2020, p. 19-20).

A partir dessa perspectiva é possível visualizar muitos problemas enfrentadas pelas mulheres indígenas, que compreende desde o acesso à permanência na educação superior, o que se caracteriza, a partir de um olhar decolonial, como uma manifestação da colonialidade de gênero (LUGONES, 2007). Nessa direção, a partir da ideia de um feminismo decolonial, Lugones (2014) propõe uma leitura da relação entre o colonizador e colonizado em termos de gênero, raça e sexualidade, discute opressão de gênero, raça e a exploração capitalista, a partir da diferença colonial, questionando a dominação e a opressão instaurados pela lógica da colonialidade.

Esta perspectiva é importante porque, a partir dessas relações, Lugones (2007) propõe a intersecção das categorias raça

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

e gênero para que as mulheres tenham visibilidade e suas próprias lutas reconhecidas. Mas, para a autora, o discurso do colonizar e a despatriarcalização só são possíveis se houver a descolonização do Saber e do Ser, a partir de um feminismo decolonial (LUGONES, 2012, p. 1). Considerando que a crítica decolonial busca analisar, permite desfazer e ajuda a superar a colonialidade nas relações estabelecidas, é também um importe construto teórico de análise da legitimação da escravidão, dominação e da naturalização da inferioridade da mulher indígena.

Conclusão

Ao refletirmos sobre o acesso e a permanência de mulheres indígenas Waiwai da Amazônia no ensino superior, a parir do levantamento realizado para este estudo, verificamos que é muito recente a inserção dessas mulheres nas instituições de ensino superior na Amazônia, o que tem a ver com muitos aspectos da cultura Waiwai, como língua, a cosmovisão, questões de gênero, espaço e tempo. Estudos dessa natureza podem ajudar a entender melhor esse contexto, bem como os seus processos tradicionais de socialização, e a orientar possíveis políticas afirmativas e demais ações na universidade que primem pela garantia de direitos, principalmente aqueles que orientam a uma educação diferenciada capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural dos povos indígenas.

A escassez de fontes sobre as mulheres indígenas Waiwai nas universidades faz com que a presença delas ainda seja invisibilizada nesses espaços, assim como as questões que

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

envolvem a particularidade de ser mulher Waiwai e as suas lutas para o acesso à formação superior. Nesse processo, outras questões precisam ser evidenciadas, pois a mulher indígena é também discriminada por sua condição étnica em relação à mulher não indígena. Quando nas cidades, pode haver um certo afastamento da mulher indígena de suas referências indígenas, e isso pode contribuir para o atraso da inclusão dessas mulheres nas discussões de políticas públicas educacionais de seus interesses, pois aquelas que residem nas cidades tendem a ser orientadas pela cultura urbana e ocidentalizada.

A ausência de mulheres indígenas Waiwai no ensino superior é uma questão que merece destaque, pois tem a ver com atenção à diferença, com as desigualdades e relações de poder vivenciadas por elas no cotidiano. Isso sinaliza para a possiblidade de conhecer as resistências dessas mulheres para o acesso e a permanência no ensino superior, como se ressignificam nesse processo, para que tenham visibilidade e suas próprias lutas reconhecidas.

REFERÊNCIAS:

BARROSO-HOFMANN, M. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. **Anais do Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congreso Latinoamericano de Antropologia - ALA**. Rosário, Argentina, 2005.

BERGAMASCHI, M. A; DOEBBER, M. B; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília**, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

CAIXETA DE QUEIROZ, R. A saga de Ewká: epidemias e evangelização entre os Waiwai. In: WRIGHT, R. (org.). **Transformando os Deuses:** os múltiplos sentidos da conversão dos povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 255-284.

CÂNCIO, R. N. de P. **Para além da aldeia e da escola: em estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira.** 275 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CAMARGO, L. M. **Do silêncio ao discurso**: a condição da mulher indígena em Boa Vista. In: Moradores da Maloca Grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano. Carmen Lúcia Silva Lima e Carlos Alberto Marinho Cirino (Orgs.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

FREITAS, M. A. B de; TORRES, I. C. O movimento de mulheres indígenas em Roraima: o protagonismo feminismo na luta pelos seus direitos. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2017.

LUGONES, M. **Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples.** Pensando los feminismos en Bolivia: Serie Foros 2. 1ª ed. La Paz, Conexión Fondo de Emancipación, 2012, pp.129-140.

LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia,** 22(1):186–209, 2007.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set/dez. 2014.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012.

OLIVEIRA, L. V. de. **O cristianismo evangélico entre os Waiwai**: alteridade e transformações entre as décadas de 1950 e 1980. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional/PPGAS, 2010.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Quito: Ediciones Abya- yala, 2005. p. 13-35.

SACCHI, Â. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Revista AntHropológicas**, Pernambuco, ano 7, v. 14, n.1/2, p.95-110, 2003.

SACCHI, Â. Mulheres Indígenas: o processo organizativo e as demandas de gênero. In: VERDUM, R. (org). **Assistência técnica e financeira para o desenvolvimento indígena:** possibilidades e desafios para políticas públicas. Brasília: Contra Capa Livraria, 2005.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S.; FERREIRA, M. A. V. Políticas
educacionais na Amazônia: a questão “indígena” no ensino superior. **Revista Teias**, v. 21, n. 61, abr./jun., 2020, p. 68-80.

TORRES, I. C. (Org.). **Entrelaçamentos de gênero na Amazônia**: silenciamentos, família, corpo e outras intersecções. Manaus: Valer Editora, 2015.

VERDUM, R. (org.). **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

RELATOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE IMPERATRIZ - MA

Adriano da Silva Borges[110]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Cleidson Pereira Marinho[111]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Witembergue Gomes Zaparoli[112]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e com aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 o sistema educacional passou por uma grande reformulação no que se refere a educação indígena, uma das prioridades é a formação de professores que trabalham com esses alunos indígenas que diante do atual contexto pelo qual passam os diversos povos originários em busca de melhoria de vida. Em 2008 entrou em vigor a Lei N.°. 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de

[110] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Participante do grupo de Pesquisa em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas - DIPE – UFMA, do Grupo ALMA - Re) escrevendo as Histórias das Comunidades Quilombolas em Alcântara - MA – UFMA, e do Grupo NEIHR - Núcleo de Estudos Interdisciplinares em História das Religiões da UEMA. Bolsista pela FAPEMA 2015/2016 e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) através da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA) e a Vale no ano de 2021. E-mail: borges.adriano@discente.ufma.br Link do Lattes: 6260867755190668.

[111] Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. É integrante dos Grupos de Pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (Pedagogia-UFMA) e Ciência, Educação e Tecnologia (CNPQ-IFMA). Membro Coordenador do Centro Maranhense de Estudos Socioambientais e Assessoria Rural - CEMEAAR e subcoordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI-IFMA).

[112] Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: wg.zaparoli@ufma.br. Link do Lattes: http:// lattes.cnpq. br/92709221683542468.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

história e cultura indígenas e afro-brasileiras no currículo escolar. De modo a reconhecer à diversidade e respeito aos costumes e culturas que esses alunos carregam em sua bagagem identitária. Para realizar está pesquisa foram necessários o levantamento bibliográfico sobre o tema, tendo como principais autores, Laraia (2004), Monteiro (1993) e Freire (2000). Os pressupostos metodológicos para a investigação proposta trazem os instrumentos das rodas de conversa como isso, pretendemos identificar quais tem sido os desafios encontrados por esses profissionais na escolarização desses alunos indígenas. Assim, o presente trabalho, visa analisar de que forma os professores das escolas públicas de Imperatriz tem trabalhado a questão indígena em escolas que tem alunos indígenas matriculados.

Palavras-chave: Alunos indígenas. Escolas urbanas. Formação de professores.

Introdução

A Educação Escolar para os indígenas tem sido, nos últimos anos um tema bastante explorado pelos os pesquisadores, devido à sua etnicidade do seu pertencimento, devido a suas múltiplas diversidades pedagógicas, culturais, intercultural e também se encontra cada vez mais entre a nossa comunidade profissionais saibam a importância e a definição do bilingues e multilinguismo que são usada uma língua mais fluentemente que outra ou desempenharem funções diferentes no contexto comunicativo ou outras razões (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008). De modo que, essas são características predominantes desse povo. Que “viviam livres, alegres e soltamente”, como gostava de dizer o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997). Mesmo diante deste cenário de pesquisas, identificamos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

que os trabalhos, em relação aos indígenas em escola urbano, ainda despertam pouco interesse nos pesquisadores do Maranhão e no Brasil.

A escola sendo um lugar diversificado de crença e costumes, valores e opiniões, é um espaço de interculturalidade quando uma ou mais culturas entram em interação uma com a outra. Desse modo, o corpo docente da escola deve considerar a interculturalidade em seu trabalho pedagógico justo aos indígenas matriculados, para que possa haver reflexão sobre o que se está trabalhando em sala de aula, de acordo com Marcilino (2014) observou que,

> [...] a interculturalidade acontece quando garantimos que a escola seja um espaço de reflexão em que os povos indígenas possam, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de integrar os processos educativos de cada povo, ser administrada segundo os parâmetros específicos das leis que a regem. (MARCILINO, 2014, p. 03-04).

A Educação Intercultural está sempre dialogando entre os sujeitos no âmbito individual e coletivo a partir de debates de conteúdos presentes nas produções textuais publicadas trazendo a compreensão da realidade atual nas questões que estão pautada no contexto social em que está inserida, podendo assim ser contextualizada nas dimensões democrática e crítica, envolvendo o pensamento do ser humano considerando as diferentes formas de como cada povo se veste e se comunica, além de que permeia também a possibilidade de mudanças dentro do contexto escolar

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

onde a criança indígena está matriculada e a escola possa cumprir a sua função social.

Como as constantes lutas empreendidas ao longo dos últimos séculos, desde as insurgências de pessoas escravizadas no período colonial até o surgimento dos recentes movimentos negros no século XX – muitas foram as conquistas de ordem legal que garantiram os direitos das diferenças socioculturais, sobretudo, com o advento da Constituição Federal de 1988 – um marco na ordem jurídica quanto ao reconhecimento de direitos sociais. E sob a égide do novo texto constitucional, ao Estado não é mais permitido se omitir quanto às questões identitárias que envolvem todos os grupos sociais que compõem a população brasileira, cabendo a ele implementar todos os meios que se fizerem necessários para a garantia dos direitos sociais conquistados ao logo dos séculos.

É sob esse olhar que surge a necessidade da edição e entrada em vigor de diversos marcos legais, que objetivam, na ordem jurídica, garantir o reconhecimento e valorização dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira, independentemente da sua origem. Apesar dessas conquistas, é sabido que impera no Brasil os ditames das políticas neoliberais, os quais supervalorizam a lógica do mercado em detrimento do reconhecimento e valorização das humanidades em todos os seus aspectos. É nesse cenário que surge o processo de reificação do sujeito (FREIRE, 1968), contribuindo para uma política de homogeneização e invisibilização das diversas culturas que constituem os povos brasileiros.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A contrassenso de todo esse arcabouço provocado pelas políticas neoliberais, surgem as frentes de lutas em respeito à diversidade dos componentes étnicos da sociedade brasileira. Dentre eles, podemos destacar os movimentos negros e, sobretudo, para o presente estudo, a luta dos povos indígenas por respeito à diversidade.

Em termos legais, em 1967 foi criada a FUNAI, através da Lei N.°. 5.371, sendo o principal órgão indigenista atualmente, a Constituição Federal de 1988, no capítulo específico intitulado “Dos Índios”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei n° 9.394 de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N.° 10.172, de 2001, um conjunto de dispositivos que contrariam as perspectivas assimilacionistas acerca dos povos indígenas. Esses dispositivos são frutos das muitas conquistas democráticas que tem contribuído para a ampliação dos direitos dos povos indígenas.

Ao longo da história do Brasil, verificamos que em todo o território nacional a população indígena foi “urbanizada”, ainda que contra sua vontade, por suas aldeias se situarem próximas aos grandes centros urbanos, foram, aos poucos, sendo “elevadas” à categoria de vilas, bairros, cidades e municípios, negando a sua origem ancestral indígena, o que gerou um processo de apagamento de centenas de culturas indígenas condenando-as ao esquecimento histórico.

Infelizmente, essas culturas foram condicionadas a adaptarem-se às lógicas capitalistas da sociedade envolvente e silenciadas por necessidade de sobrevivência. Percebemos que a presença dos indígenas urbanos não é vista com bons olhos,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

independente de sexo, raça, religião, nível social ou a escolaridade, por parte da sociedade envolvente.

Laraia (2004, p. 263) define os indígenas urbanos como sendo

> aqueles grupos que, além de manterem contato permanente com a sociedade nacional, participam ativamente do sistema econômico e político da mesma; adotam muitos costumes; substituem uma parte considerável de sua tecnologia tradicional, utilizando-se de instrumentos modernos; mas mantêm vivas as suas tradições cruciais e insistem na manutenção de sua identidade étnica.

Os motivos do deslocamento dos indígenas e suas famílias para o meio urbano, ao longo da história, desde a colonização até a atualidade, pode ser explicada pela globalização que impossibilita a geração de renda nessas comunidades, além da busca pela escolarização, tratamentos de saúde, degradação da terra e, em alguns casos, desentendimento com lideranças (MUSSI, 2006; SANT'ANA, 2010; VIEIRA, 2015).

Ressaltamos que a migração desses indígenas para o meio urbano, em relação à educação, se dá porque na maioria das escolas indígenas do Brasil não existe estrutura física que propicie um ambiente de qualidade para alunos e professores. Isto significa que muitas famílias indígenas precisam migrar para a cidade em busca de uma educação de qualidade enfrentando os diversos processos sociais urbanos – fator que coloca em risco as suas diversas culturas.

Assim, considerando a presença de alunos indígenas que

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

são atendidos pela rede pública das escolas de Imperatriz no Maranhão, compreendemos a relevância do presente trabalho no intuito de verificar o contexto das práticas adotadas pelos professores de História nas escolas urbanas com alunos indígenas matriculados - no sentido de identificar como a Lei N.°. 11.645/2008 tem sido aplicada nesses espaços e quais as implicações disso na educação oferecida a alunos indígenas em escolas urbanas. Rezende (2015) ressalta que

> a escola tem uma grande responsabilidade e deve mediar o processo de normalização das relações indígenas/não indígenas. Por ser detentora do conhecimento, deveria adotar postura não discriminatória e respeitadora. Entretanto, ainda não é o que acontece (REZENDE, 2009, p. 90).

Considerando que a escola representa um campo de produções de grandes significados e construções a partir da socialização de conhecimentos, que compreende um espaço plural por onde circulam sujeitos de diferentes identidades – verificar o contexto de escolarização pelo qual são submetidos esses alunos, se faz pertinente, uma vez que essas pessoas têm direito a uma escolarização que valorize as suas diversas culturas e modos próprios de vida.

Metodologia

Os pressupostos metodológicos para a investigação proposta trazem os instrumentos da análise com a fundamentação em teóricos que trabalham com a metodologia científica,

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

enfocando a realização da pesquisa na escola urbana, de acordo com a sua viabilidade. Como caminho metodológico da presente pesquisa, adotamos a realização de rodas de conversa com gestores (1 diretora e 1 supervisor de ensino) e professores (2 professores de História) de 1 (uma) escola urbana do centro de Imperatriz que possui alunos indígenas matriculados no ensino regular da educação básica.

As rodas de conversa com professores da escola urbana, aconteceu no período que tivemos de forma inesperada o aumento da pandemia no Estado do Maranhão, com isso impossibilitou os encontros presencial fincando evidente a incapacidade de agir em conjunto com os professores, devido o acontecimento os encontros aconteceram por meio da plataforma Google Meet[113], em virtude da impossibilidade de serem realizados encontros por conta da pandemia do Covid-19. Os encontros são semanais e acontecerão até o mês de dezembro de 2021.

A pesquisa está sendo desenvolvida com uma abordagem qualitativa, Pedro Demo (1994, p. 159), defende a utilização quando considerar que: “caracteriza-se pela abertura das perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais de que o aprofundamento por familiaridade, convivências, comunicação.” Essa abordagem é muito utilizada em observação na área da educação, por se trata de fenômeno complexo, com isso a pesquisa visando a compreensão dos desafios enfrentados quanto pelos os professores que recebem alunos indígenas em

[113] Facilita a participação nas videochamadas de trabalho. Crie reuniões e compartilhe um link.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

escolas urbanas, sobretudo, quanto ao respeito à diversidade cultural em sala de aula.

Com vistas a compreensão dos desafios enfrentados quanto à escolarização de alunos indígenas em escolas urbanas, sobretudo, quanto ao respeito à diversidade cultural em uma perspectiva de nova história indígena (MONTEIRO, 1993) – sem traços de colonialidade. Ressaltamos que as rodas de conversa fazem parte da pesquisa de mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus de Imperatriz.

Resultados e discussão

Todo o estudo de campo foi realizado em escola urbana de Imperatriz- MA, tendo o seu olhar direcionado a alunos indígenas e aos ambientes que os cercam, destacando também as relações com os professores e aluno. As primeiras rodas de conversa revelaram o quanto a questão indígena ainda carrega a influência negativa da visão do colonizador, desde o ano de 1.500. Infelizmente, muitos estereótipos (FREIRE, 2000) ainda são mantidos e reproduzidos dentro da escola – que deve ser espaço para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito através de uma perspectiva intercultural.

As conversas revelaram o quanto os professores de História ainda são influenciados por uma historiografia tradicional que tende invisibilizar a importância dos povos indígenas para a

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

formação da sociedade brasileira, o que, infelizmente, contraria as orientações da Lei N.°. 11.645/08. Que de acordo com o (PROFESSOR B, 2021),

> em sala de aula não e aplicada a lei, de acordo com estabelecer a efetividade da própria, não tendo curso de formação continuado em histórias dos povos indígenas e suas diversidades étnicas destinada aos profissionais, para que passar estabelecer uma melhora na perspectiva práticas educacionais entre os alunos e professores.

Em virtude da ausência de formação adequada, esses professores ainda não estão preparados para compartilhar as diversidades socioculturais, pluralidade, interculturalidade e especificidade trazidas pelos alunos indígenas de suas comunidades para o meio urbano. Segundo relato da (PROFESSORA A, 2021), “Os alunos são bem diferentes um dos outros, mesmo que a maioria deles sejam do estado do Maranhão percebo que apresentam diferenças nos aspectos culturas e comportamentais.

Como proposta para se trabalhar a problemática apontada, qual seja: a falta de proximidade desses professores com a questão indígena, com ênfase no reconhecimento da diversidade de povos distintos, entendemos que é necessária uma formação desses professores no sentido de prepará-los para lidar com a presença, cada vez mais constante, desses alunos no contexto da escola urbana.

Considerações finais

Com vistas a compreender os desafios da escolarização

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

de alunos indígenas em escolas urbanas, nos propomos a dialogar com gestores e professores de uma escola pública do centro de Imperatriz por meio da realização de rodas de conversa – via plataforma Google Meet.

Desta forma, verificamos que a pesquisa empreendida tem grande relevância para o cumprimento da Lei N.°. 11.645/08, a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena[114].

Portanto esses, desafios para os profissionais da Educação, dos alunos oriundos da aldeia para residir nas cidades, é complicado para todos aprender um segunda língua, imagine-se sendo inserido em uma nova cultura no caso dos alunos que veem estudar em escolas urbanas, os desafios como adaptação cultural, social, religiosa, bem como os currículos da escolas indígenas nas aldeias, o que conter no currículos, como abordar temas tão distantes da realidades da vida nas aldeias mas citados na base comum, formar-se um paradigma e se não abordar tais temas quanto estes alunos veem conviver nas escolas urbanas.

É importante considerar que alunos de culturas diversas mesmo vindos de suas terras de origem para morar na cidade, trazem consigo modos próprios de perceber o mundo, de se expressar e apreender os conhecimentos. Assim, entendemos que se faz necessária uma reafirmação de suas identidades, bem como uma redefinição étnica em contexto urbano e entendendo a escola

[114] BRASIL, **Lei nº. 11.645**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

como um dos espaços que aproximam a compreensão dos saberes legados pela população indígena, em uma história plural não única.

REFERÊNCIAS:

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

BRASIL. Lei n 10.172 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias**. Brasilia, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e Base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro – Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF,11 mar. 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB** Lei nº 9394. Brasília: MEC, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento** - metodologia científica no caminho de habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs). **A Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: O saber construído a partir de nós. Manaus: Cenesch Publicações, 2000.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GOU MUSSI, 2006T, I.B. e BREGUNCI, M.G.C. “Interacionismo simbólico: Uma perspectiva psicossociologia”. In: Em Aberto nº 48. Ano IX, out./dez. 1990.

LARAIA, R. de B. **Cultura:** um conceito antropológico. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

MARCILINO, O. T. **Educação escolar indígena e interculturalidade**: possibilidades de uma práxis inclusiva. Disponível em: < http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/>. Acesso em: 27 de novembro de 2021.

MONTEIRO, J. M. **O desafio da História Indígena no Brasil**. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de Brasília: MEC/ Mari/ Unesco, 1993.

REZENDE, G. C. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinápolis – MT**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá – MT. 2009.

SANT’ANA, G. R. de. **História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terenas.** 2010. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas– UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

VIEIRA, C. M. N. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS:** identidades e diferenças. 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

ZIMMER, M; FINGER, I; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **ReVEL**, 6(11), 2008.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

POR QUE DISCUTIR DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA?

Sara Gonçalves Figueredo de Sousa[115]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Paula Alexandra Trindade Mota[116]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Witembergue Gomes Zaparoli[117]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

A singularidade de diferentes sujeitos e culturas no interior da escola nos leva a refletir sobre os processos de socialização que acontecem nesse ambiente de relações sociais. Diversas correntes vêm propagando ideias e produzindo teorias, no intuito de categorizar as relações que envolvem igualdade, desigualdade e diferença. A proposta deste trabalho é investigar como são tratadas as questões de gênero e diversidade sexual no contexto escolar e tentar pensar sobre a diversidade sexual e de gênero na escola numa perspectiva relacional, problematizando o papel do professor na tentativa de buscar a essencialização identitária. Entendendo essa questão como imprescindível para as discussões sobre essa temática, e trazendo não só os(as) autores(as) que trabalham com gênero e sexualidade, mas também, as contribuições das análises sobre cultura, a interculturalidade e o desenvolvimento da equidade no interior da escola. A metodologia da pesquisa é qualitativa, e as análises

[115] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil. E-mail: saragfs@hotmail.com
[116] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil. E-mail: paula.atm@discente.ufma.br
[117] Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil. E-mail: wg.zaparoli@ufma.br

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437
partiram de um estudo bibliográfico. Para fundamentar essa produção foram utilizados trabalhos de autores como Castro, Louro, Candau, Silva, entre outros. Os resultados mostram a importância do trabalho social do professor em entender e discutir o tema diversidade sexual e de gênero.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Interculturalidade. Educação.

Introdução

A realidade de hoje, não diferente de outras épocas, nos apresenta inúmeras contradições. Como em todo período de transformações, ao mesmo tempo em que vemos e convivemos com a diversidade sexual cada vez mais presente e menos rotulada, se sustentam atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas de grupos conservadores.

Na família, no círculo de amigos, na comunidade, no trabalho e, é claro, na escola, essas discussões entre os novos e velhos olhares sobre a diversidade sexual e de gênero é um assunto atual e bastante abrangente. E sabe-se que a escola, enquanto instituição responsável pela construção de conhecimento possui um papel relevante na socialização e interação dos saberes e das práticas relacionadas à diversidade. A partir desta perspectiva que o problema da pesquisa se apresenta trazendo a seguinte indagação: A escola e o professor estão realmente preparados para tratar a diversidade sexual e de gênero no ambiente educacional? Qual a importância de se discutir essas relações nas escolas?

Para responder as perguntas norteadoras, o objetivo geral

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

deste trabalho foi investigar como são tratadas as questões de gênero e diversidade sexual no contexto escolar e tentar pensar sobre a diversidade sexual e de gênero na escola numa perspectiva relacional problematizando o papel do professor na tentativa de buscar a essencialização identitárias.

Este trabalho se justifica por julgarmos que, nas escolas, são atribuídos determinados padrões comportamentais de meninos e meninas de forma homogênea, e quando um menino ou menina não segue os padrões estabelecidos pela escola, esses indivíduos são marginalizados por não atender a um modelo social esperado. (LOURO, 2013).

Para realização deste trabalho e considerando as particularidades dessa temática, como Psicóloga Escolar foi percebida a necessidade de discussões e reflexões que abordem as questões sobre a diversidade sexual, para minimizarmos os conflitos levantados dentro do ambiente escolar, a metodologia da pesquisa é qualitativa e as análises partiram de um estudo bibliográfico na tentativa de refletir sobre as questões norteadoras elencadas anteriormente.

Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa permite a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia ser investigada diretamente. Para fundamentar essa produção, serão utilizados trabalhos de autores como Castro (2004), Louro (1999 e 2013), Candau (2012), Silva (2013), entre outros, que irão dialogar conosco ampliando a discussão sobre o tema proposto.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Educação para diversidade

No decorrer do século XX e início do século XXI as lutas pela igualdade de gênero, e pelo respeito à diversidade têm sido regulares. Contudo, a preponderância de atitudes discriminatórias, em todos os grupos sociais, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada.

Com o objetivo de ofertar ao país uma educação com direitos de todos e igualitária, o Ministério da Educação criou um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em dezembro de 1961. Com o passar dos anos ela foi sendo modificada e reformada até ser substituída pela LDB N.º 9.394/96.

Neste sentido, toda redação jurídica referente à LDB vai ao encontro com a concepção da Constituição Federal, estabelecendo a normatização do sistema educacional ao longo do tempo. No entanto, ainda existe um desamparo legal para a equidade, com exceção da Lei Maria da Penha, que apresenta claramente a necessidade de se debater a desigualdade de gênero na escola, os outros instrumentos legais como a LDB, citado anteriormente, não garantem explicitamente a abordagem dos direitos de pessoas LGBTs, por exemplo.

Segundo Barros (2007), a escola deve ser um ambiente de construção de novos saberes sociais que serão compartilhados e aprendidos, a vida escolar é uma experiência crítica a práticas discriminatórias. Houve um crescimento de discussões como discriminação por: raça, sexo ou deficiência passando a fazer parte

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

da agenda de formação escolar na última década.

De acordo com Louro (1999), a escola deve exercitar uma pedagogia da sexualidade e de gênero, colocando em ação várias tecnologias do governo, determinando suas formas de ser ou jeito de viver mediante a sua sexualidade e seu gênero. É na escola, que o desrespeito à diversidade sexual, é apresentado por meio de agressões verbais e/ou físicas, do isolamento e da exclusão, onde as consequências podem ser a evasão escolar e o sofrimento do indivíduo.

As práticas pedagógicas que observamos no ambiente escolar se constroem mediante a relação do sujeito consigo mesmo, ao lidarmos com demandas voltadas à diversidade sexual no dia-a-dia da escola, é possível fazer uma desconstrução de falas preconceituosas e até mesmo o bullying, levando o aluno a refletir sobre tais situações, essa reflexão aliada a uma psicoeducação voltada a temática irá se modificar de acordo com a experiência que o mesmo tem de si, esse é o resultado do processo histórico que se cruza com os discursos que definem a verdade, e as práticas que regulam seu comportamento, constituindo assim a sua subjetividade, (LARROSA, 1994).

A orientação sexual, com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi incorporada aos temas transversais São priorizadas as questões sobre saúde sexual, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada, temas ligados ao direito sexual e reprodutivo, com a função educacional de identificação e questionamento de tabus e preconceitos que estão ligados a sexualidade e desconstrução de estereótipos de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

gênero. (BRASIL, 1998).

A dinâmica escolar supõe diferentes componentes para romper com as tendências homogeneizadoras e padronizadas. Para Moreira e Candau (2012),

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com pluralidades e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2012, p. 161).

Entende-se que a escola, enquanto uma instituição de ensino pode compreender a dinâmica da sociedade, que ela está em constante mudança e transformação, que discussões sobre a diversidade sexual é de grande importância para a construção de pensamentos críticos evocados nos alunos, e o mesmo se resulta através de uma compreensão desse conhecimento.

É imprescindível pensar a escola para a diversidade, e pensar a educação não como uma doutrinação capaz de converter as pessoas à homossexualidade ou bissexualidade, como se isso fosse possível. O intuito é criar oportunidades dentro da escola para que professores e alunos possam aprender e ensinar o convívio com as diferenças que naturalmente existem dentro de todos nós. Esse diálogo no ambiente escolar poderá minimizar sofrimentos vivenciados pelos alunos, como hostilização e bullying feitos pelos próprios colegas, bem como o distanciamento de determinados espaços escolares.

Segundo os PCNs, a discussão da orientação sexual nas

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

escolas é um fator que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos. Esse debate sobre a orientação sexual serve também para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e gravidez indesejada. Estudos sobre gênero e sexualidade influenciam no levantamento de questões e planejamento de ações na escola numa perspectiva da educação para diversidade e, desse modo, para uma educação que combata a discriminação e preconceitos, as violências de gênero e violência contra mulher.

A escola, que inclui essa discussão sobre a diversidade sexual no seu projeto pedagógico, habilita as crianças e adolescentes a partir do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas, que é tão importante na construção da sua identidade. É necessário que a escola seja um espaço aberto à reflexão e acolhimento do aluno na sua individualidade e liberdade de expressão.

No intuito de promover a diversidade na escola, é necessário que no processo de formação dos professores aconteçam debates mais aprofundados sobre as questões de gênero e sexualidade, com disciplinas obrigatórias que tratem do tema. Assim como, é fundamental que se desconstrua a resistência em se falar da diversidade sexual e das diferenças no ambiente educacional.

É imprescindível hoje que se ampliem, criem e estabeleçam políticas públicas voltadas para profissionais de educação que trabalhem as discussões sobre a diversidade para além do senso comum. Além de aproximar esse universo da

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

diversidade sexual e de gênero dos educadores que o desconhecem integralmente, ampliando assim o debate sobre sexualidade, gênero, sexismo, enfim, uma série de questões mais amplas e que são fundamentais para a superação de um ambiente heteronormativo intrínseco na escola.

O papel social do professor diante da questão da diversidade sexual e de gênero na escola

Os professores devem aprimorar seus conhecimentos e acompanhar as mudanças da sociedade, a importância do conhecimento do professor sobre essa temática vem de encontro ao que o PCN (2011) afirma sobre a necessidade desse assunto na formação do professor, para levantar essa discussão com os alunos a partir de uma postura profissional que irá proporcionar a construção de um debate pautado e consciente do assunto.

Existe uma necessidade em se trabalhar a educação sexual no ambiente educacional, essa temática faz parte da construção do sujeito, pois irão aparecer questionamentos por parte dos estudantes e o professor não pode simplesmente ignorar essa demanda. A discussão desse assunto na sala de aula é de extrema relevância, visto que de acordo com os PCN's é um tema a ser abordado, dado às circunstâncias que os adolescentes tendem a enfrentar nessa fase da vida devido a sua sexualidade.

Existe uma lacuna na formação docente em relação a técnicas didáticas e estratégias em se tratando da pedagogia inclusiva. Trabalhar o respeito e a diversidade sexual na escola e estabelecer algumas ações poderão diminuir a homofobia.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Algumas ações podem ser vivenciadas, e certamente, diminuirão as possibilidades de homofobia na escola:

- acolher e fortalecer os jovens que se isolam do grupo;
- promover um debate franco sobre o respeito às diferentes orientações sexuais.
- o professor deve dar opinião sobre o tema apenas no final das discussões.
- apresentar dados e pesquisas socioculturais;
- propor atividades que favoreçam a participação dos mais tímidos.
- incentivar que tirem as próprias conclusões.
- convidar os pais, a participar de um bate-papo sobre homofobia e diversidade sexual com os estudantes, sempre que possível.

O professor tem como papel social falar abertamente sobre a diversidade sexual, o preconceito, não só sobre a homossexualidade, mas as demais minorias em termos de representatividade. Silva (2013) afirma:

> O "papel social" do professor e da professora é discorrer sobre o preconceito, falar abertamente, sem medos. Falar com sutileza, sem ofender os que cometem o crime da intolerância. Com afetividade e boa argumentação conseguimos barrar não apenas o preconceito, como também, fazemos as pessoas que cometem hostilidades perceberem o quanto são *ingênuas* ou *ideologicamente conduzidas* ao reproduzir o que a própria sociedade reproduz e a partir daí sensibilizar o alunado ao caminho da tolerância e do respeito mútuo. (SILVA, 2013, p. 17).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A educação sexual não é uma educação para o sexo, é uma educação de esclarecimento relacionada a sexualidade de modo geral bem como aparece nos PCNs de tema transversal, em virtude da Orientação Sexual encontrar-se em diversas áreas do conhecimento. Além disso, este tema será introduzido na prática educativa, pois cada área irá trabalhar essa temática a partir da sua prática de trabalho (BRASIL, 1997).

A sexualidade é algo natural que faz parte da vida do ser humano, não sendo possível "fingir" que tal esfera não existe, especialmente na vida de adolescentes. A sexualidade está relacionada não só ao biológico, mas ao social e ao cultural, mas segue vista como um tabu para boa parte das pessoas. Então, ao lidar com adolescentes esse assunto irá aparecer de uma forma evidente, sendo o contexto escolar o lugar oportuno para discuti-lo.

Segundo Borges e Tardif (2001), a escola é o local de conhecimentos e formação de saberes, no qual os professores são considerados como práticos e reflexivos, estabelecendo uma ligação na formação da educação básica. Sendo assim, é possível identificar que essa formação social reflexiva que deveria ocorrer dentro do ambiente educativo, pode ter se perdido ao longo do tempo. A escola deve se manter mais aberta para as discussões sociais e não deve perder sua essência no que diz respeito a debater temas sociais.

Na visão de Paulo Freire (1987), o educador tem a tarefa de atuar dialogicamente, trabalhando de maneira interdisciplinar, na qual o conteúdo não seja uma imposição, mas uma revolução

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

acrescentada aos alunos, não havendo temas proibidos nesse cenário, uma vez que aqueles que parecem promover mais polêmica ou conflitos são justamente os que melhor precisam ser trabalhados. A dialógica na sala de aula ainda precisa ir além da visão de ser trabalhada a sexualidade apenas em conteúdo de biologia, e é evidente o papel que os professores de biologia assumem na sala de aula quando o assunto é sexualidade.

A instituição de ensino deve refletir para compreender as mudanças que ocorrem na sociedade, que as discussões sobre diversidade sexual são de grande importância para a construção de pensamentos críticos com os alunos, pois a escola é vista como um dos locais mais apropriados para esse tipo de discussão, visto que os alunos estão ali para aprender e trocar experiências, sem aquele olhar de julgamento ou violência.

Moreira e Candau (2012) afirmam que a escola tem dificuldades de lidar com as diferenças, mas possui um grande desafio a ser enfrentado ao abrir espaço para a diversidade. Alguns problemas pessoais dos alunos são identificados pelos professores a partir de uma simples escuta, no qual, o aluno sente-se sozinho, não tem atenção da família, nem tampouco a oportunidade de conversar sobre determinados assuntos que estão deixando-o angustiado, e alguns deles estão relacionados à sexualidade.

A escola necessita reconhecer que a diversidade sexual e de gênero não seguem os padrões hegemônicos de comportamento, e que todos têm sim direito à educação pública de qualidade, bem como, a educação plena, que não tenha como

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

preço a invisibilização de suas identidades e a negação de sua individualidade.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada percebe-se que a sexualidade ainda é vista de modo geral como um tabu a ser discutido no ambiente escolar. Diante do contexto teórico explorado, a sexualidade assume diversas formas de expressão que se relacionam à vida social do ser humano, não se limitando apenas ao biológico. Então, no que se refere ao contexto escolar, o debate sobre sexualidade deve estar em crescimento, expandindo-se para além do contexto biológico, considerando especialmente sua dimensão cultural.

Por fim, vale ressaltar que abordar temas como este é essencial por parte de pais, educadores, profissionais da psicologia e da psiquiatria e todos os indivíduos pertencentes a sociedade. Somente com foco, verdadeiramente consistente e eficaz, é que formaremos pessoas que pensem o coletivo, de forma empática e menos egocêntrica, no intuito de diminuir as desigualdades.

REFERÊNCIAS:

ALVES, M. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, v. 32, n. 1, 2009.

BORGES, C; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, 22(74), p. 11-26, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, Ministério da Saúde, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e Educação In: SILVA, T. T. da. **O Sujeito da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LELIS, D. M. G. NASCIMENTO, F. S. O ensino religioso em duas escolas confessionais de João Pessoa na Paraíba – uma análise de causa entre a teoria e a prática. In: **V Congresso da ANPTECRE "Religião, Direitos Humanos e Laicidade" Anais.** v. 05. 2015, p. GT0104.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, G. L. "Gênero, sexualidade e educação". In: LOURO, G. L. **Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes (2012).

NISKIER, A. **LDB:** a nova base da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

SILVA, A. K. L. S. da. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100003 >. acesso em 03 outubro 2021.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

RELATO DE EXPERIÊNCIA: RODA DE CONVERSA "EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO" DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇAO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS DA UFMA, EM IMPERATRIZ-MA

José Ferreira Mendes Júnior[118]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Betânia Oliveira Barroso[119]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Valdisleia de Oliveira Ribeiro[120]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

Pretende-se com o presente Relato de Experiência, compartilhar as atividades desenvolvidas na Roda de Conversa "Educação e Movimentos Sociais do Campo", ocorrida no dia 25 de abril de 2020, como parte integrante da Disciplina: Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares, do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, *Campus* Imperatriz/MA. A Disciplina, neste encontro específico, abordou importantes temáticas como Movimentos Sociais, Educação do Campo e Educação Popular, utilizando-se do instrumento metodológico da Roda de Conversa, que ofereceu condições para um ambiente de diálogo, investigação, reflexão e

[118] Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: jfm.junior@discente.ufma.br

[119] Doutora na Área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico pela Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA/CCSST e é coordenadora do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular - GEPEEP/LCH/UFMA. E-mail: betania.barroso@ufma.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2424166976246375.

[120] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

aprendizagem, permitindo o envolvimento dos participantes, atribuindo sentido e efetividade à prática educativa (WARSCHAUER, 1993), mediante a participação livre e crítica dos educandos, conforme Freire (1967). Utilizou nesta pesquisa a abordagem qualitativa, de caráter descritivo (BOGDAN; BIKLEN,1994). A problemática da pesquisa reside na compreensão sobre a relevância de conteúdos relacionados às lutas dos movimentos do campo, bem como, de instrumentos dialógicos que ofereçam reflexão e uma educação participante, comprometida com a transformação social, por meio da formação de sujeitos. A partir dessa rica experiência, foi possível perceber o papel das rodas de conversa enquanto importante instrumento pedagógico e estratégia metodológica na educação.

Palavras-chave: Educação Popular. Roda de Conversa. Movimentos Sociais do Campo. Reflexão.

Introdução

A pedagogia libertadora se traduz como a prática educativa que tem como essência o diálogo, a participação dos oprimidos e a análise crítico-reflexiva sobre a realidade no sentido de transformá-la, mediante o processo de conscientização quanto a necessidade de atuação do educando em sua própria existência (FREIRE, 1967). Inspiradas no pensamento *freireano*, as Rodas de Conversa efetivaram-se como instrumento pedagógico intimamente ligado à ideia dos Círculos de Cultura[121], instigando debates que partem da própria realidade dos sujeitos envolvidos, na horizontalidade dos saberes e no espaço de circulação de

[121] Os Círculos de Cultura surgiram na década de 1950, em Pernambuco, idealizados por Paulo Freire no trabalho de alfabetização de jovens e adultos, e têm como ponto de partida o diálogo e a criticidade. Os conteúdos a serem estudados eram escolhidos pelos participantes, o que lhes conferia liberdade, autonomia, participação e incentivo, além da compreensão das temáticas estudadas que lhes despertava interesse (FREIRE, 1967).

ideias.

A Roda de Conversa “Educação e Movimentos Sociais do Campo”, ocorrida no dia 25 de abril de 2020, foi organizada como um dos temas da disciplina Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares, e contou com a prévia leitura de textos acadêmicos relacionados às temáticas de “Educação do Campo” e “Educação e Movimentos Sociais”, e apresentações das ideias gerais de cada texto por parte dos educandos, com a ampla participação da turma que, desencadeou um envolvente exercício de construção, reconstrução e desconstrução de conceitos e compreensões por meio do diálogo.

A aula foi realizada de forma remota, por videoconferência, com o uso da ferramenta *Google Meet*[122], obedecendo-se às recomendações governamentais e da própria universidade[123] pelo isolamento social em razão da pandemia do coronavírus, responsável pela doença covid-19. Esse cenário de pandemia e distanciamento social, exigiu de professores e alunos, ainda mais criatividade, produtividade e discussão acerca dos métodos de ensino com a necessidade do suporte tecnológico, com que cada um deveria contar (computador com câmera ou aparelho celular, além da *internet*).

Por se tratar de uma Roda de Conversa, a pesquisa foi do tipo qualitativa, e consistiu na investigação das práticas

[122] Aplicativo de videoconferência desenvolvido pelo Google, que possibilita a comunicação em tempo real, por vídeo, entre dezenas de participantes.
[123] As Resoluções N.º 1982 e 1984 do Conselho Universitário da UFMA, estabeleceram que as atividades de Pós-Graduação, notadamente as aulas, poderiam ocorrer de forma remota.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

educativas no contexto de uma turma de pós- graduação, a partir das relações sociais e educativas, adentrando o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que exigem critérios de observação e análise, em que se permite desvendar sentidos e significações (BOGDAN; BIKLEN,1994).

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa a partir das narrativas e diálogos proporcionados pelo instrumento metodológico da Roda de Conversa "Educação e Movimentos Sociais do Campo" teve como problemática a tentativa de compreensão sobre a importância de conteúdos relacionados às lutas dos movimentos sociais do campo, a partir do trabalho com uma educação dialógica e participativa, que oferece reflexão e é comprometida com a transformação da realidade, na formação de sujeitos.

Metodologia

O presente trabalho envolveu a investigação de um processo complexo, dinâmico, e em permanente construção, que propiciou descobertas e aprendizados, a partir do estudo teórico, mas sobretudo de experiências de vida, de trabalho e de práticas de intervenção social. Deste modo, a pesquisa teve como caminho metodológico a pesquisa-ação (THOLLENT, 1985), a partir de um processo de pesquisa de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN,1994).

Importante destacar que a presente pesquisa analisou o trabalho de estudo, debate e reflexão sobre problemas sociais concretos, que buscou aprofundar o conhecimento sobre a luta dos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

movimentos sociais, de modo a transformar o conhecimento em intervenção e em ação transformadora, com interação e participação. A pesquisa-ação tem como característica essencial a transdisciplinaridade, ao passo que concebe a pesquisa em educação como um movimento participativo, sistêmico e complexo, que permite a construção de pontes entre os diversos ramos do conhecimento e os fenômenos sociais.

Assim, as temáticas sobre Educação do Campo e os movimentos sociais orientaram qualitativamente o trabalho, por meio da articulação da vida real com os conteúdos acadêmicos, implicando no exercício de uma visão mais crítica sobre a luta das classes populares e seus desafios cotidianos, assim como numa maior compreensão sobre a necessidade da presença de tais temas na sala de aula, em todos os níveis de formação. Nesse espaço teórico-metodológico, a Roda de Conversa foi a estratégia de produção e de ressignificação de narrativas sobre vivências, favorecimento e reconhecimento de falas livres, com vistas à correlação entre saberes experienciais e o conteúdo teórico.

A Roda de Conversa “Educação e Movimentos Sociais”

A disciplina Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares, foi ofertada no curso de Mestrado Profissional em Educação, no primeiro semestre letivo do ano de 2020, na UFMA, *Campus* Imperatriz/MA, de caráter optativo, e permitiu a participação de estudantes na condição de “alunos especiais”. A turma foi composta por vinte alunos, sendo a metade composta por

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

alunos regularmente matriculados no Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, e a outra metade dos alunos foi selecionada a partir do Edital N.º 01/2020, especificamente para participarem da referida disciplina, junto com alunos da primeira Turma de mestrandos do PPGFOPRED.

A maioria dos alunos da disciplina era pertencente a grupos populares, e alguns já participaram ou participam de movimentos sociais, comunidades, grupos de pesquisa acadêmica e outros coletivos, no enfrentamento de desigualdades e injustiças sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán – CDVDH (Açailândia/MA), do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular – GEPEEP/LCH/UFMA, Movimento Negro, Movimento Indígena, Movimento LGBTQIA+, e outros. Esse conjunto de singularidades e especificidades dos sujeitos da turma, reforçou a necessidade de se articular os fazeres pedagógicos com as realidades vivenciadas pelos participantes, como possibilidade de construção de aprendizagens de profunda significação, conforme anunciou Freire (1967):

> A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
>
> Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

> *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. [...]
>
> Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. E não seria possível porque esta educação contradizia este impulso e enfatizava nossa inexperiência democrática. Educação em antinomia com a emersão do povo na vida pública brasileira (FREIRE, 1967, p. 97).

Nesse sentido, a Roda de Conversa, além de apresentar-se como um recurso metodológico de socialização de saberes a partir do diálogo, constituiu um instrumento de compreensão da realidade a partir da leitura de grupos sociais (MELO; CRUZ, 2014). A exemplo dos Círculos de Cultura idealizados por Freire (1967), a Roda de conversa revela-se como instrumento de produção de dados narrativos a partir da troca de ideias, de experiências, linguagens orais de vida, participação e pensamentos, e permitem o estabelecimento de condições adequadas, com a naturalização e espontaneidade dos diálogos entre os envolvidos, focados em temáticas que tratam sobre os próprios sujeitos.

Na experiência de Roda de Conversa “Educação e Movimentos Sociais do Campo”, a estratégia pedagógica foi assegurar as falas dos participantes a partir da exposição de temas, pelos próprios alunos/participantes, relacionados à Educação do Campo, movimentos sociais do campo, políticas de formação de educadores do campo, pedagogia do Movimento Sem Terra, Educação em Direitos Humanos, territorialização e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

resistência no campo, mobilizações sociais e outros temas relevantes. Nesse processo, após a exposição das ideias centrais de cada texto, iniciava-se a discussão com a participação de cada educando, que trazia a sua percepção sobre o tema estudado, acompanhado de sua compreensão acadêmica e de vivência social. Ao final da Roda de Conversa, os educandos produziram resenhas críticas sobre os textos estudados, indicados no Plano de Aula da Disciplina, com total liberdade para relacionar os temas à sua realidade social específica.

A partir da participação de cada educando na Roda de Conversa, foi possível assimilar vivências, culturas, valores, limitações, identidades, e inúmeras indagações, possibilitando a incorporação dessas ricas experiências nos conteúdos trabalhados na disciplina, no direito de *saber-se*, e trazendo todo esse acúmulo de vivências para a agenda pedagógica, como tema de estudo, mas, especialmente, como processo de formação (ARROYO, 2017). Os resultados obtidos com a Roda de Conversa foram o reflexo do histórico de vida de cada educando, advindo de sua realidade concreta e com interferência direta no aprendizado. A densidade e a complexidade dos textos trabalhados foram suavizadas com a apresentação do olhar e experiência de cada sujeito que compunha a turma, construindo um aprendizado de qualidade social e de valor substancial para os educandos.

Dentre as características do PPGFOPRED, está a promoção de uma “ampla problematização da prática pedagógica, integrando a pesquisa científica e o desenvolvimento de metodologias de ensino e construção de práticas interculturais e

interdisciplinares”[124]. Com efeito, essas características estiveram muito presentes no decorrer da Roda de Conversa, ao possibilitar o debate sobre teoria, cenas do cotidiano e das relações sociais no meio acadêmico, com muito questionamento e protagonismo dos próprios sujeitos que as vivenciam, num exercício de fortalecimento do espaço educativo e do jeito de fazer educação.

Como resultado, é possível destacar: a compreensão dos alunos sobre a relevância das lutas dos movimentos sociais por terra, trabalho e escola, para a formação escolar e acadêmica; a compreensão do próprio movimento social como sujeito pedagógico; a construção de um forte vínculo entre os alunos da disciplina, que passaram a integrar grupos de pesquisa em comum, dentre outros tipos de relação acadêmica e de engajamento social; o ingresso de quase todos os alunos especiais na segunda turma de Mestrado Profissional em Educação do PPGFOPRED; a contribuição para a construção de uma consciência crítica e autônoma entre os sujeitos; o despertar dos alunos para a relevância social e acadêmica da compreensão de outras narrativas; além de reforçar a necessidade do “tripé”: ensino-pesquisa-extensão.

Conclusão

Foi possível notar que a Roda de Conversa “Educação e Movimentos Sociais do Campo” se constitui em espaço e momento

[124] Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1458 Acesso em: 12 jun. 2021.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

de intercâmbio de ideias, trocas, indagações, descobertas, valores e aprendizagens diversas. A participação na Roda de Conversa promoveu aproximações a partir de vínculos sociais e acadêmicos, mas também aproximou os educandos dos aspectos sociais de linguagem, ultrapassando a linguagem formal e acadêmica, por meio de situações e reflexões como o relato de vivências e os aprendizados decorrentes dessas experiências, permitindo as trocas culturais e o trabalho de natureza interdisciplinar.

Deste modo, os conteúdos trabalhados e o arrimo metodológico da Roda de Conversa, mostraram que o diálogo sobre a Educação do Campo e as lutas dos movimentos sociais, inserem essas categorias na reflexão pedagógica, entendendo os movimentos sociais como sujeitos educativos e a Educação do Campo como espaço em constante construção e disputa pela formação humana de sujeitos sociais, da potencialidade educativa de transformar as circunstâncias sociais, por meio da luta pela libertação.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K**. Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO: PENSANDO O FEMINISMO NEGRO E A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FEMINISTA

Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas[125]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Fausto Ricardo Silva Sousa[126]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Herli de Sousa Carvalho[127]
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo discutir a necessidade de uma educação antirracista e feminista a partir do Feminismo Negro e da educação intercultural. Tendo como base a pesquisa bibliográfica, o texto está estruturado em três partes: na primeira destacamos a compreensão do feminismo como um movimento plural, suscitando

[125] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Especialista em metodologia do ensino de geografia e história, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: suzana.srpf@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0243813374784673.

[126] Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Especialista em Docência do Ensino Superior e em Educação Digital pela Faculdade de Imperatriz – FACIMP. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Imperatriz - FACIMP (2012) e em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia (UFMA). E-mail: fausto.ricardo@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8554441432063089.

[127] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta II no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Professora no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA/CCSST. E-mail: herli.sousa@ufma.br; Lattes: http://lattes.cnpq. br/6427088386506670.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

a necessidade de observar a interseccionalidade como marcador social para mulheres negras; na segunda, trazemos as contribuições dos saberes produzidos na luta contra-hegemônica do Movimento Negro como forma de pensarmos a realidade específica de mulheres negras; e na terceira, buscamos na educação intercultural um suporte para compreendermos uma educação que seja antirracista e feminista, que expresse a luta social do Feminismo Negro. Diante do estudo foi possível compreender que a interseccionalidade se faz presente na realidade de mulheres negras, de tal forma que o Feminismo "branco" não é condizente com a realidade dessas mulheres, sendo assim necessário observar a trajetória do Movimento Negro como colaborador para que surgisse o Feminismo Negro, e se tratando de educação, para que esta seja antirracista e feminista, buscando o rompimento com o racismo e com o patriarcado, a educação intercultural é uma forma de pensar os horizontes subversivos suscitados pelos Feminismo Negro.

Palavras-Chave: Feminismo Negro. Movimento Negro. Mulher Negra. Educação Intercultural.

Introdução

Sendo resultante tanto de estudos e discussões desenvolvidas na disciplina de Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz, como de um olhar problematizador para nosso campo de pesquisa, o presente trabalho tem por objetivo discutir a necessidade de uma educação antirracista e feminista a partir do Feminismo Negro e da educação intercultural.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Para o alcance de tal proposta, estruturamos o texto em três momentos. No primeiro, buscamos traçar direcionamentos para a compreensão de que o Movimento Feminista não é homogêneo, que as mulheres não são definidas somente pelo gênero, que existem interseccionalidades que colocam a mulher negra em patamar de inferioridade dentro do próprio Movimento Feminista, sendo subjugada tanto pelo patriarcado como pelo racismo. No segundo, trazemos algumas contribuições do Movimento Negro para pensarmos a realidade das mulheres negras, suscitando assim os saberes produzidos na luta antirracista. Já no terceiro momento, fazemos referência a educação intercultural para pensarmos uma educação que seja antirracista e feminista, que transpire a luta do Feminismo Negro.

Para tanto, utilizamos da pesquisa bibliográfica como recurso metodológico, fazendo uso de textos trabalhados na disciplina de Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares, como os de Fleuri (1999; 2018) e de Gomes (2005), mas também de outros textos de autores e autoras referências da temática, como Hooks (2013), Gomes (2017), Gonzalez (1984), Patai (2010) e Ribeiro (2018).

Feminismo: um movimento plural

As questões de gênero têm sido motivo de debates não apenas nas academias, mas em espaços não formais de educação, por esse motivo, a sua discussão vem tomando diferentes rumos, cada um deles surgindo a partir das diferentes

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

demandas que vêm sendo postas no decorrer dos anos por diversos grupos sociais, suscitando mudanças dentro dos próprios movimentos sociais.

Esses processos de mudanças levam em consideração toda a pluralidade de ideias, pensamentos, condições sociais, identidades étnico-raciais, sexualidades, culturas, dentre outras questões. Além disso, as pautas também precisam levar em consideração o tempo e espaço, isto significa que uma mesma pauta que não faria sentido em uma década ou localidade, faria total sentido em outra realidade.

Desse modo, não podemos considerar o Movimento Feminista como linear ou homogêneo, mas pelo contrário, ele possui em suas diferentes ramificações anseios e demandas que partem das necessidades de grupo desiguais. Dentro de um mesmo movimento coexistem diferentes linhas de luta, nas quais encontramos o Movimento das Mulheres Camponesas, o Movimento de Mulheres Indígenas, Movimento de Mulheres Negras, entre outros.

Embora haja obviedade por se tratar de mulher, cada uma possui suas especificidades, e quando levamos em consideração essas diferenças somos capazes de realizar diferenciações que compõem o que Daphne Patai (2010) denomina como interseccionalidade, ou seja, reconhecer como as diferentes intersecções sociais afetam a vida de cada mulher.

Por meio de entrevistas realizadas com diferentes mulheres brasileiras, Patai (2010) nos leva a compreender a diferença do valor do tempo para mulheres que possuem

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

condições financeiras, cargos, culturas, raças distintas. Algo que para muitos pode ser encarado como banal, mas ela mostra de forma sucinta o quanto essas características já citadas podem contribuir ou não para que uma mulher possa ser dona do seu próprio tempo.

> Se as pessoas que entrevistamos tivessem igual oportunidade de contar suas próprias histórias e de serem ouvidas, e se sentissem capacitadas para fazê-lo, nossa aparição em suas vidas, como nossos "projetos", para os quais elas são fornecedoras de materiais, seria muito menos provável (PATAI, 2010, p. 29).

Assim, a interseccionalidade tem relação com o contexto por ser a melhor forma de explicar os motivos para uma mulher negra, lésbica, moradora da periferia, não alfabetizada, por exemplo, que esta não poder ser comparada apenas pelo seu sexo com uma mulher que é branca, heterossexual, moradora de bairro nobre, com nível superior de educação. Fica evidente ao realizarmos essa dissecação, que essas duas mulheres possuem em comum somente o sexo, mas todos os demais pertencimentos são completamente distintos.

Isto significa que o Movimento Feminista não pode ser reduzido a um único modo de atuação. Assim como a sociedade é um grande prisma e reflete diferentes aspectos, o Movimento Feminista é amplo, não permitindo que se falem de um movimento, mas sim, de movimentos que possuem demandas especificas.

Pensar em feminismo de maneira plural é preterir o que já

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

foi ignorado durante anos de processos do movimento, ou seja, as interseccionalidades existentes que são necessárias para que as mulheres negras, indígenas e de diferentes grupos étnico-raciais possam ter suas demandas reconhecidas dentro do processo de luta feminista.

Saberes produzidos na luta do movimento negro: a mulher negra em questão

Falar acerca da realidade das mulheres negras em conexão com a luta emancipatória do Movimento Negro é trazer o debate sobre Feminismo Negro, sendo este, responsável pela discussão de duas grandes categorias: gênero e raça. Tendo em vista que o Movimento Feminista desde seu início não levou em consideração as necessidades das mulheres negras, tornou-se então necessária a especificidade do Feminismo Negro, uma vez que, como já exposto, a realidade de uma mulher branca não é a mesma de uma mulher negra, sendo esta colocada em local de subalternidade na pirâmide social brasileira.

Ribeiro (2018) traz reflexões a partir de sua história de vida, mostrando questões de suma importância para a compreensão do que é ser uma mulher negra no Brasil e como os estudos e conhecimentos são fundamentais para a libertação e construção da identidade negra. Para tanto, a autora, por um lado mostra o quanto o eurocentrismo é cruel, e por outro lado a latente necessidade de que meninas negras e meninos negros possam ter pessoas negras, que se reconheçam

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

identitariamente como tal, como referências.

Como resultado da atuação do eurocentrismo e do racismo, muitas crianças negras possuem a sensação de não pertencimento, não conseguindo se enquadrar com as crianças brancas e ao mesmo tempo não se reconhecendo como negras, passando por momentos que causaram muitos constrangimentos e angústias.

Para além dos padrões de beleza, as mulheres negras sofrem constantemente por diversos problemas que as excluem de espaços de poder. Estas são enquadradas em posição de inferiorização na sociedade brasileira, sendo vistas de duas formas, como é exposto por Gonzalez (1984). De um lado a mulher negra é encarada como a doméstica, serviçal do lar, por outro é hipersexualizada e encarada como um objeto sexual.

Para uma compreensão acerca da forma que as mulheres negras são tratadas no Brasil, é necessário entender que todo esse processo parte da falsa ideia de democracia racial. Acerca da democracia racial, Gomes (2005) expõe que esse pensamento não reflete de forma alguma a realidade brasileira, pelo contrário, causa muitas confusões acerca da forma que o negro é tratado. A ideia de uma sociedade harmônica desde sua fundação não é verdadeira e acaba por realizar uma camuflagem acerca do que realmente aconteceu, os processos de dominação e colonização extremamente violentos, especialmente para as mulheres negras e indígenas que sofreram abusos sexuais por parte dos homens brancos.

Nesse contexto, o Movimento Negro possui importante

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

função no processo de desmistificação do mito da democracia racial. Ao contrário da ideologia que o mito acaba difundindo, a realidade é que o processo de racismo e a discriminação racial são reais no Brasil, por isso, o Movimento Negro atua como entidade de luta contra-hegemônica que incita a necessidade de romper com o racismo e suas determinações e consequências, oportunizando transformações na estrutura social brasileira no direcionamento de uma real justiça social.

Contudo, as mulheres negras, dentro da atual realidade racista e sexista brasileira, são colocadas em uma situação de vulnerabilidade. Como já explanado, existe uma pirâmide social, e na sua base são encontradas as mulheres negras, as quais recebem os menores salários, são as principais vítimas de feminicídio, possuem as menores condições de atendimento médicos, dentre outras situações.

No entanto, o que a ideia do mito da democracia racial faz é difundir que tais mulheres estão nesses espaços simplesmente por uma questão de escolha, ou por limitações raciais, excluindo completamente todos os processos que são enfrentados diante da colonização e suas consequentes formas de discriminação racial que dificultam ao máximo que pessoas negras, principalmente as mulheres negras, que expressam o acumulo de marcadores sociais por meio do racismo e o patriarcado, consigam realizar uma ascensão social.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

A educação intercultural e algumas contribuições para uma educação feminista e antirracista

Os saberes produzidos pelo Movimento Negro têm sido de suma importância para o resgate do orgulho de meninas e meninos para que possam valorizar os seus fenótipos negros, pois, infelizmente, por mais que vivamos em um país que a maior parte da população é negra, ainda somos um número pequeno em espaços de poder e, com isso, perdemos muito no requisito representatividade.

Podemos compreender o porquê de muitas crianças não se reconhecerem como negras ou se sentirem estranhas em ambientes como a escola, por não perceberem a figura de pessoas iguais a elas em cargos de docência, coordenação, diretoria, dentre outros. Ter a cor de pele sempre atribuída a questões negativas faz com que essas crianças não sintam orgulho de suas raízes e busquem de diferentes formas mecanismos que sejam capazes de camuflar seu pertencimento étnico-racial e permitir que se aproximem de um branqueamento, como é discutido por Gonzalez (1984).

Conscientes da interseccionalidade entre gênero e raça, para respiramos uma educação que traga a realidade das mulheres negras e assim se faça antirracista e feminista, encontramos na educação intercultural uma expressiva alternativa para pensarmos a educação que possa ser diversificada e atenda às necessidades de alunos e alunas de diferentes culturas e etnias.

Para que o ambiente escolar seja um espaço de

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

interculturalidade, Fleuri (2018), aponta que são necessárias pelo menos três mudanças: primeiro, a realização do princípio de igualdade de oportunidades, para isso é necessário entre outras medidas, que se fuja do caráter monocultural e passe a respeitar e enxergar as outras culturas como fontes de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem; a segunda é a reelaboração dos livros didáticos, adoção de técnicas e de instrumentos multimídias, destacando assim a importância de trazer a heterogeneidade como expressão de representatividade no ambiente escolar; e a terceira é a formação e requalificação dos educadores e educadoras, destacando a necessidade de superar as ideias monoculturais e as amarras do pensamento hegemônico.

Não se remetendo especificamente na educação intercultural, mas trazendo o mesmo contexto de subversão à realidade educacional hegemônica, Hooks (2013), traz um ponto de suma importância para esse processo de mudança ser efetivo. Para a autora é preciso que os professores e professoras reconheçam a necessidade de modificarem seus currículos, o que requer muita coragem, como expõe Hooks (2013, p. 36):

> Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce o sistema de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a de sua prática de ensino um foco de resistência.

Assim, uma educação que trabalha com a transformação

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

curricular faz parte de um grupo de resistência que leva em consideração aspectos individuais dos alunos, realizando uma prática intercultural.

A educação, portanto, quando considera a interculturalidade, não é apenas uma transmissão de conhecimentos, mas um processo educativo que leva em consideração diferentes culturas e linguagens, passando a realizar um processo de interação entre diferentes contextos. Para isso, cabe ao educador e educadora a função de estimular essas diferenças e provocar as interações e discussões por meio dos questionamentos acerca dos conflitos existentes; e para a realidade de mulheres negras, essa forma de pensar o fazer educacional agrega várias contribuições de luta subversiva, como é o próprio Feminismo Negro.

É importante frisar que os debates sobre raça e gênero só passaram a ser discutidos dentro do Movimento Feminista por meio de denúncias das mulheres negras, visto que, as questões raciais e a violência sofrida por elas também fazem parte de um processo de regulação conservadora dentro dos próprios espaços de emancipação social (GOMES, 2017). Esse processo afetou não apenas as mulheres nos requisitos de bem-estar social, mas também trouxe um debate sobre a corporeidade negra capaz de afetar positivamente o modo dos jovens negros se posicionarem perante sua estética.

Em se tratando da realidade de mulheres negras, o Feminismo Negro, além de reafirmar os saberes produzidos pela trajetória do Movimento Negro, traz em seu bojo a luta contra o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

patriarcado e a subalternização feminina, expressa no Movimento Feminista, mas indo além, desvelando que a realidade de mulheres negras não se explica simplesmente pelo fato de serem mulheres, existem outros condicionantes sociais que limitam sua representatividade. Desta forma, no âmbito da educação, o Feminismo Negro se expressa como luta antirracista, mas também contra o patriarcalismo.

Gomes (2017, p. 95) expõe que estamos presenciando uma nova geração de jovens negros que estão cada dia mais preparados para se impor diante do racismo, principalmente as jovens negras. Para isso, a educação tem importante função na construção dessa nova mentalidade.

> A educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro. A mudança nesse estado de coisas tem sido fruto da luta do Movimento Negro. E, nos últimos anos, tem sido tema da intervenção artística, poética e política de uma parcela da juventude negra, sobretudo as jovens negras.

O destaque que a autora dá a atuação feminina expressa, não somente a realidade advinda da questão racial, mas também uma luta acerca do que é ser mulher, especificamente mulher negra, na realidade brasileira. Assim sendo, a educação intercultural como forma de pensar a educação como ambiente de pluralidade, de interação cultural, de problematização da realidade, de rompimento com a hegemonia cultural que conduz o pensamento acerca da sociedade brasileira, traz importantes contribuições para pensarmos a educação como luta antirracista

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

e feminista, que transpire luta do Movimento Feminista Negro.

Conclusão

Pensar em uma educação que seja feminista e antirracista exige um olhar atencioso para a realidade social das mulheres negras, que sofrem com a interseccionalidade acometida tanto pelo patriarcado como pelo racismo, fazendo com que elas ocupem espaço específico, tanto dentro do próprio feminismo como do Movimento Negro. Assim sendo, pensar essa educação feminista e antirracista traz para a discussão as contribuições do Feminismo Negro, traz reflexões reais acerca de o que é ser uma mulher negra no Brasil, numa sociedade estruturada pelo racismo e pelo patriarcado.

Respeitando a complexidade da temática, trazer a educação intercultural para o debate permite compreender a necessidade de olhar a diferença como recurso educacional que possibilita transformações, tanto na dinâmica escolar como na própria sociedade. Desta forma, frente às discussões levantadas e as temáticas suscitadas, julgamos ter alcançado nosso objetivo de discutir a necessidade de uma educação antirracista e feminista a partir do Feminismo Negro e da educação intercultural, mesmo que de forma incompleta e introdutória.

Por fim, pontuamos a necessidade de olhar o presente trabalho como parte de um processo maior e que se encontra em consolidação, de tal forma que destacamos as contribuições da disciplina de Educação Intercultural e Práticas

Educativas Interdisciplinares para olharmos para nossos objetos de estudo. Desta forma, diante da amplitude das discussões aqui levantadas, firmamos a necessidade e o compromisso em ampliar os estudos acerca da educação feminista e antirracista.

REFERÊNCIAS:

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

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil:** uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. ANPOCS, **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, n. 2, p. 223-244, 1984.

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

PATAI, Daphne. **História oral, feminismo e política**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

MULHERES EM UM MUNDO DE HOMENS: DIÁLOGOS FEMINISTAS, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS

Cíntia Valéria de Souza Silva[128]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Leidiane de Souza Silva[129]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Witembergue Gomes Zaparoli[130]
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO:

Este trabalho objetiva refletir as condições da mulher em uma sociedade de construção machista e patriarcal a partir de memórias e vivências de suas autoras. O feminismo é um movimento importante na luta pela emancipação e igualdade de direitos na sociedade atual. Assim por meio da nossa voz como instrumento de denúncia pontuamos os desafios de ser mulher em uma sociedade de perfil opressor que negligencia nossa existência e nossos corpos, bem como traçamos um breve histórico sobre o movimento feminista em especial no Brasil. Para tanto, como instrumento de coleta de dados utilizamos a pesquisa bibliográfica com o aporte teórico das autoras negras Pinto (2010), Coelho e Gomes (2015), Ribeiro (2018), Tiburi (2018), Beth (2019). Diante do estudo compreendemos que vivemos em um cenário de

[128]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Praticas Educativas- PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz. E-mail: cintia.vss@discente.ufma.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0619138458835300

[129]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Praticas Educativas PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz. E-mail: leidiane.souza@discente.ufma.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/1172512503065569

[130]Doutor em Letras na linha de pesquisa em Linguagem, educação e diversidade cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Praticas Educativas UFMA/Brasil. E-mail: wg.zaparoli@ufma.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/9270921683542468

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

interferências patriarcais que nos subalterniza, portanto necessita cotidianamente ser problematizado de forma crítica a fim de que se construa alternativas de enfrentamento e visibilidade da mulher e dos seus direitos na sociedade.

Palavras-chaves: Mulheres. Patriarcado. Feminismo. Direitos.

Introdução

Este trabalho foi produzido a partir das inquietudes de duas pesquisadoras negras feministas cujo tema lhes interpelam dado à existência de uma ordem marcada pelo poder masculino que trata as mulheres de forma desigual. Temos como objetivo refletir as condições da mulher em uma sociedade de construção machista e patriarcal a partir de memórias e vivências das próprias autoras do artigo.

Pensando nisso acreditamos que devemos dialogar sobre feminismo como enfrentamento dos reprodutores do machismo estrutural. É uma reflexão complexa e ao mesmo tempo necessária, pois é um termo carregada de tabus e concepções pejorativas. Sobre isso Tiburi (2018), é uma dessas palavras amadas e odiadas em intensidades diferentes. Aqui falamos em uma perspectiva de reconhecimento e defesa aos direitos de todas aquelas que sofrem as injustiças e desigualdades advindas da dominação patriarcado.

Mediante o exposto, a pesquisa reflete inicialmente o cotidiano das mulheres na conjuntura atual destacando seus medos e risco articulando as categorias gênero e raça como indissociáveis na legitimação das hierarquias e opressões.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Por conseguinte, apontando a emergência em discutir sobre tais demandas apresentamos um recorte histórico sobre o desenvolvimento do movimento feminista no Brasil ilustrando brevemente elementos que contribuíram para propagação dos coletivos femininos no contexto da ditadura militar e redemocratização articulando o debate com as narrativas das escritoras.

Tais reflexões aproximativas buscam contextualizar a ofensiva patriarcal e seus impactos na vida das mulheres. Realizar esse debate nos espaços acadêmicos tem fortalecido e propiciado formas didáticas de dialogar com os reprodutores do sistema machista estrutural que oprime as mulheres em todas as esferas, em demasia as mulheres negras. A possibilidade de contribuir para a evolução de uma sociedade que priorize a equidade nas relações das gerações futuras, será possível apenas através da dialogicidade[131].

Reflexões sobre ser mulher em um mundo machista

Ser mulher e negra em uma sociedade machista é doloroso, é conviver cotidianamente sendo subjugada, silenciada e culpabilizada. Sabemos que as relações se estruturam em uma lógica opressora, racista que condena nossos corpos reproduzindo

[131] Dialogicidade é aqui refletida a partir da compreensão Freiriana como uma categoria que liberta, comunica e possibilita a participação dos sujeitos na vida política da sociedade. “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE, 1986, p.122-3).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

uma herança patriarcal[132] que cultiva a superioridade do masculino em detrimento do feminino.

Nesse sentido, a masculinidade exerce uma superioridade que se revela nas disparidades evidenciadas no mercado de trabalho, posições de prestígio e poder, representação política, religiosa, mercado de trabalho entre outras. Situar a mulher negra nessa realidade é perceber que ela é ainda mais perversa e cruel, pois seu protagonismo é sempre menor ou inexiste. O movimento de mulheres negras vem pondo em relevo essa distância, que assume proporções ainda maiores quando o tópico de gênero e raça é levado em consideração. (CARNEIRO, 2003, p.120).

É impossível desassociar a categoria raça nesse debate, pois entendemos que o racismo histórico se articula para opressão e dominação desses corpos. Nessa perspectiva é fundamental que possamos romper com o silenciamento e a negação de nossos direitos.

> A mulher tem o direito de participar da riqueza da nação, que ela mesma ajudou a construir. Tem direito a um patrimônio correspondente a seu esforço na construção de nossa sociedade, direito à isonomia profissional com os homens, a uma vida digna e a uma renda capaz de lhe prover suas necessidades. Tem direito não apenas a sua emancipação referente a seus direitos legais, econômicos ou políticos, e à sua libertação pessoal, mas também a viver num país com desenvolvimento saudável e duradouro. (BERTH, 2019, p. 49).

[132] Tiburi indica que o patriarcado é um sistema constituído por relações de poder "[...] de muita violência simbólica e física, de muito sofrimento e culpa administrados por pessoas que têm o interesse básico de manter seus privilégios" (TIBURI, 2018, p. 40).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

O Brasil é um país extremamente desigual violento que nega e silencia principalmente as mulheres negras em sua maioria. A nós é negado o direito de decidir sobre nossos corpos, nossas escolhas em relacionamentos e até mesmo nossas vestimentas sem medo de sermos julgadas ou até mesmo assassinada. Ser mulher no Brasil é viver correndo riscos.

Ademais, todas essas construções culturais e históricas de dominação e desigualdades geram uma necessidade emergente de serem refletidas e dialogadas na luta pela emancipação e igualdade de direitos.

Diálogos sobre feminismo uma discussão necessária

O feminismo é um conceito carregado de preconceitos que historicamente vem sendo propagado erroneamente por narrativas de ódio que desqualifica e banaliza o coletivo. Assim posto, é importante desmistificar essa idéia a intenção é lutar pela paridade de direitos e fazer com que elas possam ter liberdade para fazer suas próprias escolhas que ao longo dos tempos foi negado. “O feminismo está aí para ajudar as pessoas a se perguntarem sobre os jogos de poder envolvidos em sua própria vida” (TIBURI, 2018, p. 29).

Na Revolução Francesa no século XVII as mulheres já lutavam pela inserção nos espaços púbicos e políticos que eram ocupados e dados historicamente aos homens. Neste período elas começaram a observar de forma crítica a realidade subalterna em que elas estavam submetidas.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

No entanto, somente no século XIX essa organização se efetiva diante da necessidade de romper com a centralidade do poder masculino e as barreiras das imposições do patriarcado enraizadas sociedade e reproduzida nos lares" (SOUZA; ANDRADE, 2016 p. 02).

> Ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas. A inquisição da igreja católica foi implacável com qualquer mulher que desafiasse os princípios por ela pregado como dogmas insofismáveis. (PINTO, 2010, p. 15).

Percebemos a partir de então que desde sempre existiu uma imposição sobre essas vidas, alguém sempre determinou autoritariamente como elas devem ser "ajustadas" ao padrão machista que determina como devemos nos comportar, falar, vestir, trabalhar e viver nos condenando a subalternidade e a servidão. Essa realidade além de cruel é naturalizada pela sociedade, pelo Estado e tragicamente muitas vezes pelas próprias sujeitas que não conseguem perceber o quanto são alienadas, manipuladas, silenciada e oprimidas dentro da construção histórica.

Um dos destaques na luta feminista foi o direito ao voto o movimento denominado de sufragismo[133]. No Brasil essa manifestação não ocorreu de forma fervorosa, porém também

[133] Foi um movimento do século XX que lutou pelo direito feminino ao voto. No Brasil a primeira onda feminista se caracterizou por meio dessa luta e foi liderada pela bióloga Bertha Luz (PINTO, 2010).

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

marcou a primeira onda do feminismo liderada pela bióloga Bertha Lutz. Nesta ocasião o movimento ainda tinha caráter conservador e ainda não questionava a opressão da mulher, somente em 1920 ganha força e novas adeptas ao movimento, em prol de uma sociedade igualitária (SOUZA; ANDRADE, 2016).

Entretanto, a segunda tendência marca um feminismo que juntava lideranças operárias, anarquista e possuía características mais expressivas “mal-comportado” reunia mulheres que lutava pelo direito a sexualidade, a educação e o divórcio.

> Na passagem do século XIX para o século XX o feminismo foi sendo constituído em diversos lugares no mundo ocidental. Porém destacamos aqui as décadas de 1960 e 1970 onde os Estados Unidos e a Europa apresentavam um cenário de grande efervescência política, da qual formou-se um momento oportuno para os movimentos sociais e a concretização do feminismo na época, neste momento também a obra de Simone de Beauvoir, O Segundo sexo, estava sendo discutido, tal obra foi importante para o estudo e desenvolvimento do feminismo (COELHO; GOMES, 2015, p. 10).

No Brasil em um ambiente de repressão e ditadura militar muitas mulheres foram presas e até morreram por estarem lutando e defendendo seus ideais diferente do que era imposto. Ainda assim se fortaleciam enquanto movimento. Vale destacar que nesse período aconteceram as primeiras manifestações feministas datada em 1970 (PINTO, 2010).

Por conseguinte, em 1980 com a redemocratização os coletivos feministas passam a se unir com outros movimentos

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

sociais e tratar de uma amplitude de temas dentre eles: violência, direito ao trabalho, a saúde a terra e a luta contra o racismo. (PINTO, 2010).

> [...] o movimento feminista brasileiro compreende a condição de ser mulher em nossa sociedade, surgindo como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher na vida política e econômica da sociedade, que luta por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, onde as mesmas tenham liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo, como também, a existência dos diferentes problemas que uma grande parcela da sociedade brasileira enfrenta (COELHO; GOMES, 2015, p. 04).

Desse modo, pensar o feminismo é um caminho que se constrói afirmando nossas identidades pensando uma outra configuração de sociedade em que nossos direitos sejam respeitados e principalmente que nossas vozes protagonize todos os espaços que devemos e podemos ocupar.

O protagonismo da mulher: memórias e vivências

Minhas memórias e vivências como mulher negra perpassam uma construção social que me faz compreender cotidianamente que não é fácil sobreviver em um projeto de sociedade que não nos reconhece como sujeitas de direitos.

O racismo e o machismo são categorias de opressão que se entrecruzam gerando desigualdades e exclusão, de modo que em nenhum espaço estamos isentos. Comungando desse pensamento Tiburi (2018), afirma que não podemos reduzir o

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

feminismo ao gênero e a sexualidade sem uma ligação direta com as classes sociais e de raça.

Sendo assim, sentimos a necessidade de nos afirmar como feministas e antirracistas. Ao falar de nós, estamos nos afirmando, contando história com nossa voz, denunciando o quanto essa categorização que tem como base o homem branco é falsa e incomoda.

Nossas experiências são marcadas pela criação em uma família tradicional que desde a infância instruiu como deveria ser o comportamento de uma mulher. Reafirmando a ideia de domesticação dos nossos corpos, fomos apresentadas ao fogão e aprendemos a cuidar de casa muito cedo, pois para ser uma “boa esposa” essas condições são pré-estabelecidas, no entanto mesmo o casamento e a maternidade sendo um sonho idealizado no imaginário da grande maioria das adolescentes, não era um projeto de vida que almejávamos para nosso futuro.

> Todas as mulheres a serviço dos homens, e da ideia conservadora de família que serve aos homens e aos espíritos aprisionados em ideologias tais, como não deixam de ser a maternidade e a sensualidade as quais as mulheres são condenadas e, ao mesmo tempo estranhamente seduzidas (TIBURI, 2018, p. 36).

Estamos falando de situações que continuam acontecendo na atualidade e que também ocorreram no antepassado com nossas mães, avós e tantas outras que foram vítimas de submissões diversas e até mesmo a morte.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Quando nos referimos ao universo feminino no que concerne acessibilidade, posição de poder, política, emprego e ascensão social mantem-se a impressão de que estamos correndo sem sair do lugar, é forte a sensação de estar permanentemente retrocedendo.

Tais determinantes se expressam nas estatísticas são índices desastrosos de feminicídio, ausência feminina nos cargos de diretoria no mercado de trabalho, falta de representatividade na política e quando minimamente ocupam esses lugares sofrem com a disparidade salarial existente no mercado financeiro. São os homens que ocupam os espaços de poder, mesmo representando mais da metade da população mundial, as mulheres estão distantes dos espaços decisórios e mais expressivos da sociedade (TIBU, 2018).

Essa prática está enraizada no nosso desenvolvimento histórico e automaticamente somatiza na falta de poder, sendo assim, torna-se evidente a necessidade de alterar estas estruturas sociais que são vigentes em nosso país. (BERTH, 2019). Tal ruptura só é possível por meio da reflexão crítica e política, ou seja, quando as mulheres compreendem e problematizam suas próprias condições e a partir de então se organizam no sentido de desnaturalizar as desigualdades geradas pela hegemonia masculina e lutar por cidadania, empoderamento e emancipação.

Nesse sentido, evidenciamos que no poder feminino, já não há mais espaço para o silenciamento, para ser coadjuvante e viver nas sombras dos homens, muitas batalhas foram travadas desde o século passado para que o reconhecimento e

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

empoderamento seja de fato efetivado. Mas de que poder estamos falando? Nos referimos aqui ao rompimento do sistema opressor que escraviza, invisibiliza e sucumbe as mulheres em todas as esferas sociais.

Conforme a autora Berth (2019), o empoderamento visa uma transformação individual e coletiva, um rompimento com essa estrutura de poder e privilégio que foram articuladas para serem hierarquizantes. Para contribuir com o entendimento Cecília Sardenberg (2006) nos diz que:

> O empoderamento de mulheres, é o processo da conquista da autonomia, da auto-determinação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. (SARDENBERG, 2006, p. 02).

Nesta perspectiva vem se fortalecendo o diálogo nos mais variados espaços e se fazendo cada vez mais urgente a necessidade de ampliar o debate e apresentar possibilidades de avanços dos sujeitos como um todo, para que além das conquistas sociais e políticas haja também uma nova concepção histórico-cultural de relações de gênero na sociedade.

O rompimento do sistema opressor tem se desenvolvido grandemente através da coragem e rebeldia das mulheres mundo a fora, tem se notado uma grande mobilização e organização de coletivos feministas que tem se espalhado por vários países de maneira didática e consistente para atravessar a cultura patriarcal

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

e construir um mundo onde a base das relações seja a equidade entre gêneros.

Nessa conjuntura de banalização e violação de direitos contra as mulheres, alimentada pelo capitalismo, fascismo, e narrativas de ódio, temos o papel emergente de nos comprometer pela luta por democracia e garantia de direitos.

Conclusão

As relações que estruturam a sociedade sustentam-se pelo patriarcado, opressão e pela hierarquização de gênero que excluem e banaliza a vida das mulheres. Por meio dos escritos e vivências narradas neste estudo é nítido a necessidade em dialogar com essas temáticas em uma perspectiva de relações não discriminatórias e rompimento da cadeia reprodutiva de desigualdades e violência que elas são acometidas cotidianamente.

Delineamos como objetivo dessa pesquisa refletir sobre as condições da mulher em uma sociedade de construção machista e patriarcal a partir de memórias e vivências das próprias autoras. Inferimos durante a análise que estamos “engatinhando” minunciosamente no trato dessa questão precisamos avançar, pois mesmo após anos de reivindicações e lutas essas sujeitas permanecem em condições de inferioridade em vários segmentos da sociedade (mercado de trabalho, remuneração, representação social e política) se comparado aos homens.

ISSN: 978-65-5941-571-7 DOI: 10.29327/556437

Acreditamos que o feminismo tem uma participação fundamental na trajetória de luta pelos direitos daqueles que sofrem injustiças que foram estruturadas pelo patriarcado. Assim é que, se autoafirmar como mulher negra é uma postura que carrega marcadores opressivos de raça e gênero que exige de nós uma luta intensa na busca por alternativas de sobrevivência, acesso e reconhecimento.

Portanto, para a construção de relações mais justa e igualitária, é preciso uma postura que ultrapasse as hierarquias de gênero enraizadas em nossa sociedade e impostas por um padrão definido socialmente e favorecedor de preconceitos, discriminações e toda uma sobrecarga de aspectos que violam direitos.

Nesse cenário, reafirmamos a relevância da luta feminista pela emancipação das mulheres, fortalecendo a representatividade e o protagonismo nos espaços para que assim possamos ter a liberdade de decidir sobre nossas vidas e corpos rompendo com o imaginário de inferioridade e incapacidade que tanto nos limita.

Diante da amplitude do tema, reiteramos que essa abordagem não se conclui aqui, mas, propicia breves apontamentos para suscitar novas pesquisas na busca pelo debate.

REFERÊNCIAS:

BERTH, Joice. **Empoderamento**, São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 184, (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

CARNEIRO, Sueli. Estudos Avançados. **Mulheres em movimento**. São Paulo. Sept/Dec, vol. 17, n° 49, n° 03, 15 de novembro de 2003.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**- São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Andreza Maria Sá; SANSARAH, da Silva Gomes. O movimento feminista negro e suas particularidades na sociedade brasileira. **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas.** São Luiz, agosto de 2015.

FREIRE, Paulo; SHÖR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf Acesso em 11 de outubro de 2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010447820 10000200003&lang=pt> Acesso em 01 de outubro de 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro***?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018

SARDENBERG. Cecília M.B. Conceituando **"Empoderamento" na Perspectiva Feminista.** Salvador – BA: NEIM/UFBA, 2006.

SOUZA, Maria Domingues Pereira; ANDRADE, Alex. **GÊNERO FEMINISMO, E SERVIÇO SOCIAL UM CONVITE AO DEBATE AO ASSASINATO DE MULHERES.** 2016. Disponível em: Olhar Social: GÊNERO, FEMINISMO, FEMINICÍDIO E SERVIÇO SOCIAL UM CONVITE AO DEBATE AO ASSASSINATO DE MULHERES (socialuern.blogspot.com). Acesso em 30 de setembro de 2021.

TIBURI, M**. Feminismo em comum:** para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. 126 p.


UFMA
Universidade Federal do Maranhão
PPGFOPRED/UFMA
CAPES