

Jamille Pereira Pimentel dos Santos • Sandra Aparecida Lima Silveira Farias
[Organizadoras]



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade do Estado da Bahia

Reitora

Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora

Dayse Lago de Miranda

Diretora do Departamento de Educação, DEDC XII

Tatyanne Gomes Marques

Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão do DEDC XII

Adller Moreira Chaves

Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional

Paulo Freire – NEPE – DEDC XII

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

DEMOCRACIA E DESIGUALDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL



ANNA DONATO GOMES TEIXEIRA • FAUSTA PORTO COUTO
JAMILLE PEREIRA PIMENTEL DOS SANTOS • SANDRA APARECIDA LIMA SILVEIRA FARIAS
[Organizadoras]



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

© 2025 Universidade do Estado da Bahia

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.



Diretora da MC&G Editorial

Maria Clara Costa

Secretaria do Conselho Editorial

Helena Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Carlos Otávio Flexa | Kdu Sena |

Roberto Azul | Joyce Guimarães

Seção de Design

Glaucio Coelho | Marcus Ferreira

Conselho Editorial

Alexandra Santos Pinheiro | UFGD | Brasil

Angélica Ferrarez de Almeida | UERJ | Brasil

Antonio Liberac C. Simões Pires | UFRB | Brasil

Arlindo Nkadibuala | UniRovuma | Moçambique

Juan Miguel González Velasco | UMSA | Bolívia

Luciano Brito | UFRB | Brasil

Maria Alice Resende | UFRB | Brasil

Núria Lorenzo Ramírez | UB-GREC | Barcelona

Rosy de Oliveira | UFRB | Brasil

Sidimara Cristina Souza | UFF | Brasil

Thayse Figueira Guimaraes | UFGD | Brasil

Preparação de texto

Carlos Otávio Flexa

Projeto gráfico

MC&G Editorial

Diagramação e capa

Glaucio Coelho

Revisão de normatização

Kdu Sena

Imagem de capa

capa elaborada sobre arte de

Bárbara Carneiro

Esta obra foi composta com

as famílias tipográficas

Caraque e Niramit

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

D537 Democracia e desigualdades no contexto educacional / organização Anna Donato Gomes Teixeira ... [et al.] . – 1. ed. – Guanambi : UNEB : MC&G, 2025.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6115-090-3

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Igualdade na educação. 3. Educação e Estado. 4. Educação - Políticas públicas. 5. Democracia - Educação. I. Teixeira, Anna Donato Gomes. II. Couto, Fausta Porto. III. Santos, Jamille Pereira Pimentel dos. IV. Farias, Sandra Aparecida Lima Silveira.

F-0307251/13

CDD23: 370 . 115

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561150903

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil

Direitos desta edição cedidos à Universidade do Estado da Bahia

Rua Loteamento Ipanema, s/n | Ipanema | Guanambi-BA

CEP 41.150-000. - Brasil

<https://www.portal.uneb.br>

LISTA DE QUADROS, TABELAS, FIGURAS, IMAGENS, GRÁFICO E INFOGRÁFICO

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Quadro 1: | Literatura infanto juvenil utilizada | 96 |
| Quadro 2: | Atividades desenvolvidas nas turmas | 152 |
| Quadro 3: | Quantidade de matrículas na EJA Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia, por faixa etária (2022) | 236 |
| Quadro 4: | Número de matrículas na EJA no Sertão Produtivo da Bahia por sexo e cor/raça (2022) | 238 |
| Quadro 5: | Nome, quantidade e especificações dos recursos utilizados na oficina | 320 |
| Tabela 1: | Espelho da carga horária dos componentes curriculares que abrangem a Curricularização da Extensão | 286 |
| Tabela 2: | Componentes curriculares que abrangem a curricularização da extensão no curso de Educação Física | 290 |
| Figura 1: | <i>Odontonema</i> , Jardim DEDC XII, <i>Campus</i> XII/UNEB, Guanambi, Bahia | 28 |
| Figura 2: | A natureza em desenhos | 35 |
| Figura 3: | Desenhos com elementos folclóricos. | 36 |
| Figura 4: | Desenho “Os Transformers” | 37 |
| Figura 5: | Contextos investigativos no recreio | 39 |
| Figura 6: | Construções com elementos da natureza | 41 |
| Figura 7: | Desenho realizado por criança da Comunidade de Sambaíba de Caetité | 79 |
| Figura 8: | Desenho de crianças gêmeas da Comunidade de Sambaíba de Caetité | 80 |
| Figura 9: | <i>Peltophorum dubium</i> – Canafistula, <i>Campus</i> XII/UNEB, Guanambi, Bahia | 116 |
| Figura 10: | Vivência indígena da Corrida da Varinha | 119 |
| Figura 11: | Vivência indígena da Corrida da Tora | 120 |
| Figura 12: | Vivência indígena do Jogo de Peteca | 122 |
| Figura 13: | Vivência indígena do Jogo de Flecha | 124 |
| Figura 14: | <i>Lantana</i> , Jardim DEDC XII, <i>Campus</i> XII/UNEB, Guanambi, Bahia | 190 |
| Figura 15: | Síntese epistêmica do currículo de Pedagogia | 287 |
| Figura 16: | Mediadores da formação em Pedagogia | 287 |
| Figura 17: | Espécie: <i>Triplaris Gardneriana</i> (a) e Espécie: <i>Anadenanthera Colubrina</i> Var. <i>Cebil</i> (b) | 329 |

| | | |
|-----------------------|--|-----|
| Imagem 1: | Fachada da Escola Maria da Conceição Pontes | 168 |
| Imagem 2: | Almoço de domingo na casa do Vô Licínio | 170 |
| Imagem 3: | Grupo Escolar Dácio Alves de Oliveira | 171 |
| Imagem 4: | Instituto de Educação Anísio Teixeira | 172 |
| Imagem 5: | Viagem a Bom Jesus da Lapa | 173 |
| Imagem 6: | Complexo Integrado de Educação de Caetité | 174 |
| Imagem 7: | Foto de formatura | 175 |
| Imagem 8: | Pensionato | 178 |
| Imagem 9: | Lista de aprovação no vestibular | 179 |
| Imagem 10: | Comprovante de matrícula | 180 |
| Imagem 11: | Livro elaborado no Estágio em Espaço Não Escolar | 182 |
| Imagem 12: | Exposição de fotografias no estágio da Educação Infantil | 183 |
| Imagem 13: | Mapa das cidades do Sertão Produtivo da Bahia | 235 |
| Imagem 14: | Abertura da mostra <i>Venha ver a África</i> (a) e <i>Brincadeira africana</i> (b) | 304 |
| Imagem 15: | Roda de conversa com Mestra Raquel do Grupo Ginga Bahia de Bom Jesus da Lapa | 305 |
| Imagem 16: | Roda de conversa (a) e Convidadas (os) para a atividade (b) | 305 |
| Imagem 17: | Oficina de confecção de bonecas Abayomis | 307 |
| Imagem 18: | Roda de capoeira (a) e Treino de capoeira Angola (b) | 308 |
| | | |
| Gráfico 1: | Quantidade de conflitos no campo nos últimos 10 anos, 2013–2022 Comissão Pastoral da Terra (CPT) | 328 |
| | | |
| Infográfico 1: | Categorização dos desenhos da escola do campo | 34 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| PREFÁCIO | 9 |
| INTRODUÇÃO | 13 |
| PARTE 1 | 27 |
| RELAÇÕES DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO COM A NATUREZA: PERCEPÇÕES QUE AS CERCAM | 29 |
| CARTA AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 49 |
| A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DAS LEITURAS LITERÁRIAS NA VOZ DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS | 57 |
| CARTA ÀS FAMÍLIAS DOS BEBÊS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 63 |
| A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS REPERTÓRIOS CULTURAIS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA | 69 |
| ALÉM DAS PÁGINAS: COMO A LITERATURA INFANTOJUVENIL PODE CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS? | 87 |
| ÀS FAMÍLIAS DA TURMA DA FUMAÇA | 107 |
| PARTE 2 | 115 |
| EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS TECIDAS NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARKATÊJÊ | 117 |
| LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS VISUAIS PARA ACESSIBILIDADE DESSA LÍNGUA | 129 |
| “PENSSAR E ISCREVER”: UMA INTERVENÇÃO DE LEITURA E ESCRITA | 147 |

| | |
|---|-----|
| O ENCONTRO DA HUMANA DOCÊNCIA NAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO COMO PESQUISA: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE VIDA E FORMAÇÃO | 163 |
|---|-----|

| | |
|----------------|------------|
| PARTE 3 | 189 |
|----------------|------------|

| | |
|---|-----|
| MULHERES, GÊNERO E CIÊNCIA: TECENDO RELAÇÕES E HISTÓRIAS | 191 |
| EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (1970-1980): ENCONTROS DE PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS | 209 |
| PERSPECTIVAS DE JOVENS MULHERES INSERIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO | 231 |
| ESTIGMATIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ANÁLISE A PARTIR DAS INTERAÇÕES EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO | 253 |
| AÇÕES AFIRMATIVAS NOS ESPAÇOS-TEMPO DA UNEB: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL | 273 |
| DO LADO DE CÁ, A GENTE VÊ A CAPOEIRA NA UNIVERSIDADE! | 297 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA OFICINA DIDÁTICA SOBRE A CONVIVÊNCIA DOS POVOS DO CAMPO COM O SEMIÁRIDO BAIANO (BIOMA CAATINGA) | 315 |
| IDENTIDADE RACIAL E HETEROIDENTIFICAÇÃO, DAQUI PRO FUTURO | 337 |
| O AUMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO CONTEXTO SOCIAL: EDUCAÇÃO COMO VÁLVULA DE ESCAPE PARA MUDANÇA | 357 |
| SOBRE AS AUTORAS | 365 |



PREFÁCIO

Vivenciamos uma era de profunda crise da razão, de desigualdade social extrema, e uma crescente onda da ignorância e do negacionismo científico, no Brasil e no mundo. A frágil democracia é golpeada diuturnamente pela avalanche de *fakenews* disparadas pelos antidemocratas, via recursos das redes sociais (gabinete do ódio), atualmente, impulsionadas pelas inteligências artificiais, que são verdadeiras ameaças ao marco civilizatório da humanidade.

Recentemente, em três de junho de 2024, em seu discurso de posse na presidência do Supremo Tribunal Eleitoral, a ministra Carmem Lúcia reafirma seu compromisso com o Estado Democrático de Direito e com o processo livre, limpo e transparente das eleições municipais para a escolha de seus respectivos gestores públicos e promete o combate às mentiras e aos delitos daqueles e daquelas que não têm compromisso com a verdade, com a liberdade e com a democracia. Em sua fala, a ministra nos alerta que a “[...] democracia é um que fazer permanente [...]” e que sua preocupação não era tanto com “a inteligência artificial”, mas sim com a “desinteligência natural” (Carmem Lúcia, 2024).

Na célebre obra de Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, intitulada *Como as democracias morrem* (2018, p. 12)¹, os autores nos chamam atenção para o fato de que “Democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de

1 LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

líderes eleitos – presidentes ou primeiros-ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder”. Vale ressaltar, ainda, que Bobbio (2000, p. 40)² também nos ensina que a “democracia moderna nasceu como método de legitimação e de controle das decisões políticas em sentido estrito, ou do ‘governo’”. De acordo com o autor, a democracia moderna pode ser medida pela ampliação dos espaços para exercer o direito de decidir, e não apenas pelo aumento do número daqueles que adquiriram direitos de participar das decisões, por isso “os grupos e não os indivíduos são os protagonistas da vida política numa sociedade democrática”.

Aqui no Brasil recordamos a afirmação do eterno educador Anísio Teixeira (2007)³ ao defender a Escola Pública, enquanto máquina que opera na fabricação da democracia, pois, para ele a democracia é uma constante aprendizagem e exercício público, político e social, que se dá em todas as relações e em todas as instituições, especialmente nas escolas públicas que devem seguir o ritual democrático da nossa nação, para que haja, de fato, o fortalecimento da cidadania.

O momento em que passa a nação brasileira, embora estejamos sob um governo estadista que respeita a democracia e o estado republicano de direito, o país está polarizado e não são poucas as iniciativas de desmonte da educação pública, haja vista as experiências atuais de privatização da gestão das escolas e da militarização, especialmente no Sul e Sudeste do Brasil, o que nos causa muita apreensão.

É a partir dessa defesa de Anísio Teixeira, portanto, que a justificativa da produção acadêmica, reunida neste livro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), produzido pelas mãos e mentes dos pesquisadores e pesquisadoras que o compõem, como forma de contribuição para o debate a respeito das desigualdades educacionais e da democracia na educação brasileira, menciona: “[...] em um contexto histórico, político, social e cultural marcado por profundas desigualdades e ampliação das restrições à educação como direito humano e social que não se descola da equidade, respeito e garantias da escolarização”,⁴ é que percebemos a escrita como forma de expressão do pensamento intelectual e, como dizia

2 BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

3 TEIXEIRA, Anísio Spínola (1900–1971). **Escola para democracia**: Introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

4 Texto da justificativa do projeto do livro NEPE, cadastrado no SPGU/UNEB em 2024.

Paulo Freire, como forma de denúncia e anúncio de questões relacionadas à educação pública brasileira.

O livro aqui apresentado, cujo título é *Democracia e desigualdade no contexto educacional*, trata-se da quinta obra do NEPE, núcleo pujante e atuante, com visibilidade nacional e até internacional, por meio das produções e debates de nove linhas de pesquisa, com dezenas de pesquisadores e pesquisadoras, atuando dentro e fora da comunidade acadêmica, em projetos de ensino, pesquisa e extensão, com amplo reconhecimento dentro e fora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Conforme proposto na justificativa do projeto do livro, a obra “agrega reflexões sobre aspectos sociais e contextuais que marcam o século XXI”, com diferentes gêneros textuais como, por exemplo, entrevistas, cartas pedagógicas, relatos e artigos que apresentam experiências e revisões literárias muito interessantes para pensar a problemática da educação pública, gratuita, laica e para todos, conforme o previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Situarmo-nos neste tempo presente, com seus grandes desafios, significa recordar nossos antepassados, resgatar todo o legado da humanidade e planejar um futuro cada vez mais incerto — mas certo de que virá. Quando esse futuro chegar, estaremos preparados para lidar com as novas demandas ambientais, culturais, políticas e sociais. Esse é o nosso compromisso enquanto cidadãos e cidadãs do mundo. Para tanto, a educação se faz imprescindível! Pois, como dizia Paulo Freire: “a educação sozinha não muda o mundo; ela muda as pessoas e as pessoas são capazes de mudar o mundo”. Segue o convite aos leitores e leitoras para degustar do sabor deste néctar, que é o conhecimento trazido nas páginas deste livro e, ao final da leitura, que se sintam transformados e que possam contribuir para a melhoria da sociedade em que vivemos.

Dr. Josias Benevides da Silva
Departamento de Educação
Campus XII Guanambi, Universidade do Estado da Bahia
03 de junho de 2024



INTRODUÇÃO

[...] superar as situações limites que estamos vivendo, acreditar nos inéditos viáveis e conjugar na educação o verbo esperar.
(Reis, 2023, p. 16)¹

A proposição de produção deste livro, cuja temática é Democracia e Desigualdades no Contexto Educacional, foi pensada com o intuito de dar visibilidade “às situações limites que estamos vivendo” e, ainda mais veementemente, “acreditar nos inéditos viáveis”, dando força e vida ao “verbo esperar”. A partir desta proposição buscou-se, também, dar a devida publicidade às produções científicas no âmbito do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) em um contexto histórico, político, social e cultural marcado por profundas desigualdades e ampliação das restrições à educação como um direito humano e social que não se descola da equidade, respeito e garantias de escolarização. Dessa forma, procurou-se contextualizar, evidenciar e problematizar os movimentos que a política pública ou a

1 REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. 20 anos do NEPE: Situar-se no presente, reconhecer o passado e vislumbrar o futuro. In: SILVA, Elenice de Brito Teixeira; PRADO, Jany Rodrigues; OLIVEIRA, Solange Montalvão de; ROCHA, Maristela Pi. (Orgs.). *Diálogos com Paulo Freire*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023, p. 11-16.

ausência dela produz, envolvendo as transformações que ocorrem em suas várias facetas, contextos e espaços.

O NEPE através da publicação de seus livros compartilha suas produções e, com isso, amplia a circulação de ideias e a escuta junto à comunidade, pausando tantas outras possibilidades de debates. A temática escolhida permite a todas as linhas levantar um debate amplo e contínuo acerca da educação pública pensada e vivida no contexto da sociedade brasileira, a partir das especificidades de abordagens e objetivos de cada linha: Pesquisa, avaliação, gestão e políticas educacionais; Currículo, diversidade e formação docente; Educação do campo, Educação de jovens e adultos e movimentos sociais; Formação humana e gestão do cuidado na educação; Fundamentos filosóficos, psicológicos e socioantropológicos da educação; Infâncias, crianças e práticas educativas; Linguagens e práticas pedagógicas; Memória, história, identidade e gênero; Sistemas filosóficos, ciência da educação e processos formativos.

Com este livro, o NEPE alcança sua 5ª edição, sempre procurando apresentar um produto que transpareça um caráter político, social, cultural e agrega as reflexões do coletivo interno e externo à UNEB, *Campus* XII Guanambi, com vistas a uma educação laica e de qualidade. O princípio do diálogo atravessa o modo de pensar e fazer essa construção, tendo como principais elementos os aspectos sociais e contextuais que marcam o século XXI. Dessa forma, viu-se a possibilidade de ampliar o escopo de sistematização dos textos para diferentes gêneros textuais, como: entrevistas, cartas pedagógicas, resenhas e artigos, com o objetivo de expressar, de modo dinâmico e contextualizado, diálogos com seus diversos interlocutores, buscando traduzir valorizar e reconhecer a importância da divulgação científica, através desse suporte histórico, o livro impresso, que nos permite refletir sobre o que somos e o que nos constitui, contínuo e cotidianamente.

Este livro é composto de vinte textos, distribuídos em três seções, sendo estas: **I) Interações... ser criança no sertão da Bahia; II) Linguagens, saberes e processos formativos e III) Classe, raça e gênero: respeito às diferenças.** Essas seções foram pensadas com o intuito de apresentar produções que dialogam com a temática central do livro, tendo em vista que não se pode falar em **Democracia** sem falar em interações, linguagens, saberes, raça, gênero etc. E o que dizer das **Desigualdades**? Logo se pensa em interações, classe, raça, gênero, respeito às diferenças, processos formativos etc. E tudo isso no 'Contexto Educacional', que abarca ser criança, linguagens, saberes, processos formativos, em todas as classes, raça, gênero, no sertão da Bahia

e em tantos outros sertões. Assim, as palavras se entrelaçam, se completam, se explicam, sendo impossível dissociá-las, fazendo com que as três seções se tornem um todo: Democracia e desigualdades no contexto educacional.

Dessa forma, pensando nesse todo que não se divide, antes se soma e se multiplica, serão apresentadas as seções com seus respectivos textos. Lembrando que esta distribuição se dá em função de mera organização, e que, em se pensando na articulação das temáticas, outras distribuições são possíveis, ficando a sugestão para que o leitor exercite essa liberdade criadora e organize e reorganize as seções de acordo com suas leituras, buscando os “inéditos viáveis”.

Na seção **Interações... ser criança no sertão da Bahia**, encontram-se sete textos que, em conjunto, nos convidam a refletir sobre a importância de respeitarmos os direitos das crianças de viverem e estudarem em espaços que promovam a valorização de suas especificidades, suas linguagens e seus modos singulares de ver e compreender o mundo. Para tanto, faz-se necessário adotarmos uma pedagogia da escuta, do acolhimento e da experiência, num fazer pedagógico que promova a participação, a brincadeira e a interação entre as crianças, os adultos e as materialidades.

Nos textos, as crianças, desde bebês, são consideradas sujeito histórico e de direitos que, ao viverem na cultura e no social, promovem e ressignificam essa cultura. São crianças plurais que vivem e sobrevivem no sertão da Bahia, tecendo suas vidas no encontro com a natureza, com a literatura, com os costumes e as tradições, com a arte e com os fenômenos físicos e naturais. As autoras dos textos nos levam a compreender que é no cotidiano vivido pelas crianças, nas suas experiências ordinárias, que está o conteúdo que tece o currículo. São nas miudezas do dia a dia que encontraremos o caminho para transformar as salas de referência em espaços de descobertas, de aprendizagens, de encontros e valorização dos saberes e fazeres dos muitos povos que compõem o Brasil, sejam eles do campo, da cidade, indígenas e quilombolas.

O primeiro texto *Relações de crianças de uma escola do/no campo com a natureza: percepções que as cercam* tem como autoras Fernanda de Deus Junqueira e Juliane dos Santos Amorim, cuja produção é vinculada a Iniciação Científica junto a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esta pesquisa nos presenteia com a alegria, espontaneidade e valorização da criança que vive no campo em uma escola multisseriada com 27 alunos de faixa etária de 5 a 10 anos. As autoras recuperam o sentido de brincar ao ar livre e a

natureza está representada pela fauna, pela flora, pelos fenômenos abióticos, pela moradia, por si própria, pelos amigos e familiares e pelos desenhos, deixando-nos uma reflexão sobre a abundância na natureza em espaços educativos e evidencia a potência formativa que é a Iniciação Científica.

O segundo texto trata-se de uma carta pedagógica intitulada *Carta aos professores e professoras da educação infantil: um convite à reflexão sobre a prática pedagógica* escrita pelas coordenadoras pedagógicas Ana Marta Borges da Cunha, Adriana Moreira Pimentel Teixeira e Jaqueline Cirqueira Borges. Nela, somos instigados a refletir sobre a importância da escuta no processo educativo de crianças que frequentam a Educação Infantil. Para tanto, as autoras apresentam memórias de encontros de formação continuada de professores que atuam em escolas de infância. Ao ler a carta percebemos que a centralidade desse trabalho se volta para uma ação em prol da implementação de uma nova pedagogia, uma pedagogia participativa, que pressupõe a escuta das crianças, a superação do adultocentrismo, a valorização do cotidiano e das miudezas que compõem esse cotidiano. Ou seja, uma educação descolonizadora, que descentraliza o adulto e centraliza as crianças. Assim, a presente carta configura-se como um instrumento convocatório para fortalecer a luta por uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças do Brasil. Todavia, para as autoras, isso só será possível se o ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, se tornar um *laboratório* para descobrir o mundo, onde brincar e ser feliz são condições essenciais.

O terceiro texto é uma carta escrita por Giane Araújo Pimentel Carneiro, Alessandra Gonçalves Santos e Miqueias Ramos dos Santos, intitulada *A luta pela democratização das leituras literárias na voz dos bebês e crianças pequenas*. O texto convida-nos a refletir sobre a importância de fomentar-mos experiências literárias com bebês e crianças pequenas no contexto da creche, tendo em vista que para promover o pleno desenvolvimento, é preciso que vivenciem, explorem, manuseiem muitos livros e tenham acesso a muitas histórias, fazendo uso de diversas formas de linguagem, pois este é um dos caminhos que lhes possibilita ressignificar as experiências vividas e produzir cultura. Para os/as autores/as, são nessas práticas sociais que os bebês e as crianças pequenas vão constituindo-se como humanos, pois a leitura tem um aspecto humanizador. Todavia, eles/elas refletem que os/as profissionais da educação, em muitos casos, não têm consciência sobre esse fenômeno, portanto não planejam situações pedagógicas que favoreçam essa apropriação e/ou não possuem um mediador de leitura para promover a formação do leitor. Ao final,

eles/elas refletem sobre a importância de investimentos públicos em espaços planejados para e com os bebês e as crianças pequenas, espaços esses que possuam materialidades condizentes com suas idades e um/a profissional comprometido com a mediação entre a leitura, os bebês e as crianças pequenas.

Temos mais uma carta, o quarto texto, *Carta às famílias dos bebês da Educação Infantil* de Jaqueline Cirqueira Borges e Ana Marta Borges da Cunha, as quais convidam os/as leitores/as para um diálogo coletivo sobre o tempo do sono nas instituições de Educação Infantil, por entenderem que este configura-se como um momento pedagógico importante para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. As reflexões tecidas no texto são fruto das experiências de formação continuada de professores desenvolvidas no Núcleo Educacional de Avaliação e Formação – NEAF/CT. Nele, elas criticam as *rotinas rotineiras* das creches que insistem na prática de que todos devem dormir ao mesmo tempo, na denominada *hora do sono*. Segundo elas, bebês e crianças têm seus direitos garantidos em leis e documentos normativos que se referem à Educação Infantil, sendo o sono um momento que deve ser planejado pelos professores e professoras com a delicadeza, o cuidado e a reflexão pedagógica que lhe é pertinente, respeitando as especificidades, os ritmos, os tempos e os desejos de cada um/uma. Portanto, quando a cultura institucional se enclausura em tempos e espaços rígidos, ela desrespeita as singularidades e não promove um modo de ser e estar humanizador, tanto para bebês, quanto para professores.

Já o quinto texto, de Susane Martins da Silva Castro e Dinalva de Jesus Santana Macêdo, é o artigo *A educação das relações étnico-raciais e os repertórios culturais da infância quilombola*. As autoras trazem importantes reflexões sobre o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil desenvolvidas numa escola localizada numa comunidade quilombola. Para tanto, elas guiam-se pela seguinte questão: de que modo o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola? Os resultados evidenciaram que os repertórios culturais contemplados no currículo e nas práticas pedagógicas não coadunam com as culturas da infância quilombola, tendo em vista a adoção de um currículo eurocêntrico, que promove o branqueamento das crianças por meio das linguagens utilizadas, pois os repertórios culturais escolhidos pela escola para promover a fantasia e a imaginação das crianças não dialogam com o contexto sociocultural dos quilombos. Diante desses desafios, elas evidenciam e denunciam a urgência em promover uma formação docente voltada para o respeito à diversidade, para que o trabalho

com a temática racial seja realizado desde a Educação Infantil, com vistas à construção de práticas educativas antirracistas.

Em seguida, o sexto texto, um relato de experiência intitulado *Além das páginas: como a literatura infantojuvenil pode contribuir para a construção da identidade das crianças negras?*, das autoras Aline Paulino Teixeira e Dailza Araújo Lopes, tem como objetivo apresentar as experiências das oficinas formativas que integram o projeto de pesquisa **Infância Negra e a educação antirracista: um olhar para a representatividade com base nos livros infantojuvenis** em cursos de formação inicial e continuada de professoras/as nas cidades de Jequié, Guanambi e Caetité, no estado da Bahia. Segundo as autoras, a partir da realização das oficinas, foi possível notar a importância da temática na formação das/os estudantes e daquelas/es que já atuam como professoras/es, uma vez que as/os participantes afirmaram que a proposta de trabalho voltada para educação antirracista mediada pela literatura infantojuvenil foi fundamental para refletir sobre o que dispõe a Lei nº 10.639, de 2003, e para transformar a prática docente no direcionamento da educação antirracista. Assim, esse projeto foi importante e desafiador, pois lhes permitiu a compreensão sobre a importância de praticar uma educação antirracista, com foco em todas as crianças, principalmente as negras.

Fechando esta seção, o sétimo texto das autoras Leila Lôbo de Carvalho, Kelly Tarcia Ferreira do Amaral, Edna Pereira Mota Fernandes e Elenice de Brito Teixeira Silva, é uma carta pedagógica, intitulada *Às famílias da turma da fumaça*. Neste texto, as autoras narram a experiência de terem compartilhado à docência no ano de 2023 com estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XII – Guanambi, por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP), com o subprojeto **Pedagogias, culturas da infância e formação docente na educação infantil** que é vinculado ao colegiado de Pedagogia e ao Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI). Nesta carta, elas revelam aspectos importantes que marcaram esse período e as aprendizagens construídas por meio de reflexões sobre a prática educativa que construíram com as crianças. Nesse aspecto, a tecitura do texto contém narrativas sobre os projetos desenvolvidos com a turma, ressaltando que os processos de planejar, organizar, registrar os contextos e interpretar os modos de participação das crianças foram desenvolvidos em parceria com as residentes e com a coordenadora do PRP, ressaltando também a importância desse programa para a construção de uma prática pedagógica mais humana, democrática e

respeitosa, que acolhe os interesses e singularidades das crianças no fazer docente na Educação Infantil.

Em seguida, temos a segunda seção **Linguagens, saberes e processos formativos**, composta por quatro textos. Vale lembrar que esta distribuição é apenas uma organização possível, pois quando falamos em linguagens, saberes e processos formativos, poderíamos incluir aqui todos os outros textos. Afinal, o que é a linguagem? Apenas a manifestação de uma língua? Ela é muito mais abrangente, envolve ideias, sentimentos, comunicação, interação, emoção, saberes etc. Sim, saberes, que nos constituem e a partir deles constituímos outros saberes, possibilitando tantos aprendizados que se disseminam a partir dos processos formativos. E, esses processos se manifestam pelas linguagens, promovendo a liberdade criadora que pode ser um caminho para dar visibilidade às desigualdades, para, a partir daí, buscar a democracia ou a democratização dos saberes, principalmente, no contexto educacional.

Partindo desse contexto, temos o primeiro texto dos autores Mauricio Martins Cabral, Sandra Alves de Oliveira e Wilson Alviano Júnior, *Experiências matemáticas tecidas nas relações dialógicas no contexto da educação escolar indígena Parkatêjê....* Por meio deste texto, os autores/as nos convidam a pensar a diversidade nas dimensões políticas pedagógica no espaço da educação indígena que engendra na formação inicial de estudantes. Esta Carta Pedagógica narra as experiências matemáticas tecidas nas relações dialógicas nos espaços formativos da Educação Escolar indígena Parkatêjê. Os autores narram as brincadeiras que acontecem culturalmente uma vez por ano, no mês de janeiro e fevereiro, época da colheita do milho. O professor da escola e da comunidade orienta os estudantes de estágio a investigarem sobre as brincadeiras e os jogos que entrelaçam saberes matemáticos nas suas vivências, uma vez que, não podíamos penetrar em ambientes restritos aos indígenas da comunidade.

O segundo texto, diz respeito a um artigo das autoras Mariadna da Silva Costa e Sandra Aparecida Lima Silveira Farias, intitulado *Libras no curso de Pedagogia: a importância dos recursos visuais para acessibilidade dessa língua*, que se origina de reflexões teórico-práticas acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O capítulo discute a importância dos recursos visuais para o ensino, visto que a Libras é uma língua de modalidade visuoespacial, com reconhecimento legal para seu uso e difusão nos cursos de formação. Nele as autoras discutem que conhecimento e uso da Libras propicia uma educação democrática e humanizada, com foco no respeito às diferenças e

defendem a ideia de que o a Educação e a Pedagogia precisam avançar em seu formato, ao menos para uma perspectiva de uma Pedagogia visual, que se constitui considerando público ouvinte e, em especial, o público surdo.

O terceiro texto é um relato de experiência intitulado *PENSSAR e ISCREVER: uma intervenção de leitura e escrita*, escrito por Michelle Dourado Silva, Caroline Souza Marques, Luanna Suzete Oliveira Lemos e Anna Donato Gomes Teixeira. Este relato é resultado das experiências de estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vivenciados por três estagiárias do curso de Pedagogia. Algo que se destaca neste texto é o fato de ter como instrumento metodológico a observação participante, o que contribuiu para a construção do olhar do contexto da sala de aula, bem como da escola. Também apresenta o quadro das atividades desenvolvidas na turma, buscando um trabalho de forma dinâmica que proporciona a integração do sujeito no seu mundo social, respeitando o fato que cada aprendiz carrega consigo um mundo de saberes e, em sua simplicidade, expressa-se capaz de vislumbrar e fazer uma ampla leitura da palavra, do mundo e da escrita de sua própria história. Os resultados indicam que as experiências de estágio tendo como foco o aprendizado da leitura e da escrita contribuem para a reflexão sobre a importância desses processos que não terminam quando se completa o período da alfabetização, mas se estende por toda a trajetória escolar. Assim, cabe aos professores criarem diferentes possibilidades que permitam a efetivação do processo de aprendizagem da leitura e escrita, permitindo que as crianças possam ser vistas como sujeitos capazes de construir e consolidar sua história e a sua existência dentro da sociedade em que se encontram inclusas.

Fechando esta seção, temos o texto *O encontro da Humana Docência nas experiências de estágio como pesquisa: Um relato autobiográfico de vida e formação*, de Cristiane Cecília de Jesus Santos e Raquel da Costa Barbosa, que buscam compreender em que medida os estágios supervisionados no curso de Pedagogia contribuem para a formação de docentes que se reconheçam humanos e humanizadores em suas experiências profissionais. O trabalho aborda três categorias que se conectam e complementam, dando forma à escrita: a Humana Docência, os estágios no Curso de Pedagogia e a Pesquisa Autobiográfica. Ao narrar fragmentos de acontecimentos vividos desde a Infância até o ingresso na Universidade, assim como sua experiência nos estágios, Cecília narra o seu encontro com a Humana Docência mediada pela professora Raquel. As autoras analisam que a reflexão sobre as vivências de um percurso de vida e formação permitem traçar as possibilidades

da profissão, balizada pela prática de ensinar com empatia, compreensão e respeito pela individualidade de cada sujeito.

Assim, chegamos à terceira e última seção **Classe, raça e gênero: respeito às diferenças** que dialoga com o pensamento freiriano e está sustentado nos pilares da democracia, do ato pedagógico como um ato político, social, cultural e humano, e, por isso mesmo, o agir, o pensar ou ação-reflexão-ação, tanto coletiva quanto individual, em todos os espaços, atravessam a pedagogia da autonomia e da indignação, identificando o papel da educação na construção da dignidade, do respeito e, sobretudo, da valorização da pessoa nas suas reais condições de existência. Dessa forma, nessa seção, estão reunidos os textos que tiveram como foco /abordagens as temáticas relacionadas às situações de aprendizagem e /ou experiências que dão visibilidades às diferenças dos sujeitos em sua diversidade. Essas experiências foram produzidas e estão documentadas em diferentes lócus e suportes como cartas, artigos, relatos e entrevista, que evidenciam como os marcadores sociais de classe, raça e gênero operam nos processos de (des) desigualdade social e o quanto é necessária a escola estar atenta ao exercício do direito à aprendizagem, observando-se a identidade, o pertencimento e as potências dos lócus.

O primeiro texto desta seção é o de Luma da Silva Gonçalves e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, o artigo *Mulheres, gênero e ciência: tecendo relações e histórias* nos convida a acompanhar a inserção e trajetória da mulher na ciência. O levantamento bibliográfico do tipo estado de arte embasou as pesquisadoras sobre o que está sendo discutido – e como – a respeito das mulheres na ciência. As autoras evidenciam que a divisão sexual do trabalho, no contexto do capitalismo, perpetua a segregação de gênero, resultando na predominância masculina em esferas como ciência e política, com falta de reconhecimento para mulheres. Outro ponto forte no artigo é a crítica feminista à ciência, caracterizada como branca, androcêntrica, ocidental, heterossexual, restrita às camadas mais abastadas da sociedade – o que dificulta o acesso de mulheres, especialmente, as pretas e/ou pobres, e/ou homossexuais. O artigo também reflete sobre os desafios atuais enfrentados pelas mulheres, sobretudo aquelas que não se encaixam no ideal tradicional de família, destacando a falta de apoio na academia para mulheres cientistas no ensino superior. Além disso, alerta para a importância da participação nas lutas das mulheres, exigindo políticas públicas e enfrentando adversidades. As autoras defendem a necessidade de estudos interseccionais nas discussões de gênero, considerando condições financeiras e raciais, e propõem que o

diálogo alcance as camadas populares. Enfatizam ainda, a necessidade de incentivos à ciência e educação para a classe trabalhadora. Concluem ressaltando que as dificuldades na carreira científica não são devido à suposta incapacidade intelectual, mas sim às barreiras estruturais impostas. Por isso, destacam a importância de discussões e posicionamentos assertivos para alcançar uma sociedade mais justa.

O segundo texto, *Experiências de educação de jovens e adultos em universidades brasileiras (1970–1980): encontros de pedagogias contra hegemônicas* de autoria de Maria Luiza Ferreira Duques, explicita as ações educativas desenvolvidas em experiências tocadas no âmbito das teorias pedagógicas contra hegemônicas acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em três grande universidade públicas brasileiras: UFSCAR, UnB e UFMG. E, essas experiências alavancaram a inserção da EJA no debate acadêmico e nas pautas das políticas educacionais brasileiras.

Ainda sobre a educação de jovens e adultos, o terceiro texto, de Joelma Oliveira Farias e Maria de Fátima Pereira Carvalho, *Perspectivas de jovens mulheres inseridas na educação de jovens e adultos sobre as relações de gênero*, analisa como as jovens mulheres inseridas na educação de jovens e adultos dialogam com as questões de gênero. As autoras apresentam o contexto racial e etário das jovens mulheres inseridas na EJA nos municípios do Sertão Produtivo da Bahia; bem como, evidenciam os modos de vida de jovens mulheres inseridas na referida modalidade de ensino no município de Guanambi, no estado da Bahia, a partir da entrevista realizada com três jovens mulheres. Os resultados demonstram que a realidade da EJA tanto no Sertão Produtivo da Bahia, quanto em Guanambi, é marcada em sua maioria por matrículas de estudantes do sexo masculino, pela presença cada vez maior das juventudes e pelo fator de interseccionalidade entre classe, cor, raça e gênero. As autoras sinalizam que, quando se trata da realidade investigada, é possível afirmar que as jovens mulheres inseridas na EJA, apesar de muita luta pela equidade de gênero, ainda sofrem por viverem ainda numa sociedade machista, patriarcal e racista. Porém, apesar das dificuldades, elas representam símbolo de resistência e buscam a realização dos seus sonhos.

Já o quarto texto *Estigmatização no contexto educacional: análise a partir das interações em uma escola de Ensino Médio*, de Anna Donato Gomes Teixeira e Rodrigo Rosistolato, problematiza e escancara as interações no espaço escolar como elementos de produção e reprodução das desigualdades educacionais, tomando como coluna central as trajetórias escolares

e os projetos de futuro, podem ser induzidos por outros atores escolares. Essas interações revelaram os processos de exclusão do estudante do ensino dentro da própria escola quando a estigmatização e rotulação determinam suas presenças e ausências em aulas específicas, reprovações e abandono escolar, interseccionando classe, raça e gênero para aceitação ou não dentro da escola. As expectativas altas sobre os estudantes e grupos excluídos na escola importam! E, sobretudo, podem trazer resultados positivos no desempenho e nas expectativas de futuro dos discentes.

O quinto texto, *Ações afirmativas nos espaços-tempo da UNEB: uma análise documental*, escrito por Fausta Porto Couto, Renata Cristina Gomes dos Santos e Sebastião Carlos dos Santos Carvalho analisa as ações afirmativas na Universidade do Estado da Bahia no século 21, entre 2003-2023, a respeito da questão racial e seu tratamento nos espaços-tempo da universidade. Esta pesquisa evidencia o quanto a ampliação das garantias de vagas para as minorias em resoluções e editais avança no processo de inserção no contexto das políticas públicas voltadas ao ensino superior, fortalecimento da permanência e gestão de outras políticas. Assim, é possível encontrar neste texto informações sobre as ações afirmativas na UNEB do século 21: a necessidade de posicionar-se enquanto uma universidade antirracista; o vanguardismo de buscar incluir o povo preto em suas políticas de base e como esses aspectos se estruturam na matriz do curso de Pedagogia e na matriz do curso de Educação Física. Destaca-se ainda que os avanços foram primordiais para se chegar nesta discussão atual, mas ainda há muito o que debater para que as ações afirmativas sejam cumpridas de fato, sendo necessário que haja uma priorização de garantias do acesso e permanência. Dessa forma, é urgente redefinir as convivências como práticas de respeito e garantia de existência da população negra e dos marginalizados.

Dando sequência a esta seção, encontra-se o sexto texto *Do lado de cá, a gente vê a capoeira na universidade!*, de Jamille Pereira Pimentel dos Santos e Ana Paula dos Santos Souza. Este texto descreve a experiência 'Do lado de cá', de duas professoras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII, e 'Do lado de lá' está a capoeira aqui representada pelos Angoleiros do Sertão: Núcleo São Félix e pelo Grupo Ginga Bahia: Núcleos Bom Jesus da Lapa e Guanambi. Este relato aborda um trabalho em parceria, no qual o 'Do lado de lá' contribuiu com a formação de pedagogas (os) em construção no componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena da UNEB, Campus XVII, levando a refletir sobre a importância de ressignificar as práticas pedagógi-

cas para se alcançar o desenvolvimento global dos alunos, integrando todas as dimensões das linguagens para formação humana. E, ‘Do lado de cá’, ao incluir a capoeira no conteúdo do componente apresentado acima, apesar de se deparar com os entraves pela própria formação, pois ambas não tiveram contato e ou incentivo para treinar capoeira na escola, na universidade nem na rua, oportunizaram compreender que a capoeira é uma ferramenta educativa de grande importância histórica no ensino público do Estado da Bahia, principalmente, para crianças negras, no sentido da construção de suas identidades, e para as não negras, abrindo portas e janelas do conhecimento para enfrentamento e combate às práticas racistas presentes na sociedade brasileira. Assim, essa experiência poderá contribuir para que os professores(as) possam ser construídos(as) pela educação decolonial, que possibilite uma reflexão crítica não somente no âmbito profissional, mas como na totalidade humana.

O sétimo texto é também um relato de Wisley Miranda Pereira, Edna Souza Moreira e Elio Braga da Silva, intitulado *Relato de experiência: reflexões a partir de uma oficina didática sobre a convivência dos povos do campo com o semiárido baiano (Bioma Caatinga)*. O texto apresenta as discussões acerca da aplicação de uma oficina didática, cuja temática foi a convivência dos povos do campo com o semiárido baiano (Bioma Caatinga) realizada com discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, em Guanambi. No exercício narrativo-reflexivo, há uma problematização da relação de poder desigual entre o capital e os sujeitos do campo, cuja consequência natural são os conflitos que geram desgaste e desconforto para os povos do campo. Há uma afirmação contundente de que o espaço geográfico rural vem sofrendo severas interferências de empreendimentos capitalistas, em específico, da mineração. Os resultados demonstram como os povos do campo veem a educação como ferramenta de emancipação e transformação social, ética e democrática diante os desafios que venham enfrentar, sejam eles climáticos ou políticos. Os autores defendem que é importante ampliar as oportunidades de reflexões sobre o avanço do capital em direção ao campo, bem como, sobre as contradições inerentes nesse processo, com vistas a contribuir com a construção de possibilidades de emancipação dos sujeitos do campo, sejam elas de modo social, educacional, políticas ou profissionais.

Como diferencial desta seção, temos o oitavo texto, uma entrevista muito respeitosa e carinhosa realizada por Sebastião Carlos dos Santos Carvalho e Fausta Porto Couto, com o professor, sociólogo, pesquisador, gestor e pró-reitor, Rodrigo Ednilson de Jesus, egresso da Universidade Federal de Minas

Gerais, que se torna docente na Faculdade de Educação. Esta entrevista nos revela que a identidade racial, a heteroidentificação nas bancas e o debate sobre o racismo na educação permitem assegurar o direito a oportunidades de exercer a cidadania. Também nos chama a atenção que é preciso desnaturalizar toda e qualquer investida de preconceito e de discriminação racial dentro e fora dos espaços formativos. Vale ressaltar que se trata de uma entrevista com alguém que é uma autoridade no assunto, pois além do ativismo social incessante, é professor atuante e ocupa cargos dentro da UFMG. Dessa forma, Rodrigo foi cosendo o seu bordado e respondendo às questões que transcorreram a entrevista, como em um momento de conversa, destacando aspectos como ‘Quem quer ser negro no Brasil’, ‘Construção da identidade da pessoa negra no Brasil’, ‘Heteroidentificação – a banca para bancar quem se banca’, ‘Racismo ou racismos?’ e ‘Ações afirmativas: para além do que se lê e vê’. Entendemos ser essa uma oportunidade para que sejam divulgados, no âmbito de nossa realidade sertaneja, e para além, o olhar de Rodrigo Ednilson de Jesus e suas construções acerca da questão das ações afirmativas, heteroidentificação racial e identidade nacional no Brasil, estando essa entrelaçada com o sentido da democracia e igualdade racial.

O último texto, a carta pedagógica *O aumento da violência contra a mulher no contexto social: educação como válvula de escape para mudança*, de Beatriz Lopes e Lopes, Isabella Ayeska Souza de Araújo e Livia Guimarães Farias tem por objetivo propor uma reflexão crítica acerca da desigualdade social no contexto educacional, analisando especificamente a presença feminina nesses espaços e como esse gênero ainda encontra alguns entraves na democratização do ensino, em especial, no ensino superior. De maneira mais específica buscam abordar um público ainda mais seletivo de mulheres vítimas de violência, e que acima de tudo acreditam e entendem que o conhecimento é a arma mais poderosa. Algo que é destacado é que, apesar da mudança de paradigma do contexto social diante da mulher e do feminino, atrelada a postura discursiva e jurídica frente às conquistas sociais, ainda há mulheres que decidem permanecer em relacionamentos permeados de violência, emergindo um questionamento acerca da problemática: seria a falta de conhecimento para identificar a situação de violência ou seria um reflexo da cultura machista a causadora desse problema social? O texto apresenta dados interessantes, como a primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil. Porém, destaca que o desafio da mulher na universidade, hoje, é outro: adentrar nas áreas que ainda são de predominância masculina. No

que tange à violência contra a mulher, movimentos sociais como o feminismo, publicações de pesquisas que abordam a situação da mulher no mundo, as sequelas geradas pelas agressões exercidas contra elas e o alto índice de ocorrência foram todos fatores importantes que corroboraram para que qualquer tipo de violência praticada deixe de ser considerada uma questão de vida privada para tornar-se um problema de saúde pública. Essa luta não é só das mulheres, é uma batalha por um seio social de convivência sadia e de mútuo respeito, algo favorável a todos os indivíduos.

Dessa forma, perfazendo o todo, os textos foram “costurados” de modo a revelar ao leitor os processos formativos das crianças e demais sujeitos a partir das experiências e interações no sertão e em outros espaços, seguido dos aspectos relacionados às diferenças, que implicam na (des)construção das experiências culturais, artísticas e políticas cotidianas e no respeito às diferenças para a redução das desigualdades educacionais/sociais. As discussões, inquietações e conclusões, explícitas e/ou traçadas nas entrelinhas dos textos do presente livro, evidenciam o processo de amadurecimento dos pesquisadores do NEPE em suas linhas de pesquisa, forjado pelo contato, escuta e vivências com o público do Território de Identidade do Sertão Produtivo, bem como, no encontro com atores sociais de outros lócus e realidades.

Os autores comungam com um “esperançar” para uma educação que respeite as diferenças e compartilhe os saberes tradicionais e científicos, atentos às perguntas que ainda precisam ser feitas, aquelas que paramos de nos fazer e as que não podem parar de serem indagadas, dentre as quais: para quem destina-se a escola pública, laica e de qualidade? Como e por quem tem sido pensada e implantada? Por que ainda é reduzida a quantidade de professores do sexo masculino na educação básica? — E, observe que neste livro as mulheres são maioria, o que diz muito. As garantias vêm sendo implementadas numa escola que se diz democrática e para todos? Como os filhos das famílias menos favorecidas socialmente são acolhidos, tratados nas interações e educados?

Pensar a Democracia e Desigualdades no Contexto Educacional remete-nos a releituras de trechos de marcos legais, bem como, de outros referenciais tecidos por cientistas, artistas e filósofos que nos fazem convites às inquietações em favor da democracia, que é dinâmica e construída nas interações cotidianas. Em vista disso, no presente livro, bricolamos com as pesquisas a partir de imagens/fotos que compõem o Sertão, território onde vivemos. Para tanto, utilizamos elementos da flora de Guanambi, incluindo-se as árvores, plantas e flores do DEDC XII, capturadas por nossas lentes.

PARTE 1

Interações... Ser Criança no Sertão



“Diante de tudo o que nós passamos no País nos últimos anos, o tema da educação em Direitos Humanos tem que ser um tema que tem que ser retomado. Eu acho que educação e Direitos Humanos são temas correlatos. Toda educação deve ser uma educação em Direitos Humanos. E os Direitos Humanos, na sua abordagem, na sua prática, tem que olhar para as questões educacionais” (Almeida *apud* Fraga, 2023)¹.

¹ FRAGA, Jaqueline. – Ministro Silvío Almeida defende educação com foco nos direitos humanos. Folha de Pernambuco. Recife. 02/10/23 às 08h08 atualizado em 19/03/24 às 11h00. **Política inclusiva**. Disponível em: Consulta em https://www.folhape.com.br/especiais/folha-educa/ministro-silvio-almeida-defende-educacao-com-foco-nos-direitos-humanos/293645/#-google_vignette.



Figura 1: *Odontonema*.Jardim DEDC XII, *Campus XII/UNEB*, Guanambi, Bahia

Fonte: elaborado pelo autor

AUTORES

ARTIGO: RELAÇÕES DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO COM A NATUREZA: PERCEPÇÕES QUE AS CERCAM

Fernanda de Deus Junqueira e Juliane dos Santos Amorim

CARTA PEDAGÓGICA: CARTA AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ana Marta Borges da Cunha, Adriana Moreira Pimentel
Teixeira e Jaqueline Cirqueira Borges

CARTA PEDAGÓGICA: A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DAS LEITURAS LITERÁRIAS NA VOZ DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS”

Giane Araújo Pimentel Carneiro, Alessandra Gonçalves Santos
e Miqueias Ramos dos Santos

CARTA PEDAGÓGICA: CARTA ÀS FAMÍLIAS DOS BEBÊS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline Cirqueira Borges e Ana Marta Borges

ARTIGO: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS REPERTÓRIOS CULTURAIS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA

Susane Martins da Silva Castro e Dinalva de Jesus Santana Macêdo

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALÉM DAS PÁGINAS: CO MO A LITERATURA INFANTOJUVENIL PODE CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS

Aline Paulino Teixeira e Dailza Araújo Lopes

CARTA PEDAGÓGICA: ÀS FAMÍLIAS DA TURMA DA FUMAÇA

Leila Lôbo de Carvalho, Kelly Tarcia Ferreira do Amaral,
Edna Pereira Mota Fernandes e Elenice de Brito Teixeira Silva



RELAÇÕES DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO COM A NATUREZA: PERCEPÇÕES QUE AS CERCAM

Fernanda de Deus Junqueira¹
Juliane dos Santos Amorim²

RESUMO: Para você o que é natureza? Aqui considera-se que os seres humanos são seres da natureza e da cultura, com o objetivo de observar a conexão entre criança e natureza em uma escola do/no campo. Esta é uma pesquisa vinculada à Iniciação Científica junto à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Perpassa por uma abordagem qualitativa de método dialógico com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Candiba/BA, envolvendo uma Escola do/no Campo multisseriada, com 27 crianças de faixa etária de 5 a 10 anos. Tal etapa foi desenvolvida a partir do encontro: “Criança natureza: desenhando o natural”, que almejou as crianças desenharem a natureza; fazerem quadros com elementos

- 1 Universidade do Estado da Bahia; linha de pesquisa Infâncias, Educação Infantil e Práticas Educativas-NEPE; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). deusjunqueirafernanda@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6160-0438>
- 2 Universidade do Estado da Bahia, linha de pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Práticas Educativas, NEPE; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb); jsamorim@uneb.br, <https://orcid.org/0000-0001-9751-3889>

naturais e as observações de explorações das mesmas no espaço escolar. Para tanto, as categorizações com posteriores análises e interpretações dos dados segue os princípios da Sociologia da Infância; revelando que as crianças gostam de brincar ao ar livre, consideram a natureza representada pela flora, fauna, fenômenos abióticos, moradia, si própria, amigos(as), familiares e ainda elementos de desenhos animados. Assim, este estudo pode contribuir na formação e aprimoramento de políticas públicas que viabilize maior abundância da natureza nos espaços, considerando as crianças no processo de urbanismo, por exemplo; valoriza o ouvir às crianças e ainda alerta à sociedade sobre os benefícios que o contato/conexão com a natureza pode desencadear para o bem-estar físico, social e mental.

Palavras-chave: Criança; educação do campo; natureza.

PARA COMEÇO DE CONEXÃO

*A cisterna é um escorregador
O padrão é repouso para as pombinhas
As galinhas companheiras de pega-pega
O porquinho é o que come lavagem
A arara é bicho perigoso
E o tubarão, não sei se existe
O quintal da escola é liberdade
É exploração, é diversão [...]*

Fernanda Junqueira

Há poucos trabalhos na sociologia da infância que almejam compreender a relação criança e natureza em escolas do campo. À medida que estes tipos de instituições vão fechando nos municípios brasileiros (Santos; García, 2020), fica urgente pesquisar nestas ambientações para compreender como se dá essas conexões/contatos, explorações e manifestações nos espaços de estudar e de sentir o pertencimento. Aqui, neste recorte de pesquisa de Iniciação Científica tem-se como objetivo observar a relação de crianças rurais e a natureza em uma última escola do/no campo ainda existente em um município do sudoeste baiano.

As crianças em diferentes épocas e contextos da sociedade foram tratadas socialmente diferentes. Aqui elas são portadoras de vozes ativas sustentadas pela perspectiva da sociologia da infância (Sarmiento, 2011), já sobre a

natureza é tudo o que tem sua própria dinâmica de crescimento e mudança independente da criação humana: dos micróbios às montanhas, do deserto aos jardins urbanos e vasos de plantas, e ainda toda a biodiversidade (Chawla, 2015; Louv, 2016). Segundo Vygotsky (1991) o desenvolvimento e aprendizagem está diretamente relacionado com as interações do meio social que as crianças estão inseridas. Do mesmo modo, as crianças também são seres da natureza e seres da cultura (Tiriba, 2019).

A pesquisa perpassa em uma escola com educação do campo e localiza-se no campo, com um método dialógico desenvolvido por intermédio de um encontro denominado: “Criança natureza: desenhando o natural”, que resulta em três momentos principais – natureza desenhada, o recreio, construção com elementos da natureza – o qual é seguido pela análise e interpretação que consolida a conexão por meio de representatividades da biodiversidade, das explorações e manifestações livres do ambiente e do sentido dado aos elementos naturais nas construções dos quadros artísticos.

TRILHA METODOLÓGICA

O primeiro contato com a temática foi por meio de um estudo exploratório (Marconi; Lakatos, 2003) para conhecer o desenvolvimento e dinâmica pedagógica que se passa em uma escola do/no campo, foi possível concluir que neste lugar as pessoas podem estudar sem sair para o centro urbano, é um exemplo da luta das crianças pelo direito à infância como também permite que elas não percam sua identidade com os costumes rurais (Molina; Jesus, 2004). Assim, o material empírico desta pesquisa é construído através de um contato/encontro com as crianças de área rural por meio da única escola do/no campo ainda existente no município de Candiba/Bahia (Brasil, 2020). Com isso, constitui-se um método dialético com a pesquisa de campo, em que o pesquisador tem contato direto com o objeto de estudo.

A pesquisa ocorreu por meio de um encontro ocorrido em uma manhã de agosto de 2023, denominado de ‘Criança natureza: desenhando o natural’ divididos em três momentos principais: desenhando a natureza, o recreio e a construção de quadros com elementos da natureza. Estavam presentes 27 crianças de 5 a 10 anos de idade residentes nas redondezas da escola. Esta presença na instituição foi acompanhada por observações dos diferentes momentos com posteriores registros no caderno de campo, desenhos e construções das crianças, seguida de análises e interpretações na perspectiva do “ouvir as crianças” vinculado à Sociologia das Crianças (Sarmiento, 2011),

como também dialogar com os estudos realizados com crianças Tupinambás de Tiriba e Profice (2019).

Durante o encontro foram anotadas observações no caderno de campo, também com a autorização de alguns momentos com gravações de áudio por meio do aplicativo “Gravador de Voz”, e em seguida, tabelas com as representatividades de cada desenho (no momento de recebimento dos desenhos, as crianças falavam o que tinham desenhado). Tendo assim como material de análise os desenhos, quadros com elementos da natureza, narrativas e a observação no momento do recreio.

Para isso, a pesquisa está inserida no estudo *Infância e Pandemia*, submetido e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), coordenado pelo Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI). Teve um convite inicial com a Secretaria Municipal de Educação (SEC) do município, educadoras da escola, e o prévio envio do convite e Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Termo de uso de imagens aos pais e/ou responsáveis, além do respeito à livre participação e permissão das crianças. Nas produções artísticas são identificados o primeiro nome e a idade, já que, são materiais autorais, contudo foram utilizados nomes fictícios para apresentação de outros trechos do material de pesquisa

A comunidade a qual a escola está localizada fica situada aproximadamente 12 km da sede Candiba, Bahia, e o município de acordo o censo 2022 possui 13.210; destes, 7.725 residentes em áreas urbanas e 5.480 nas mais de 60 comunidades rurais no município (IBGE, 2010). A única escola do/no campo presente no município é esta em que a pesquisa foi realizada que conta com 33 crianças matriculadas, é da modalidade multisseriada divididas em duas salas, também tem em seu entorno uma quadra poliesportiva, uma cisterna, uma sala de PSF e várias casas, a comunidade apresenta aproximadamente 80 moradores. Esta será a primeira pesquisa realizada com crianças na escola do/no campo do município.

A NATUREZA REPRESENTADA!

As relações das crianças rurais com a natureza estão presentes no dia a dia de diversas maneiras: no brincar pelo lado de fora, na reinvenção de brincadeiras e de brinquedos com novos elementos naturais, na interação com outras crianças e nas variadas explorações e manipulação do ambiente em que vive. Estabelecem com o quintal uma relação multiespécie e alguns modos de estar no mundo, constroem arquiteturas, guardam memórias afetivas de

infâncias, e enriquecem o repertório social e cultural de sua origem. Todas estas vivências e experiências também podem acontecer e serem fortalecidas nos ambientes escolares que se materializam sem fugir dos costumes rurais das crianças e dos benefícios que o conectar com a natureza desperta.

A cada contato com a natureza seja em qual for o espaço corrobora benefícios no desenvolvimento infantil. Várias são as fontes que asseguram o quão é benéfico esta conexão: melhor coordenação motora; melhor concentração, menor desatenção e impulsividade; peso corporal saudável; exploração e manipulação livre do ambiente; espírito de cooperação e coletividade; sentido de afiliação e conexão com a natureza; diminuição da depressão, sofrimento psicológico e estresse (Barros, 2018; Chawla, 2017; Tiriba, 2017; Louv, 2016). Está na natureza e observar a relação das crianças com a natureza é uma das procuras deste estudo de modo a valorizar cada interação/ação das crianças rurais na escola do/no campo tanto nas salas referências quanto no momento do recreio.

A presença e observação no encontro demonstrou uma diversidade de materialidades que retratam a conexão das crianças rurais com a natureza, remete-se a um desemparedamento e a liberdade de exploração do espaço escolar. Foi preciso ouvi-las, observá-las e dialogar com o pensar na Sociologia da Infância, não só visando os aspectos éticos e demais termos assinados por elas ou/e responsáveis, e sim não se tornar o porta-vozes tirando as próprias conclusões e fazendo pesquisa apenas para/sobre crianças, mas na perspectiva de considerar o devir da criança, seus interesses, suas extensões de inventividades criativas (Sarmiento, 2011).

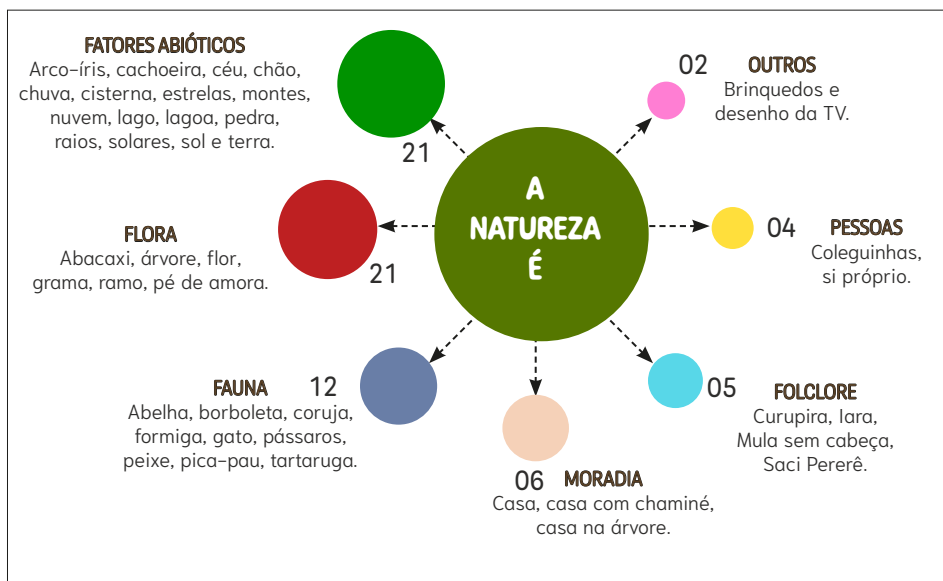
O convite a representar a natureza desenhada foi em seguida prontamente aceito, logo as crianças se deitaram pelo chão de cerâmica e começaram a desenhar. O desenho é considerado por Sarmiento (2011) como uma das formas mais simbólicas de expressão das crianças, um artefato social significativo das regras e valores culturais da inserção das crianças. Assim também é para Gobbi e Finco (2013) uma representatividade de papel cultural que preserva registros da infância e uma fonte documental com a possibilidade de um olhar mais denso e interpretativo.

TIA, POSSO DESENHAR UMA MÃO COM UMA FORMIGA?

“Tia, posso desenhar uma mão com uma formiga” foi uma pergunta feita no momento inicial do convite ao desenho, explicitou-se a necessidade também de a cada desenho colhido perguntar à criança de que representatividade se tratava, já que, ao interpretar e analisar desenhos é preciso observar

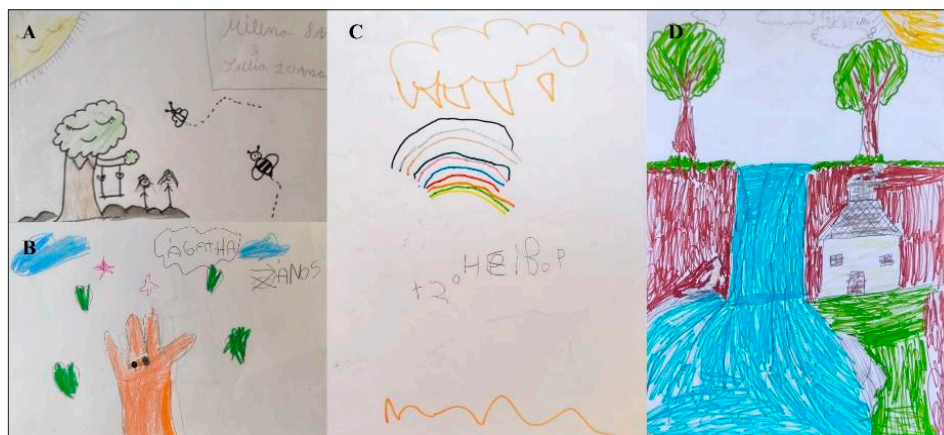
formas, cores e contextos (Sarmiento, 2011). Os desenhos evidenciaram que a natureza é materialidade da flora, fauna, elementos abióticos, moradia e a si próprio. Também a si próprio como a representatividade da mão. Outro fator é observar as cores de representatividade da natureza, é comumente visto ao falar de natureza remeter na memória a imagem toda verde, “a natureza verde”, as crianças da pesquisa consideram a natureza colorida, desmitificam o conceito errôneo de que a natureza é só verde.

Infográfico 1: Categorização dos desenhos da escola do campo



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Das 27 crianças da escola rural, uma desenhou usando apenas o lápis de escrever grafite, as demais usaram mais 3 (três) ou mais cores. A biodiversidade foi fortemente representada nos desenhos das crianças da zona rural (Figura 1) das 27, 21 colocaram elementos da flora (árvores, gramas, plantas, flores, ramos), sendo que uma delas especificaram que era um pé de amora. Outro dado relevante é que 12 crianças desenharam representantes faunísticos dentre eles peixes, pássaros, coruja, Pica-Pau, tartaruga, formigas, borboletas, abelhas e gato.

Figura 2: A natureza em desenhos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Algo observado entre os 27 desenhos é que em cada representatividade não foi colocado objetos soltos, e sim aqueles que contextualizassem com a paisagem desenhada. Alguns desenhos foram acompanhados pelo conhecimento sobre o nicho e habitat de cada ser vivo. Um exemplo é a criança que desenhou uma árvore com galhos, e no tronco há um animal o qual relata ser o pica-pau “beliscando” a madeira da árvore; outro aluno também desenhou uma árvore com “oco” e uma coruja (Figura 3A), e ainda o peixe no lago. Estas representatividades explicitam que podem ser episódios observados no cotidiano que influenciam no desenho da natureza.

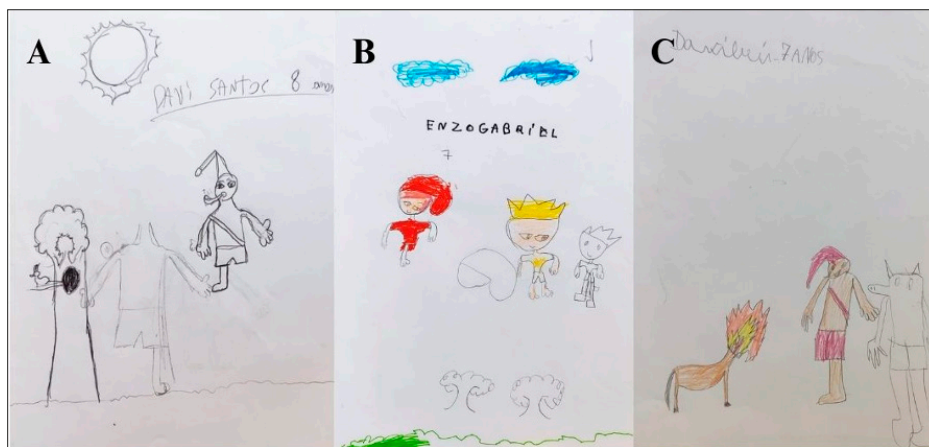
Fenômenos abióticos também foram representados por 21 crianças, como a chuva, sol, arco-íris, pedra, lagoa, nuvens, estrelas, cachoeira e cisternas (cacimbas) (Figuras 2C e 2D). Embora as cacimbas fossem substituídas na atualidade pelos poços artesianos, é possível perceber que crianças da zona rural ainda conhecem esta forma tradicional de obtenção de recursos hídricos. Outra criança também desenhou uma casa no alto, junto a uma cachoeira da qual descia água; observa-se que a comunidade em que a escola do/no campo tem como paisagem de fundo a grande serra geral, conhecido como Parque Estadual da Serra dos Montes Altos (PESMA), onde há várias cachoeiras, sendo uma delas lembradas por uma criança.

As cores também podem dizer sobre as observações das crianças rurais, o céu azul, as nuvens algumas em laranjas, o arco-íris colorido; no final da tarde as nuvens podem ter um reflexo diferente, após uma chuva pode vir um arco íris. Estas representatividades afirmam que as crianças dão

sentido à natureza, e desenhavam cada detalhe conforme observam no cotidiano, ou seja, a natureza não está distante delas, mas sim conectando-se de diferentes formas e usufruindo dos mais diversos modos. Outrossim, três crianças as desenharam, se sentir como natureza é outra forma de conexão que contribui para o devir crianças ecológicas cuidadoras de si e do ambiente que os cercam (Louv, 2016).

Um elemento não comum em pesquisa com desenhos de crianças da Tribo Tupinambá realizado por Tiriba e Profice (2019), é o aparecimento de simbologias folclóricas. Das 27 crianças, 8 desenharam elementos como: Curupira, Saci-Pererê, Mula sem Cabeça, Lobisomem e a lara (Figura 3). No desenho de Ipezinho (7 anos), mostra-se a lara próxima de uma lagoa (Figura 2D); outra criança desenha o curupira e diz “ser um protetor da natureza” (Figura 3B). Em conversa com as educadoras, o encontro foi realizado uma semana após a comemoração do “dia do folclore”, sendo um dos fatores influenciadores nos desenhos das crianças.

Figura 3: Desenhos com elementos folclóricos.



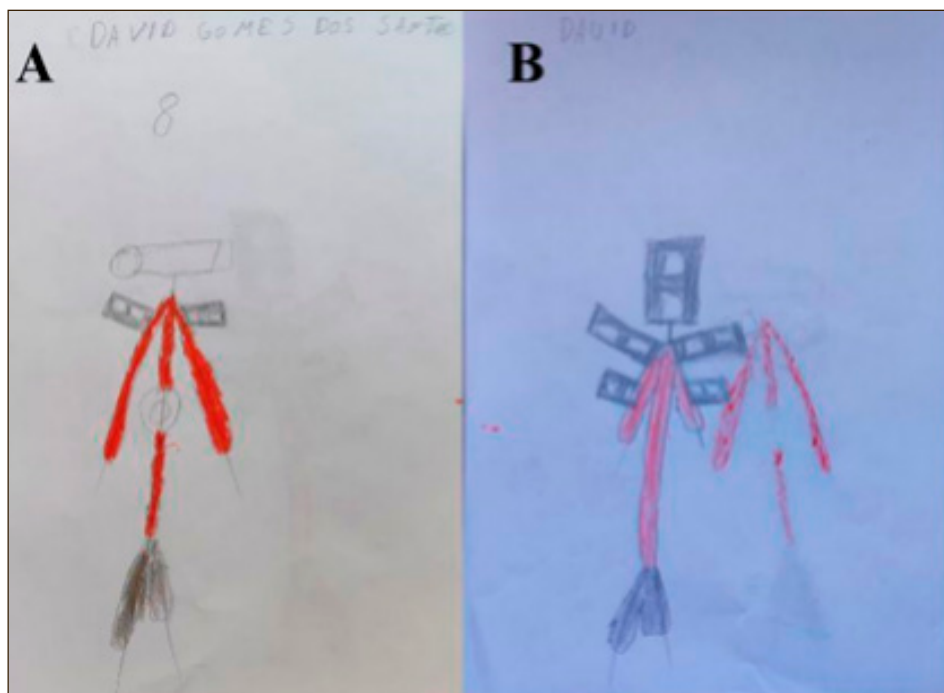
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Os desenhos mesmo não sendo especificamente uma tarefa escolar possuem influências de uma gama de culturas envolvidas: escolar, nacional, local. Observa-se o envolvimento da cultura escolar, quando o contexto desenvolvido na escola acaba sendo um espaço de formalização do desenho infantil (Sarmiento, 2011), e aglutina-se às linhas e assuntos aprendidos no âmbito escolar (Gobbi; Finco, 2013). Mesmo que esta pesquisa esteja supostamente enquadrada como um desenho livre natural, por ter sido usada em ambien-

tações escolares, pode ser considerada pelas crianças uma “tarefa escolar” aplicada por pessoas não comuns no cotidiano da escola, perfazendo uma das limitações deste trabalho, por exemplo.

Uma criança desenhou um desenho da TV, *Os Transformers* (Figura 4). Estas representatividades demonstram o quanto a mídia pode influenciar nos sentidos que as crianças dão sobre os objetos. Os desenhos das crianças sofrem uma espécie de colonização influenciada pelos meios de comunicação em massa (Sarmiento, 2011). Em conversas com as crianças, foi questionado se assistiam desenhos, e se sim, deveriam nomeá-los, sendo eles: *Power Rangers*, *Teen Titans*, *Pica-Pau*, *Transformers*. Mesmo que sejam crianças residentes em áreas rurais, podem ter fronteiras de conexão com a natureza, por estarem em um ambiente com muitos elementos naturais e passar maior tempo em contato com telas.

Figura 4: Desenho “Os Transformers”



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A LIBERDADE DO “LÁ FORA DA SALA”

Enquanto pesquisadoras, uma observação participante é a de que no recreio se passam vivências em uma escola do/no campo sem muros, com várias árvores ao entorno, uma cisterna do governo logo ao fundo, galinhas no quintal, um chiqueiro do lado esquerdo da escola, uma quadra, e o chão de terra vermelha. O recreio na Escola do/no Campo é sem muros e sem fronteiras de exploração. Quando é anunciado o momento, os alunos pegam a merenda e logo já estão postos para brincar, ou brincam até mesmo com a merenda em mãos.

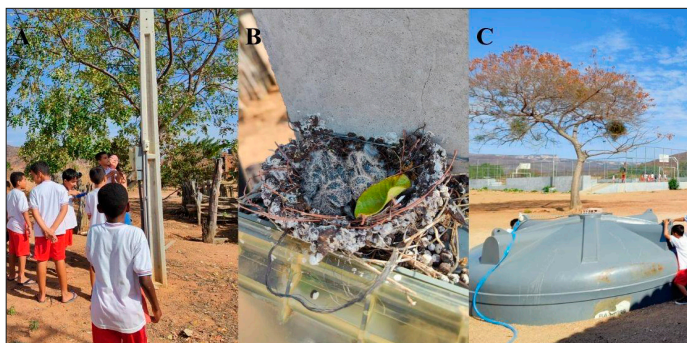
Diante disso, partindo desta pesquisa de campo é que se assola as mais diversas interações entre crianças e crianças; crianças e professores; crianças com o meio e crianças com as demais espécies de seres vivos do espaço em que frequentam. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento e aprendizagem está relacionado diretamente às interações com o meio social que as crianças estão inseridas. Se interagir é essencial para o pleno desenvolvimento, acredita-se conforme Louv (2016) que interagir com/na natureza fortalece ainda mais benefícios para o desenvolvimento infantil.

As crianças usufruíram com destreza e liberdade do recreio, em nenhum momento instruído pelas educadoras, era comum ver o suor sendo transpirado nas testas, as camisas molhadas e o sorriso de diversão, enquanto o espaço ao entorno da escola foi utilizado para brincarem de “pega-pega”. O brincar e explorar ao ar livre permitiu vivenciar contextos investigativos de interação criança/criança e criança/natureza, e em apenas 25 minutos de intervalo foram colhidas 12 narrativas destes contextos a serem documentados.

(Ipêzinho, 7 anos): — Tia, achei um ninho de pombinha lá em cima do poste, também sei onde é que tem outro ninho.

(Rosinha, 8 anos): — Um dia a gente pegou de lá, mas colocamos de novo.

(Cravinho, 7 anos): — Lá em casa tinha passarinho eu criava preso em uma gaiola, aí depois tirou o bichinho não ia ficar bem lá, a mãe estava com saudade aí meu pai soltou. Tais investigações acerca de um ninho de pombinha (Figura 4, A e B), enfatizam que as crianças têm uma relação de conhecimento com o seu entorno. Elas exploram o seu redor em outros dias do cotidiano, conhecem os passarinhos nos ovos, acompanham o processo até chegar um momento em que os veem pegando voo e pode ser que não os vejam mais por ali. Soa a liberdade de estar “lá fora”, quebrando a barreira das quatro paredes da sala de aula e ainda a interação com outras espécies: um passarinho.

Figura 5: Contextos investigativos no recreio

Fonte: Arquivo da pesquisa.

[Cajuzinho, 10 anos]: — Cair em cima do pé de pau.

[Cajuzinho, 10 anos]: — Eu *tava* brincando em cima do pé de pau, aí fui subir para o outro lado, aí fui lá e comecei a ralar.

Subir em árvores para pegar umbus, mangas, ou até mesmo para brincar é uma memória afetiva marcante para muitas pessoas moradores de áreas rurais. A natureza também pode ser temida e considerada perigosa, suja, nojenta, e é comum ouvir estes dizeres de acordo com a cultura das pessoas (Louv, 2016), contudo no momento de subir em uma árvore está sendo ali trabalhadas capacidades no desenvolvimento infantil: significa liberdade, força, concentração. Esta vivência pode não ser usufruída por crianças residentes em áreas urbanas que nem sequer tem uma árvore por perto e por vezes não acessível a elas.

Não só a árvore foi uma brincadeira escolhida pela criança, quando é observada ao fundo da escola uma cisterna do programa “água para todos”, e crianças de um lado e outro no “suspiro da caixa”, olhando e saindo, tampando o nariz (Figura 5C).

[Pesquisadora Fernanda]: — O que vocês estão vendo aí dentro?

[Umbu, 5 anos]: — Nada, só água.

[Pesquisadora Fernanda]: — E por que vocês estão tampando o nariz? Tá fedendo?

[Ipezinho, 7 anos]: — *Hunrum*, 1 ano... vai fazer 9 anos que não limpa esta caixa

[Margarida, 8 anos]: — Tá fedendo não, é bafo de quente, *tá* quente lá.

(Ipezinho, 7 anos): — Aqui tem tubarão.

(Margarida, 8 anos): — Tem não, não existe tubarão.

Esta mesma caixa logo depois também serviu de escorregador. E de uma indagação: “existe ou não tubarões?”, o que seria apenas um recreio como outro qualquer fez surgir uma indagação que pode gerar contextos para vários dias em uma sala referência. Diante de todos estes contextos investigativos, é um desafio para um educador ou educadora da escola do/no campo criar estratégias metodológicas para que o ensinar as crianças se dê com naturalidade, criatividade e de modo próprio de acordo os elementos investigativos que surgem no dia a dia (Pojo; Vihena, 2013) e considerem o espaço externo dentro do itinerário (Tiriba, 2017).

Nas pesquisas de Pessoa e Bastos (2021), ao apresentarem o espaço “O bosque”, os autores relatam que, em ambientes ao ar livre e “com natureza”, as crianças podem descobrir a si mesmas e aos outros — seja andando descalças, subindo em árvores ou brincando com os animais. Corroboramos com esses estudiosos, pois observamos semelhanças na Escola do Campo, onde realizamos a pesquisa: as crianças suaram de tanto correr, tiraram os chinelos e até cogitaram tirar a camisa. Foi na interação com os animais que conseguiram se expressar com mais liberdade e demonstrar afetos de maneira espontânea — evidenciando como a natureza e os seres vivos ao redor funcionam como mediadores potentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

CONSTRUINDO A NATUREZA CONSTRUÍDA!

Mesmo com todos os resultados já descritos, houve o momento de construção dos elementos da natureza (Figura 6), onde havia flores, vargens, sementes, folhas... e assim o convite para construção da natureza em uma folha A4. O que aparentemente era apenas elementos soltos da natureza, foram dados outros significados e as crianças construíram materialidades da natureza com seus próprios elementos. A criança Jasmine (8 anos), usou das folhas de hibisco amarelada, gravetos e folhas de Bougainville para representar ela e a sua amiga (Figura 6E).

Figura 6: Construções com elementos da natureza

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A vargem de moringa também serviu de régua, Hibisco viu nela uma cobra, e colocando ela no caderno fez o decalque (Figura 6D). Umbu (8 anos), fez nuvens com folhas; uma ovelha feita com algodão, as pernas com gravetos e os pés com folhas (Figura 6A). No momento da realização da arte, surgiu a dúvida: Quantas pernas tem uma ovelha? Tiraram a conclusão entre si que tinha quatro e lá foi quebrar o graveto para fazer as pernas da ovelha. Mandacaru (6 anos), fez o cavalo com algodão no corpo (Figura 6C), vargem de moringas sem sementes pernas; quinas com gravetos e folhas, rabo com pedaço de folhas de manga seca; as pernas colocaram só na parte junto ao corpo, pois a parte debaixo precisava se movimentar.

Neste trabalho, os dados e as reflexões apresentados mostraram indícios de conexões de criança e natureza tanto no seu cotidiano representado por meio do desenho quanto nas explorações e manifestações no ar livre no momento do recreio, a natureza está presente no dia a dia das crianças rurais em suas casas e no prédio escolar. Elas conhecem um repertório diversificado da biodiversidade, bem como, conhecimentos específicos de cada ser biótico ou abiótico, demonstram pertencimento e afetividades com os costumes rurais como o caso de dá lavagem a um porco. Além disso, nas falas e demais observações as crianças têm um vínculo afetivo com a natureza e se sentem natureza interagindo entre si e com ela. Tal resultado de conexão também foi colhido por Tiriba e Profice (2019) em uma aldeia de Tupinambás.

Ademais, observa-se o sentimento biofílico das crianças quando além de desenharem a natureza, também demonstram que têm este contato/conexão

no cotidiano e ainda fazem se presente nela, não sendo descritas como uma partícula externa. Esta presença da biofilia que é o teor de: “ser amigo da natureza” revela o pertencimento ao mundo natural e o sentimento que se estabelece por ela (Tiriba, 2017). Dessa maneira, a primeira infância é um dos períodos fundamentais para desenvolver nesta biofilia relações afetivas com o ambiente natural, já que, este momento é que são constituídas as primeiras apropriações sobre a cultura e o contexto socioambiental em que a criança está imersa (Silva; Silva, 2013).

Estar no ambiente natural permite a interação multiespécies, e esta também é significativa no desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1991) o desenvolvimento e aprendizagem está diretamente relacionado com as interações do meio social que as crianças estão inseridas; Louv (2016) ainda ressalta que ao interagir com a natureza fortalece-se a criança ecológica. Esta conexão ajuda na criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, além da ética e da sensibilidade, encantamento, empatia e humildade (Barros, 2018).

As crianças gostam “do lá fora”. Elas desejam estar ao ar livre, se interessam por animais, pela terra, água, elas sentem a necessidade de estarem em seu lugar de origem: natureza. Possuem o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder, e se encantar a — e na — natureza e que os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de responsabilidade dos diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas (Chawla, 2017). Nas escolas do campo foi visto o quão estimulante é estar ao ar livre na jornada diária das crianças, e não é diferente nas escolas urbanas. Então, considerá-las no processo de construção e urbanização das escolas e das cidades é uma chave para o elo criança e natureza.

AS ESCOLAS PRECISAM DE NATUREZA!

As crianças dependem das causas externas mais que os adultos, e ainda “conhecem sem mapas”, isto é, com o desenvolvimento de sua vida vão traçando marcas e conhecimentos. Ao levar uma criança para uma trilha, por exemplo, independente das instruções do guia irá surgir a doce magia da curiosidade. Por que este besouro parou quando toquei nele? Por que a borboleta voou? Encontros com a natureza podem ser geradores de potências, já que trazem em massa alegria, não está distante os espaços escolares: aqui está uma grande geradora de potência. Qual a arquitetura das escolas de hoje? “A escola parecendo um presídio, o que é isso?” (Barros, 2018).

Em uma instituição temos alunos vindos de diversos ambientes, alguns já estão em contato com a natureza cotidianamente; outros talvez tenham a natureza e não tem oportunidade de usufruí-la. Ainda alguns não vêm sentido quando se falam de natureza (Louv, 2016). Como um meio educacional pode mitigar tudo isso? Será se você gosta de planta por que morava em um lugar de muitas plantas? Qual a nossa relação com o mundo natural? Edward traz o conceito de Biofilia para revelar nosso senso de pertencimento ao mundo natural; sendo que, quando há este distanciamento beneficiam se ambas as partes. Eu sou natureza, você é natureza! A natureza não é apenas paisagem na qual se desenrola a cultura, e sim constituída por seres vivos que interagem e interferem na vida humana e em suas decisões (Tiriba, 2017).

“Como as crianças matriculadas nas Instituições de Educação Infantil vivem a sua existência? Como se relacionam com o mundo que está para além das paredes e dos muros escolares?” A natureza pode ser vista como sujeira, perigo, doenças (Tiriba, 2017). É nesse momento que as folhas secas caídas em frente as Instituições são desconsideradas! Que a água bebida não é tratada como natureza. As crianças gostam “do lá fora”, elas desejam estar ao ar livre, se interessam por animais, pela terra, água, elas sentem a necessidade de estarem em seu lugar de origem: natureza. Elas têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder, e se encantar na natureza e que os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de responsabilidade dos diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas (Chawla, 2015).

Não obstante, as crianças gostam de natureza, se sentem livres e felizes no mundo natural. Mas, para Louv (2018), nós industrializamos a escola a ponto de não haver espaço para a natureza no currículo. Como são os lugares de educação infantil? Assim busca-se entender como fala de natureza nos documentos da Educação Infantil. De início, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tratando as crianças como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Aqui há a natureza como objeto do conhecimento das crianças, enquanto como seres da cultura, mas não sem esquecer que são também seres da natureza. Além disso, nesse mesmo documento, menciona-se que é dever da

instituição trazer experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. Novamente no mesmo documento falando da importância de conhecer a natureza, e que a instituição promova isso, mas a natureza não é vista como um objeto por si só, e sim como passíveis de ser conhecidas pelos humanos.

Outro ponto relevante das Diretrizes Curriculares Nacionais é a garantia de um espaço de educação infantil. “Os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição”. Ademais, tem-se os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil:

Os espaços na educação infantil devem ser variados de forma a favorecer diferentes tipos de interação e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (Brasil, 2010).

Observando as instituições de educação infantil como um espaço que também aproxime as crianças da natureza, e que é um espaço delas para elas, é urgente indagar: qual a escola dos sonhos? Sendo assim, seria ego-cêntrico da parte dos adultos criar um espaço para as crianças sem ouvi-las. “Devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e procurar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar”. Atentar-se a um pedido: educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período (Chawla, 2015).

Não se deve esquecer que a natureza é um dos elementos essenciais para se pensar e conhecer a própria vida. “Quebrar” os muros das salas de aulas, desmitificar que apenas a sala de aula é lugar de aprendizado. Perdem-se em não considerar os terreiros, riachos, praias, plantações, jardins... Desse modo, tem-se um brincar livre; pronto para relaxar, além de poder usufruir de uma diversidade de conhecimento (Barros, 2018). Indubitavelmente, uma fruta é natureza, e com ela já se conhece sobre a biodiversidade do planeta, mas a cada dia quer tirar a natureza das crianças. Hoje já temos bananas em embalagens industrializadas e com plásticos, e surgirá a pergunta: de onde vem a banana? Por isso, é urgente trazer a natureza para o âmbito educacional.

Certamente, o pensamento quando se fala em natureza no âmbito educacional volta-se para construir novas escolas e fazer grandes transformações. Em Belo Horizonte, Minas Gerais, ainda em 2000, a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME/BH), nº 01/2000, definiu que a área externa deve corresponder a 20% do total da área construída e incluir espaços ensolarados e sombreados, além de outras recomendações relativas a contato com água e terra, pomar, hortas e jardins. Nesta perspectiva, devemos questionar tal organização por demandar dinheiro, pensando, todavia: Quanto custa uma infância com ar livre? Usufruindo da natureza?

Chawla (2015), apresenta em seu texto dicas de planejamento para tais espaços supracitados, e contrariamente vigora que é possível implantar propostas que interajam os serviços ecossistêmicos, o prazer da natureza dos adultos e o contato das crianças com a natureza, visto que o planejamento para as crianças apresenta algumas questões especiais. No entanto, projetos significativamente ecológicos tem mais valores do que o embelezamento (Louv, 2016). O brincar lá fora, sentado em um pé de algaroba, pode representar muito para uma criança, e não precisa, obrigatoriamente, mudar toda arquitetura ao investir altos valores em infraestrutura, mas buscar trazer a natureza com o que se tem. O passeio a uma feira já diz muito!

Por vezes sabemos o nome de plantas da Floresta Amazônia, mas não sabemos das plantas do jardim da escola, ou da rua onde passamos todos os dias sentindo um cheiro de óleo essencial (Louv, 2016). Mas não é só aprender sobre a natureza como é mencionado nas diretrizes, mas estar em natureza, sentir a natureza. Alguns estudos já explicitam os benefícios de terrenos de escola que são ecologicamente diversificados e incluem áreas para o brincar livre, habitat para fauna nativa, trilhas para caminhadas e hortas, sendo que um foi realizado no distrito escolar de Toronto e outro em Colúmbia Britânica, Alberta, Manitoba, Ontário, Quebec e Nova Escócia. Nos estudos foi possível descobrir que as crianças que frequentavam escolas com ambientes naturais diversificados são mais ativas fisicamente, mais conscientes em temas de nutrição, mais civilizadas umas com as outras e mais criativas; além de melhor o aprendizado e promover a inclusão (Louv, 2016).

ALGUMAS PERCEPÇÕES...

Nas escolas do campo foi visto o quanto estar ao ar livre é estimulante na jornada diária das crianças, e não é diferente nas escolas das cidades. Considerá-las no processo de construção e urbanização das escolas

e centros urbanos é uma chave para o elo criança-natureza. Para tanto, a Educação do Campo, além de trazer o pertencimento das crianças, promove a liberdade e manipulação livre do ambiente em que a instituição está vinculada, incentivam as crianças a gostarem da natureza e sentirem-se parte dela à medida que conhecem a biodiversidade do seu entorno, explorando o espaço ao ar livre e construindo sentidos com os próprios elementos da natureza. O estudo aponta ainda um aporte para a criação de políticas públicas para levar natureza às escolas das cidades, e ainda a valorização da escola do/no campo como lugar de pertencimento e de valorização dos costumes rurais.

Observamos durante essa pesquisa que as crianças se sentem pertencentes a natureza, pois estar no ambiente natural, com as interações multiespécies, permitem-nas realizarem conexões que vão além de ver a natureza externa, colocando-as como natureza, observações essas que foram vistas durante os desenhos, as brincadeiras e as contações de histórias. As crianças conseguem interagir com a natureza de tal modo que suas ações são formadas por redes de elementos naturais, o que fortalece a criança ecológica, como a própria autora Barros (2018) afirma que esta conexão ajuda na criatividade, na iniciativa, na autoconfiança, na capacidade de escolha, de tomada de decisões e de resolver problemas, além da ética e da sensibilidade, encantamento, empatia e humildade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza/Alana, 2018. 118 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (org.). **Catálogos de escolas**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 11 ago. 2023.

CHAWLA, Louise. Benefits of Nature Contact for Children. **Journal Of Planning Literature**, Ohio, v. 30, n. 4, p. 433–452, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0885412215595441>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GOBBI, Marcia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do Campo**. Belo: Autêntica, 2013. p. 59-76.

IBGE. **Censos**. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit da natureza. São Paulo: Aquariana, 2016. 412 p.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2003.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 5. ed. Brasília: Por Uma Educação do Campo, 2004. 131 p.

POJO, Eliana Campos; VIHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 135-148.

SANTOS, Vanessa Costa dos; GARCIA, Fátima Moraes. Fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê – Pesquisa em Ensino**, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 264-289, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i4.31790>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31790>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil. **Revista Latinoamericana de Psicología**, [S. l.], v. 45, p. 349-360, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14349/rlp.v45i3.1478>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342013000300002. Acesso em: 12 ago. 2023.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como Direito e Alegria. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 72-86, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521008/552756521008.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

VGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



CARTA AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ana Marta Borges da Cunha¹
Adriana Moreira Pimentel Teixeira²
Jaqueline Cirqueira Borges³

Palavras-chave: Documentação; Educação Infantil; escuta; investigação

Caetité, 18 de fevereiro de 2024.

Estimadas(os) colegas docentes da Educação Infantil,

Que alegria podermos dialogar com vocês, companheiros e companheiras, nesta fascinante e desafiadora tarefa de cuidar e educar bebês e crianças. Estes pequeninos sujeitos de direitos anseiam por conhecer a si mesmos e ao mundo em sua plenitude e a Educação Infantil deve ser esse *ambiente*

- 1 Professora de Educação Infantil da rede municipal de Caetité com experiência em formação docente no NEAF/CTE, Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité. E-mail: ana.cunha1@enova.educacao.ba.gov.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4333-6999>
- 2 Professora de Educação Infantil da rede municipal de Caetité com experiência em coordenação pedagógica e formação docente no NEAF/CTE, Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité. Pesquisadora do Observatório da Infância e Educação Infantil da UNEB, projeto de pesquisa cadastrado no NEPE e vinculado à linha de Infâncias, crianças e práticas educativas. E-mail: adriana.educacaoinfantil@secoline.com. Orcod: <https://orcid.org/0009-0002-4972-6454>
- 3 Professora de Educação Infantil da rede municipal de Caetité com experiência em formação docente no NEAF/CTE, Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité. jaqueline.wal-dircardo@secoline.com ORCID <https://orcid.org/0009-0005-6160-9850>

de possibilidades. No entanto, no Brasil, país construído sob a égide das desigualdades entre seus povos, as crianças são também vítimas históricas desse processo de cerceamento de direitos. Diante disso, esta carta, enquanto um convite à reflexão pela ressignificação da prática docente na Educação Infantil, se configura também numa convocação dos professores à luta, na perspectiva do que Freire (2007, p. 98) chama de uma “presença política do professor na escola”. Quando sua ação, que envolve concepções e posturas, não é neutra, mas, deve ser ética e interventora no mundo, desnaturalizando as desigualdades e construindo caminhos para a equidade social e, portanto, para uma sociedade democrática por meio da educação.

Ao nos dirigirmos a vocês, nesta carta, colegas professores da Educação Infantil, nossas memórias se voltam aos trabalhos desenvolvidos por nós desde 2022 no Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité (NEAF/CTE)⁴. Tais memórias estarão aqui brevemente citadas para inspirar nossas reflexões. Através do projeto ‘De mãos dadas com a docência’ atuamos enquanto professoras mediadoras da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, incluindo professores, gestores e coordenadores de Caetité. Trata-se de uma ação em prol da implementação de uma nova pedagogia em nossa Rede Municipal. A formação continuada consiste na organização de agradáveis encontros de estudos, vivências, partilhas de saberes, de diálogos e embates, que têm nos provocado a sair do centro do processo educativo e ceder este lugar de direito aos bebês e às crianças.

Caros colegas, quando defendemos uma educação que fomenta a democracia precisamos pensá-la em sua origem nas escolas da infância, quando bebês e crianças precisam ser vistos e respeitados enquanto sujeitos históricos e de direitos, produtores de cultura (Brasil, 2010). A perspectiva da potencialidade das crianças exige, pois, uma prática pedagógica participativa para a qual os convocamos à reflexão por meio desta carta. Bruna Ribeiro (2022, p. 49) nos fala que: “As pedagogias participativas têm um grande contributo para dar, ao possibilitar uma gramática baseada no diálogo, na interação e na participação. E só podemos construir o diálogo a partir de uma escuta atenta, sensível e ativa das crianças.”

Escutar, portanto, é ação *sine qua non* para a garantia da participação de bebês e crianças no planejamento de suas jornadas nas instituições de

4 Conforme Decreto nº 059, de 14 de setembro de 2022, o NEAF tem como finalidade promover a formação continuada de profissionais da educação, avaliação e acompanhamento da educação na rede pública municipal e assim cumprir as Metas 05, 07 e 16 do Plano Municipal de Educação.

Educação Infantil de modo a desconstruir uma cultura adultocêntrica que tem definido os ritmos do cotidiano nas escolas da infância. Segundo Friedmann (2020, p. 41) o conceito de adultocentrismo “refere-se às decisões que adultos tomam para as crianças e por elas, em geral sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta”. Na perspectiva da Sociologia da Infância, Faria (2002 *apud* Oliveira, 2010, p. 49) chama o adultocentrismo de uma forma de *colonização* da criança.

Vamos escutar as crianças em suas necessidades e em seus interesses? Eis um convite que fazemos a vocês colegas, professores da infância. É preciso escutar suas perguntas inusitadas e suas hipóteses geniais; seus saberes ancestrais, culturais, articulando-os com os saberes do patrimônio da humanidade. Devemos compreender que suas perguntas são feitas também através dos gestos, choros, olhares, mordidas, conflitos, silêncios. Por meio das alegrias contagiantes nas descobertas inimagináveis de miudezas no cotidiano das instituições onde habitam as crianças. Nas brincadeiras em que agem e imaginam tentando compreender o mundo.

Temos tentado aguçar, em nossas formações no NEAF/CTE, a sensibilidade para melhor compreender as crianças em suas singularidades/particularidades, em seus contextos de vida e de cultura para pensar os planejamentos das jornadas nas escolas da infância de nossa rede, sem imposição de projetos prontos. As perguntas das crianças movem o currículo da Educação Infantil. Muitas destas perguntas têm sido escutadas, registradas pelos professores da Rede Municipal de Caetité em singulares narrativas do cotidiano e são pontos de partida para planejar os contextos de experiência de cada turma e retroalimentar os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Os momentos de registro das narrativas do cotidiano se constituem então, como espaços de escuta das crianças no planejamento docente.

Ao dar voz às crianças devolvemos-lhes o lugar do protagonismo no processo educativo, o que implica também em se constituir uma educação democrática nas escolas da infância. No entanto, para se consolidar a participação das crianças nos espaços educativos é preciso que a escuta do professor passe por processos de reflexão-ação-reflexão, no sentido de se criar propostas em que bebês e crianças sejam protagonistas. É preciso, pois, caros professores, fazer das escolas de Educação Infantil ambientes de investigação. Um lugar de se fazer *perguntas* com lunetas apontadas para a imensidão do céu que é a infância.

Em nossas vivências nas turmas de Educação Infantil percebemos o quanto as crianças, desde bebês, anseiam por saber de tudo. Conhecer a si mesmos

e aos outros; investigar seus corpos e suas possibilidades, explorar seus sentimentos e sensações. Compreender as relações sociais deste mundo muitas vezes caótico e apressado demais para estes *investigadores mirins*. Conhecer o ambiente que as cerca e todos os que o habitam; ou ir mais além, a lugares longínquos, extrapolando os muros das escolas. Enfim, as crianças querem experienciar este mundo em que vivem em sua plenitude e poder também transformá-lo com sua sabedoria infantil. Para Dewey,

[...] Os interesses das crianças devem se tornar algo mais duradouro e inteligível, ou seja, devem culminar em fins ou propósitos de ação, que transformem esses impulsos em planos e métodos de ação, implicando uma operação inteligente, reflexiva e pessoal, em que intervém o processo de pensar (Dewey, 1967 *apud* Pinazza e Siqueira, 2017, p. 148).

A Educação Infantil deve ser, então, ambiente para se instigar a ação de pesquisa nas crianças. Nesse sentido, o processo investigativo, na premissa do desenvolvimento da autonomia de bebês e crianças, é fator mais relevante que qualquer perspectiva de mera aquisição de conceitos. Para Silva, Beuren e Lorenzon (2016) o ambiente das turmas de Educação Infantil precisa ser espaço construído para que as crianças trilhem o percurso da *alfabetização científica*.

Convocamos, então, vocês, nossos estimados colegas professores, a criar propostas que incentivem as crianças a se incomodar com o que não sabem e a buscarem soluções para os problemas à sua volta. Os professores devem se tornar parceiros das crianças na ampliação de seus repertórios e conhecimentos, superando os saberes do senso comum e os modelos animísticos para a explicação do cotidiano. Como destaca Bruner (1975, *apud* Martine, 2020), os professores devem se colocar para as crianças como *andaimes*, dando-lhes base de crescimento em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento;

Nas palavras de Dewey (1967, p. 69), quando a educação se baseia na experiência e se considera a experiência educativa como um processo social [...] o professor perde a posição de amo ou ditador e adota a de guia das atividades do grupo (*apud* Pinazza e Siqueira, 2017, p. 151).

Então, caros colegas, provocamos vocês a superar as perspectivas de escolarização na Educação Infantil ainda tão persistentes em nossa realidade, que impõe treinos repetitivos e sem sentido a estes sujeitos que anseiam por desvendar todos os segredos deste mundo que os cerca. É preciso criar propostas significativas que partam dos interesses e necessidades de bebês

e crianças em seu processo de desenvolvimento, de modo a possibilitá-las vivências que levem a processos de experiência. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2002 p. 26).

A educação pela experiência na Educação Infantil se alinha, pois, a uma proposta de educação emancipadora e, por conseguinte, funda pilares da democracia e combate às desigualdades entre os sujeitos. Desde 1918, Kilpatrick quando falava da relevância das investigações por meio de uma metodologia de projetos, apontava que, ao viver estas experiências, os sujeitos estão desenvolvendo sua autonomia para pensar, se protegendo de uma existência passiva, conduzida por outros. (Kilpatrick, 2006, p. 15, *apud* Pinazza e Siqueira, 2017, p. 147). O autor chama então esta proposta de “unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática” (Pinazza e Siqueira, 2017, p. 147).

Neste processo, por vezes doloroso, de nos despirmos das velhas roupagens de detentores do saber, nós, professores da infância, precisamos assumir nosso lugar como propositores das situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, movidas pela interação e pelo brincar. É preciso que os professores planejem contextos de experiência que possibilitem às crianças a conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Não se trata de modismos metodológicos, mas do dever ético do professor da Educação Infantil de assegurar aos bebês e às crianças os direitos garantidos em lei (Brasil, 2017). Os contextos de experiência, fundamentados na legislação vigente,

[...] São vistos como espaços/lugares entremeados com elementos que provocam desafios nas crianças. Entendemos os contextos de aprendizagem como uma maneira rica de construir relações, uma relação que investiga, que faz perguntas, que ativa o pensamento, que faz conexões, que faz conhecer por meio de todos os sentidos. Que conecta canais sensíveis (Dubovik e Cippitelli, 2018 p. 32).

Na perspectiva de ressignificação da nossa prática docente não podemos nos eximir da responsabilidade de registrar e documentar essas experiências vividas pelos bebês e crianças em nossas instituições de Educação Infantil. Trata-se de uma prática autoral dos docentes compartilhada com as crianças e suas famílias. Inspirados pelas formações do NEAF/CTE ao longo dos últimos dois anos, muitos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Caetité já têm exercitado essa prática, tornando visíveis a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças, compartilhando essas experiências com as famílias e demais profissionais da Rede. Além disso, tem contribuído

para o registro de uma memória das infâncias e da história da Educação Infantil de Caetité. Prática que vai ao encontro de uma educação para a democracia, ao dar visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados.

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças o professor cria espaço para refletir sobre o seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o planejado e o concretizado. Sobretudo, ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria (Ostetto, 2018, p. 16).

Temos consciência das dificuldades materiais e estruturais das instituições de Educação Infantil em nosso país e das péssimas condições de trabalho a que são submetidos os docentes nesta etapa. Políticas públicas e de financiamento se fazem urgentes nesse sentido. E concomitante a isto, também é preciso a ressignificação da prática pedagógica, sem a qual, quaisquer melhorias físicas ou materiais se farão em vão.

Desse modo, nós professoras, utilizamos deste instrumento convocatório para fortalecer a luta por uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças do Brasil. Por meio desta carta, caros colegas, convocamos vocês a tomarem para si o lugar da escuta, do incentivo à investigação, de agentes propositores de vivências que gerem experiências; de escritores de uma história da infância, de suas culturas, desta educação tão singular. O cotidiano da Educação Infantil, deve ser o ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, um *laboratório* para descobrir o mundo, onde brincar e ser feliz são condições essenciais. Mas, o ambiente da Educação Infantil deve ser também o lugar de germinação de uma sociedade democrática por meio de uma respeitosa e afetuosa ação que envolve intrinsecamente o cuidar e o educar, assegurando aos bebês e crianças seus direitos fundamentais. A ressignificação de nossas práticas docentes é, pois, uma valorosa e poderosa arma na luta contra as desigualdades e por uma Educação Infantil de qualidade.

Com carinho e gratidão pela escuta,

**Ana Marta Borges da Cunha,
Adriana Moreira Pimentel Teixeira e
Jaqueline Cirqueira Borges.**

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39–52, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464441602>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DUBOVIK, Alejandra; CIPITELLI, Alejandra. **Construção e Construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Trad. de Bruna Heringer de S. Villar. São Paulo: Phorte, 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Educação, 2020.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p.20–28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZK-cYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MARTINE, Daniela. *et. al.* **Educar é a busca de sentido**: ampliação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0–6 anos. [S.l.]: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/40164541/registros_na_educa%c3%87%c3%83o_infantil_pesquisa_e_pr%c3%81tica_pedag%c3%93gica. Livro Eletrônico.

PINAZZA, Mônica Apezato. SIQUEIRA, Sandra Regina Olivan Souza de. Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando? **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 145–156. set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3415>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3220> Acesso em: 18 dez. 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos, Pedro e João Editores, 2022.

SILVA, Jaqueline Silva da. BEUREN, Jéssica. LORENZON, Mateus. **Por que investigar com crianças**: subsídios para formação e trabalho docente. Lajeado: Univates, 2016



A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DAS LEITURAS LITERÁRIAS NA VOZ DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Giane Araújo Pimentel Carneiro¹

Alessandra Gonçalves Santos²

Miqueias Ramos dos Santos³

Palavras-chave: Literatura infantil; bebês e crianças pequenas; leituras literárias.

Guanambi, 22 de janeiro de 2024

Queridas mães, queridos pais, educadoras(es) e governantes,

Imaginem conosco – bebês e demais crianças pequenas – um dia comum em uma instituição de educação, que nos acolhe. Vocês têm olhado com atenção para nós? Como estamos sendo atendidos/as (os/as que têm a chance de conseguir atendimento, pois muitos/as de nós não conseguem)? Como é

- 1 Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, **Campus XII**, Guanambi. Linha de pesquisa: Linguagens e práticas pedagógicas, NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2097-7689>. E-mail: gcarneiro@uneb.br.
- 2 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, **Campus XII**, Guanambi. Linha de pesquisa: Linguagens e práticas pedagógicas, NEPE. E-mail: alesantogs@gmail.com.
- 3 Graduando do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, **Campus XII**, Guanambi. Linha de pesquisa: Linguagens e práticas pedagógicas, NEPE. Bolsa PICIN/UNEB. E-mail: miqueiasgbi98@gmail.com

o espaço que nos recebem? Que materiais disponibilizam para nós? Quem são as pessoas e como são as condições de trabalho daqueles/as que são responsáveis por nossos cuidados e nossa educação? Afinal, vocês pensam sobre o que nós precisamos para existirmos plenamente?

Um dia desses, enquanto muitas crianças estavam numa dessas instituições, dentro de um ambiente fechado, como de costume, alguns/as de nós direcionamos a nossa atenção para o espaço lá fora. Ao sairmos, deparamo-nos com uma porta entreaberta que dava para um ambiente que, praticamente, não conhecíamos. Que lugar seria aquele? A curiosidade nos impeliu a empurrarmos aquela porta e ficamos maravilhados/as com o que vimos: uma coleção de livros, revistas e gibis, muitas caixas fechadas, umas sobre as outras, um lugar pequeno, mas com tanta coisa para explorar! Nem pudemos experimentar as sensações que brotavam diante do que presenciamos, pois, de repente, notaram nossa movimentação naquele espaço quase inexplorado e nos levaram de novo para dentro. Vocês nem imaginam como ficamos felizes quando promovem as nossas interações com os livros, com as histórias contidas ali e com as leituras que podemos realizar, mesmo sem “lermos” convencionalmente.

Durante muito tempo os saberes construídos sobre a infância, denotavam uma perspectiva de ausências e incompletudes – os *infans* (de infantes, infância), seriam aqueles que ainda não falavam, e que ainda viriam a ser. Todavia, com a superação dessa concepção, percebe-se uma multiplicidade de possibilidades no nosso processo de desenvolvimento, considerando as singularidades de como nós, os/as bebês e crianças pequenas, significamos o mundo. No que se refere às experiências literárias, carecemos de vivenciar, explorar, manusear muitos livros e ter acesso a muitas histórias, fazendo uso de diversas formas de linguagens, ressignificando e produzindo cultura, e nos constituindo humanos.

Essa ação se dá por meio da brincadeira, da imitação, da imaginação e da dimensão estética (Gouvêa, 2007). Segundo a autora, quando imitamos os adultos lendo os livros, nós o fazemos de maneira ativa, não reproduzindo a ação concreta da leitura adulta, mas de acordo com a nossa compreensão do que seja o ato de ler, e do nosso conceito sobre o objeto livro, quer seja lendo as gravuras, lendo de cabeça para baixo, nomeando o que vemos, ou repetindo trechos que ouvimos antes, mas sempre experimentando diferentes formas de interação. Por isso e por outras questões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as interações e as

brincadeiras precisam ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem os currículos das instituições de educação infantil (Brasil, 2010, p. 25). Entretanto, ainda carecemos de mais estudos e da construção desses saberes para que possamos ter essas experiências literárias e esses saberes considerados no nosso atendimento, nas instituições de educação infantil.

Por meio dessa carta, queremos lhes falar sobre o direito que temos à literatura, sobre a garantia do acesso às leituras literárias de que tanto precisamos. Para Candido (2004) é imprescindível olharmos para a leitura literária como um bem essencial em virtude do seu aspecto humanizador: “[...] A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004, p. 180). Considerar o aspecto humanizador da leitura, que está intrinsecamente relacionado à diversidade da sua essência enquanto forma de manifestação cultural e do conhecimento que expressamos por meio de nossas emoções e da compreensão do mundo que nos cerca, torna evidente, portanto, que negar o acesso à leitura literária às crianças é como negá-las qualquer outro direito essencial. E assim, considerando a leitura como fundamental ao ser humano, compreendemos a conexão presente entre leitura, cultura, educação, exercício da cidadania e transformação social. Desse modo, reconhecemos que a garantia do direito de acesso ao livro se torna um movimento indispensável para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo necessário promover práticas que estimulem e assegurem esse direito de maneira mais representativa.

Em pesquisa de Iniciação Científica realizada por professores e graduandos/as do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, do Campus XII, nos últimos anos, intitulada “Os encontros e encantos das crianças com a leitura literária: concepções, práticas e saberes” observamos que, na região Nordeste do país e, principalmente na Bahia e na região do Alto Sertão baiano, ainda são muito poucas as pesquisas que tratam sobre o tema e sobre como acontecem as experiências literárias dos bebês e crianças pequenas: mediação, acervos e alcance das políticas públicas.

Os resultados da pesquisa indicaram que as instituições de educação infantil públicas não têm um espaço específico destinado para leitura, uma biblioteca ou uma sala de leitura, nem um profissional para mediá-la, organizar os livros, criar projetos e zelar pelo espaço, como é o papel do/a bibliotecário/a e demais profissionais da educação. Quando a mediação é desenvolvida a partir de práticas efetivas de leitura, o papel desempenhado

pelo mediador literário torna-se um trabalho de extrema relevância para a formação do leitor. Nesse sentido, não basta o Estado apenas criar e implementar programas com foco na aquisição e distribuição de livros literários, é preciso investir também na formação do mediador de leitura. No processo de descoberta da literatura, o mediador contribuirá com as crianças nas primeiras escolhas de leitura, recorrendo aos saberes que tenha conquistado no decorrer de sua formação profissional e social, colaborando assim na promoção e construção de experiências literárias.

Sabemos que o acesso ao livro literário deveria ser um direito garantido a todas/os as/os bebês e crianças ainda na primeira infância e perdurar por toda a trajetória escolar, pois, como dissemos anteriormente, o contato com a leitura literária desenvolve a imaginação, amplia repertórios culturais e possibilita muitas aprendizagens. Teresa Colomer (2017), ao refletir sobre as funções da literatura, sustenta que ela tem importante papel no acesso ao imaginário coletivo, no desenvolvimento do domínio da linguagem e na promoção da socialização cultural. No entanto, é triste a constatação de que no Brasil, o acesso a bens culturais como a leitura literária está estreitamente relacionado com a nossa situação socioeconômica, de forma que, assim como todos os bens culturais, também a leitura constitui uma prática elitizada e desigual.

Desse modo, nós, bebês e crianças pequenas, de classes populares, só teremos chances de estreitar o contato com livro ao adentrarmos as instituições educativas, ou seja, deveríamos ter essa garantia, só que, como dissemos no início dessa carta, não conhecemos esse espaço na nossa instituição, e são poucos os momentos que nos proporcionam o manuseio dos livros, afinal “eles são frágeis e podem rasgar em mãos inexperientes”, como tanto ouvimos. Ana Carolina Brandão (2018) argumenta que a qualidade da mediação não depende apenas da habilidade e conhecimento das professoras, é preciso ter um bom acervo (em quantidade e qualidade) na instituição, e que, este acervo esteja facilmente acessível a professoras e crianças.

Nesse sentido, caros leitores, as instituições educativas tornam-se importantes espaços para democratizar o acesso ao mundo literário. Através dos acervos que compõem os espaços de leitura das escolas públicas é possível incentivar e democratizar a nossa formação, como pequenos/as leitores. Esse movimento democrático de acesso ao livro, ocorre através da mediação entre os professores, nós – os/as bebês e crianças pequenas, e os livros literários. Envolve toda a comunidade, pais e mães, profissionais e governantes em um esforço conjunto em prol da nossa educação.

Esses espaços precisam contemplar as nossas especificidades, serem confortáveis, os livros precisam estar ao nosso alcance; não podem ficar mal acomodados ou presos em caixas fechadas, de forma que dificulte o manuseio. O mobiliário tem que ser adequado, ou seja, tudo precisa ser muito bem pensado e adaptado para favorecer não só a leitura, mas também a apreciação literária. As pesquisas realizadas indicaram também que o tema precisa ser mais explorado para que seja cobrado do poder público a implantação de bibliotecas escolares em instituições de educação próprias para o nosso atendimento.

Além disso, foi concluído que, apesar de muitas dificuldades e da desigualdade na democratização do acesso ao livro literário, houve muitos avanços na propagação de Políticas Públicas de distribuição de acervos literários para as bibliotecas escolares nas últimas décadas. O estudo aponta que os programas para fomento e incentivo às práticas leitoras tiveram origem a partir de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, mas ganhou mais espaço na década de 1980.

Nesse intervalo de tempo, foram criadas várias Políticas Públicas de leitura, que, porém, foram marcadas pela descontinuidade, característica muito presente no âmbito da política educacional brasileira. Dentre tais programas, o estudo chama a atenção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Criado em 1997, o PNBE é considerado como o projeto mais abrangente e com maior alcance já criado pelo governo federal no intuito de fomentar e democratizar o processo de formação de leitores no país. O programa vigorou de 1997 a 2014, promovendo a distribuição de acervos literários para as bibliotecas escolares do Brasil. Desde o ano de 2017, a aquisição e distribuição de obras literárias ficam sob a responsabilidade do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do PNLD Literário. No que diz respeito aos avanços na democratização e ampliação das políticas de leitura, o PNLD Literário vem sofrendo severas críticas. Segundo Pinheiro e Tolentino (2020), não há no documento que instituiu o novo programa, normas específicas que diferencie o material didático dos livros literários, de modo que na avaliação das obras inscritas tem prevalecido critérios que mais se adequam a aspectos pedagógicos das obras didáticas. Nesse sentido, considera-se que a incorporação da literatura ao PNLD não levou em consideração as especificidades que envolve a formação de leitores literários.

Por fim, precisamos nos questionar sobre como seria o lugar ideal para nós vivenciarmos experiências literárias nas instituições de educação? E

quais as propostas que os nossos governantes têm elaborado para que, de fato, tenhamos acesso a leituras literárias de qualidade? Será que não pensamos em nós, nas nossas especificidades, nossas potencialidades? Por outro lado, pensamos em muitos lugares aconchegantes, coloridos, com muita luz, divertidos e cheios de livros, todos organizados em estantes com altura ideal ao nosso alcance. Neste local, além de mesas e cadeiras para nos sentarmos, teria tapetes, almofadas e estofados prontos para serem usados e que vocês, os/as adultos/as responsáveis pudessem ser mediadores/promotores de leituras literárias e contadores de histórias, envolvidos/as e comprometidos/as com o nosso desenvolvimento.

Carinhosamente,

Bebês e crianças pequenas do Alto Sertão da Bahia.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Ana Carolina Alves Perrusi. **As crianças e os livros de literatura**: reflexões sobre a mediação docente durante a conversa nas rodas de história na Educação Infantil. XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/ EPEN, Reunião Científica Regional da ANPED, João Pessoa, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed., São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexão sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In.: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; et al. (Orgs). **Literatura infantil: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. A Literatura Infantil em Perigo: Políticas Públicas e o Controle da Leitura. **Caderno de Letras**. Pelotas, n. 38, set-dez, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i38.19865>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/19865>. Acesso em: 23 out. 2023.

CARTA ÀS FAMÍLIAS DOS BEBÊS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline Cirqueira Borges¹
Ana Marta Borges da Cunha²

Palavras-chave: Bebês; direito; família; ritualidade; sono.

Caetité, 17 setembro de 2023.

***Queridas famílias dos bebês da Educação Infantil. Tudo bem com vocês?
Esperamos que estejam bem.***

É com imensa alegria que escrevemos esta carta. Queremos dialogar com vocês sobre este importante momento pedagógico dentro das instituições de Educação Infantil, que é o tempo para o sono. Convidamos vocês a ver a jornada do sono dos bebês sob a ótica da formação continuada ofertada no Núcleo Educacional de Avaliação e Formação (NEAF/CTE)³. Neste ambiente

- 1 Professora de Educação Infantil da rede municipal de Caetité com experiência em formação docente no NEAF/CTE, Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité. Infâncias, Crianças e Práticas Educativas –NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6160-9850>. E-mail: jaqueline.waldircardozo@secoline.com
- 2 Professora de Educação Infantil da rede municipal de Caetité com experiência em formação docente no NEAF/CTE, Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité. Infâncias, Crianças e Práticas Educativas –NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4333-6999>. E-mail: ana.cunha1@enova.educacao.ba.gov.br.
- 3 Conforme decreto nº 059, de 14 de setembro de 2022, o NEAF tem como finalidade promover a formação continuada de profissionais da educação, avaliação e acompanhamento da edu-

de formação continuada ofertada a professores, coordenadores e gestores da Educação Infantil temos estudado e refletido sobre um dos momentos cruciais na jornada diária, aquele em que bebês são cuidados, embalados e convidados a dormir.

Bebês e crianças têm seus direitos garantidos em leis e documentos normativos que se referem à Educação Infantil, sendo o sono um momento que deve ser planejado pelos professores e professoras da Educação Infantil com a delicadeza, o cuidado e a reflexão pedagógica que lhe é pertinente. Ainda vivemos num país que não alcançou a meta de universalização do atendimento em creches para os nossos bebês, pequeninos cidadãos historicamente inviabilizados e cerceados em seus direitos. Refletir sobre o momento do sono, junto às famílias, se constitui numa ação importante na medida de se constituir as bases de uma sociedade democrática, que cuida e educa seus bebês, respeitando-os enquanto sujeitos históricos e de direitos.

Nesse sentido, buscamos ampliar o diálogo entre família e escola bem como, ressignificar as práticas pedagógicas nesse momento da jornada diária, visto que, nossos bebês devem ser respeitados enquanto seres sociais, que tem vez e voz dentro dos espaços educativos. Para Martins Filho,

a criança como sujeito social não fica à mercê da natureza. Vislumbrarmos as crianças como produtoras de culturas infantis é reconhecermos que elas transformam e interagem a partir do contato com as coisas do mundo. As crianças se apropriam da cultura historicamente já produzida, pois a cultura infantil não é uma produção criativa isolada ou à parte da cultura humanamente produzida, mesmo que reconheçamos que a criança atribui sentidos e significados próprios, construindo sua condição humana como ser social e com agência em sua dimensão individual e coletiva, produzindo cultura ao mesmo tempo que é produzida por ela (Filho, 2023, p. 27).

Com esta premissa, entendemos que os bebês são sujeitos de direitos e produtores de cultura, que partilham vivências dentro das creches. É necessário ter um olhar atento para as especificidades que se apresentam no currículo da escola da infância. Assim, os encontros formativos ao longo dos últimos dois anos no NEAF/CTE se colocam como tempos de escuta/reflexão, em um convite, permanente, a nós, professores da infância, de nos indagarmos sobre as práticas pedagógicas realizadas dentro das instituições de Educação Infantil.

ção na rede pública municipal e assim cumprir as Metas 05, 07 e 16 do Plano Municipal de Educação.

Desta maneira, o Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité promove formações para os profissionais que atuam diretamente com os bebês, entendendo a importância de que “[...] a formação humana é construída por uma cadeia circular e horizontal de interdependências, em uma relação permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Educação é sempre um processo de humanização” (Filho, 2023, p. 79). Portanto, acreditamos ser necessário a busca constante por aprendizagens sobre a maneira como concebemos nossos bebês, respeitando suas singularidades e dignidade humana.

Temos observado, caras famílias, que a vida cotidiana começa bem cedo na escola da infância. Há uma intensa jornada que tece a vida dos bebês dentro desses espaços educativos. O tempo ali vivido torna-se um articulador de experiências, um tempo que corta, entrelaça e enreda a vida individual e coletiva de cada ser que ali habita. E é dessa individualidade que queremos falar. Cada bebê traz consigo um jeito diferente de dormir nesses espaços, uns querem ser embalados, outros preferem ficar quietinhos, outros até, discordam desse momento e resistem a pegar no sono, talvez por insegurança, medo, ou desejo por brincar um pouco mais.

Nesse sentido, o autor Altino José Martins Filho, em seu livro *Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência na Educação Infantil*, aborda, em um dos capítulos, sobre este momento tão crucial na jornada educativa das creches. Práticas baseadas na obrigação e/ou imposição do momento do sono não se inscrevem dentro de uma pedagogia participativa, que respeita direitos dos bebês e precisam ser ressignificadas. Martins Filho ao narrar situações com estes contextos impositivos, reflete: “a sala referência [...] era transformada, em poucos minutos, em espaço que limitava os movimentos, espaço do silêncio absoluto, do corpo inerte, [...] uma profunda submissão das crianças.” (Filho, 2022, p.233). Desta maneira, entramos num campo importante a ser refletido no que se refere à docência na Educação Infantil.

Considero necessário salientar, caríssimas famílias, que a docência com os bebês está em processo de construção. Estamos, a partir da formação continuada, nos apropriando desse ato tão sublime que é sermos professores de bebês. A docência com os bebês precisa estar envolta de uma dimensão humana e relacional e são nessas interações que a docência vai se constituindo, num ato democrático de compreender que os bebês já são pessoas de desejos, que já fazem escolhas na vida.

Uma concepção de criança desde bebê que ultrapassa a visão de um ser “de quem já se sabe tudo a respeito” (Filho, 2023, p. 166) exige um olhar

diferenciado dos adultos em relação aos momentos da rotina, ou seja, uma rotina que leve em conta os anseios dos pequenos. É preciso refletir sobre os modelos vigentes, nos quais se concebe que todas as crianças devem seguir ao mesmo tempo, no mesmo espaço, as mesmas rotinas, padronizadas e engessadas, rotineiras e repetitivas, em uma lógica que abafa a pluralidade e a diferença dos bebês e das professoras.

Em nossos momentos de estudo, no NEAF/CTE, vimos como Enzo Catarsi, aborda a questão do sono para as crianças: “o sono é um momento individual e – portanto – a individualidade da criança deve ser respeitada e manifestada”. Entendemos desse modo, que há uma necessidade de se:

criar um ambiente personalizado, que reflète as diferenças entre crianças, sustenta a identidade individual e, ao mesmo tempo, representa uma fonte de trocas, de confrontos e de conversas. Assim como em casa, também na creche o ambiente do sono deve refletir as pessoas que dormem lá (Catarsi, 2020, p. 184).

Na jornada diária, há uma preocupação de garantir aos bebês esse momento de repouso, visto que o sono é reparador das energias, promove o bem-estar físico e emocional de nossas crianças. A cultura institucional, da hora do sono, não pode prevalecer, fazendo com que todas as crianças durmam no mesmo horário, ao mesmo tempo. Catarsi aborda que:

É uma fase indispensável para reelaborar e assimilar as experiências vividas durante a fase do adormecimento; é um momento cheio de muitos significados, de forte valor emocional, afetivo e cognitivo para a criança (Catarsi, 2020, p. 185).

Queridas famílias, ao refletirmos sobre esse momento tão emblemático da rotina das creches, vimos que ainda é urgente nos debruçarmos sobre a importância de qualificar as práticas pedagógicas tão rotineiras e aligeiradas. Estamos convencidas sobre o desafio de cumprir com práticas de respeito e cuidado que devemos ter para com os bebês e a necessidade de se ofertar uma ritualidade para o contexto do sono. Quando os bebês são tratados com respeito e cuidado, observa-se que aprendem mais sobre si mesmos e sobre o mundo. Eles passam a prever o que acontecerá com eles e, assim, percebem que o mundo é de certa forma previsível. Eles aprendem que têm algum poder e influência sobre o mundo e as pessoas que o habitam. Eles começam a conferir sentido à vida (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014). Esta percepção de si e de sua influência sobre o mundo caracteriza uma educação que preza

por uma formação humana e, portanto, contribui para a construção de uma sociedade democrática.

Nossas discussões nos encontros formativos do NEAF/CTE, queridas famílias, sinalizaram a necessidade de planejarmos esse momento de cuidado e atenção pessoal. É preciso planejar a organização dos espaços ofertando um lugar tranquilo e acolhedor. Nesse sentido, quando nos referimos sobre o espaço para o sono, ampliamos nosso entendimento sobre o cuidado que se deve ter com os estímulos. Assim, descrevendo algumas ações importantes segundo Gonzalez-Mena; Eyer, (2014): **1.** Ofertar um ambiente com uma privacidade visual; alguns bebês não conseguem dormir quando estão muito próximos uns dos outros; **2.** Ofertar um ambiente calmo, pacífico e silencioso; o uso de músicas suaves e relaxantes propicia o adormecer; **3.** A diminuição de estímulos minutos antes do momento do sono é importante para contribuir com o relaxamento; **4.** Os bebês não podem ficar excessivamente exaustos porque alguns não conseguem se acalmar para dormir quando estão cansados.

É de suma importância ter uma visão crítica sobre as rotinas rotineiras realizadas dentro das instituições de educação infantil, o que possibilita organizar o sono de maneira diferente. Assim, afirmamos o papel fundamental dos educadores neste momento tão singular que bebês e crianças vivenciam nas unidades, o qual deve ser caracterizado por uma presença atenta, construção de vínculos, bem como, pela organização e cuidado do ambiente para o momento do sono.

Pode-se inferir que, há uma sutileza a ser manifestada em cada ato, em cada planejamento para as experiências vivenciadas na jornada de vida coletiva dos bebês. É nesta sutileza, que se constitui o currículo da Educação Infantil. Assim, os currículos para bebês requerem das pessoas que os constroem cotidianamente, e que estão neles por inteiro, um olhar para dentro e para fora, sem pressa, com respeito, acolhimento, sutileza, generosidade, amorosidade, conhecimento e solidariedade (Santos, 2024). Há de se ter uma escuta sensível a cada criança em particular. Os educadores da infância, caras famílias, constroem fortes vínculos com os bebês, a fim de, perceber as diferentes formas de comunicação, seja por choros, balbucios, coçar os olhinhos etc. Uma linguagem que está para além da linguagem falada. Entender essas expressões é essencial numa pedagogia que preza pela escuta e participação dos bebês.

Os currículos praticados com bebês tornam-se currículo mediante a ação humana, as relações empreendidas entre os sujeitos que estão na instituição

de Educação Infantil, e as condições materiais e imateriais ofertadas pelo Estado para o exercício da docência com os bebês.

[...] Nesse sentido, compreendo o currículo como trançamento de conhecimentos, saberes, poderes, experiências, relações, subjetividades, espaços-tempos e materialidades experienciados no cotidiano da instituição de Educação Infantil por professores e bebês, numa interlocução com as famílias, com os diferentes profissionais da escola e com outras instituições da sociedade, que interferem na vida e no destino de cada bebê (Santos, 2024, p. 20).

Acreditamos, famílias, ser necessário contemplar cada bebê, meninos e meninas das unidades de Educação Infantil, respeitando-as no seu tempo e buscando embasamento teórico para fortalecer o trabalho ofertado com e para elas. Temos buscado pensar nas pequenas ações cotidianas que geram grandes aprendizados para os pequenos, o sono é uma delas.

Assim, faço-lhes um convite: sejam parceiras das unidades de Educação Infantil de seus filhos! Conte a elas como seu bebê gosta de dormir, em quais horários, quais são suas canções de ninar preferidas... levem suas naninhas, seus bichinhos de pelúcias, suas histórias favoritas, uma foto bem bonita para criar o cantinho do sono para o seu bebê. Desta maneira, o educador criará fortes vínculos afetivos com os bebês, o que promoverá a construção de confiança. Eles se sentirão respeitados e estimulados na construção de sua identidade.

Um abraço afetuoso a todos vocês!

Jaqueline e Ana Marta.

REFERÊNCIAS

CATARSI, Enzo. Ritualidade e desenvolvimento: o sono na creche. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacEs** no debate sobre Infância e Educação Infantil. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. Livro Digital.

FILHO, Altino José Martins. **Minúcias da vida cotidiana no Fazer-Fazendo da docência na Educação Infantil**. 3 ed., Florianópolis: Editora Insular, 2022.

FILHO, Altino José Martins. **Criança pede respeito: docência na educação infantil**. 4 ed., Tubarão: Copiart, 2023.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas**. Tradução: Gabriela Wondracek Link. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Currículos praticados com bebês: Professoras com a palavra**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.



A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS REPERTÓRIOS CULTURAIS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA

Susane Martins da Silva Castro¹
Dinalva de Jesus Santana Macêdo²

RESUMO: Este texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado, que objetivou analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola. O lócus é uma escola pública municipal na comunidade negra rural quilombola de Sambaíba localizada no município de Riacho de Santana/BA. Trata-se de pesquisa qualitativa que utilizou de entrevistas semiestruturadas, conversas interativo-provocativas, diário de campo e escutas às crianças. Os sujeitos foram professoras, coordenadora pedagógica, mães, crianças, lideranças quilombolas e secretário municipal de educação. O

- 1 Professora substituta na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus XVII, linha de pesquisa: Currículo, Diversidade e Formação Docente, NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5330-7979>. E-mail: susanemartinsc@gmail.com.
- 2 Professora titular da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII de Guanambi, linha de pesquisa: Currículo, Diversidade e Formação Docente (NEPE) e Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8702-504>. E-mail: dinalvasantanamacedo@gmail.com.

estudo buscou questionar: de que modo o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola? Para análise dos dados recorreu-se da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Devido ao grande número de dados, neste texto elegeu-se para discussão o objetivo específico que propiciou escutar as crianças quilombolas para conhecer seus repertórios culturais. Os resultados evidenciaram que os repertórios culturais contemplados nas práticas pedagógicas não coadunam com as culturas da infância quilombola, tendo em vista a adoção de um currículo eurocêntrico, que promove o branqueamento das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil; educação das relações étnico-raciais; culturas da infância quilombola.

INTRODUÇÃO

O universo infantil constitui-se de rico acervo cultural, fruto das aprendizagens infantis que ocorrem em meio às interações e brincadeiras, mas para penetrar esse universo é preciso situar a criança em suas infâncias, localizando-as num tempo espaço, construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que vive, o que significa dizer que nem a criança, nem a infância, são categorias universais e únicas.

Emanadas dessa compreensão, este texto apresenta algumas tessituras de uma pesquisa de mestrado que buscou analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola. Para organização dos estudos os objetivos específicos foram: Conhecer as perspectivas de culturas da infância evidenciadas no contexto escolar, identificando a percepção das professoras e coordenadora sobre Educação Infantil e infância; Analisar como as práticas pedagógicas, o planejamento de ensino e o Projeto Político-Pedagógico da escola contemplam o repertório cultural das crianças quilombolas; Escutar as crianças quilombolas para conhecer seus repertórios culturais; Identificar a relação da escola com as comunidades quilombolas local.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em uma Escola Pública Municipal da Educação Infantil localizada na comunidade quilombola de Sambaíba no município de Riacho Santana, Bahia, a aproximadamente 713,2 Km da capital baiana, via rodovia BA-026. A comunidade

foi reconhecida como quilombola pela Fundação Cultural Palmares, em 30 de setembro de 2005. É importante salientar que a escola atende crianças de três comunidades quilombolas (Sambaíba, Rio do Tanque e Sambaíba de Caetitê).

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas, conversas interativo-provocativas, diário de campo e escutas às crianças. Os sujeitos da pesquisa foram professoras, coordenadora pedagógica, mães, crianças, lideranças quilombolas e secretário municipal de educação. Para a análise dos dados recorreu-se da análise de conteúdo na modalidade temática.

Diante de muitos dados para análise e discussão, elegemos para a escrita deste texto as escutas feitas às crianças quilombolas para conhecer os seus repertórios culturais.

A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO

Reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos, e que o currículo é compreendido como conjunto de práticas pedagógicas, o qual deve ser desenvolvido por meio dessas interações, torna-se premente que a Educação Infantil considere as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origem e, sobretudo, propicie oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação. Segundo Macedo (2016, p. 99), “as culturas infantis não se constroem no vazio, elas são componentes da totalidade estando em relação direta com o que é produzido pelos jovens, adultos/as e velhos/as. As crianças estão no mundo e não em um mundo à parte”.

Nesse sentido, a Educação Infantil não é etapa de escolarização, mas direito de as crianças conviverem entre si e resistirem com a brincadeira, imaginação e fantasia ao capitalismo disciplinar no qual os trabalhadores têm que ser socializados e disciplinados para aceitarem à lógica espaço-temporal do processo de trabalho capitalista. De acordo Abramowicz (2018, p. 41),

A escola de educação infantil tem como função prioritária promover as infâncias. O desafio posto para o professor da educação infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam a criação, mas a implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância e do pensamento.

Caminhando nessa direção, Virno (2012, p. 34) alerta que “não é concebível um pensamento crítico que não seja também, em quaisquer de suas facetas, uma meditação sobre a infância”. Assim, a infância quilombola necessita ser garantida na etapa da Educação Infantil, atendendo ao que preconiza a resolução número 4 da Câmara de Educação Básica:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2010).

No artigo descrito, está posta a necessidade de assumir o compromisso de educar na diversidade, respeitando às especificidades culturais e étnico-raciais presentes no contexto das comunidades quilombolas, ressaltando o direito à escola no próprio território. Lembramos que a Educação Infantil possui especificidades que a distingue, e muito, do ensino fundamental, sendo, portanto, necessário construir, com profissionais e famílias, propostas de atendimento que sejam mais próximas da realidade do grupo.

Nesse âmbito, o trabalho com educação das relações étnico-raciais necessita favorecer a construção da identidade da criança, a qual se processa na interação entre pessoas de dentro e fora do território, e se torna veículo e lugar de comunicação. A terra comunica quem nela vive, constituindo-se como território, ou seja, um lugar que transcende a dimensão geográfica. Assim sendo, a criança assume o lugar de sujeito dinâmico e produtor de cultura.

De acordo com Corsaro (2009, p. 31), “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural”. É esta participação ativa que essas crianças têm na sociedade que nos faz reconhecê-las enquanto atores sociais, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. Nos quilombos as crianças têm a possibilidade de participar de toda movimentação da comunidade, quer seja no trabalho, no lazer, nas ações políticas e nas lutas em prol de direitos. Assim, é preciso não só aprender a valorizar as falas infantis, mas aprender a ouvir as formas como elas leem o mundo, situar a criança como sujeito para a preservação das tradições da ancestralidade.

É pela educação que as pessoas aprendem a cultura e constroem sentidos para suas experiências individuais e coletivas. A inter-relação entre os dois campos do conhecimento é possível, já que ambos se ocupam do ser humano e de sua constituição enquanto tal. Neste sentido, o trabalho na educação infantil envolve a compreensão das culturas ali inseridas, tendo em vista a necessidade de reconhecer que as crianças, ao serem matriculadas, trazem para este novo contexto suas histórias, fruto das relações que mantém com sujeitos de idades e gerações distintas. Isso contribui para situar os processos de educação instaurados por suas perguntas, possibilitando o seu entendimento sobre quem é, o que vive, quem são aqueles com quem vive e brinca, e aqueles que dela cuidam e explicitam a compreensão da infância atual.

Nesse sentido, é preciso compreender a importância e urgência de propiciar às crianças o acesso a uma educação de qualidade, na qual a ação educativa esteja centrada nos processos de pensamento, que são substancialmente criativos, e não na escolarização precoce que antecipa fracassos e amplia os processos sociais desiguais no interior das escolas. É preciso romper com a ideia universalista e generalista de infância que consagra todas as crianças, independentemente de qualquer singularidade, a mesma infância. Romper com o pensamento pedagógico que trabalha em direção a uma infância única.

Abramowicz (2018, p. 9) faz uma rica reflexão embasada pelo pensamento de Walter Kohan, para o referido autor,

É preciso então devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquela que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive; como uma criança que brinca. Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a educação infantil, bem que poderíamos infantilizar a escola e a educação infantil.

Este é o convite à escuta que promove as culturas da infância. Uma escola que enxergue a criança como potência no/do mundo onde as diferenças existentes não são na maioria das vezes vistas pelas crianças, mas que desenvolve um trabalho pedagógico marcado por um currículo eurocêntrico que inculca valores e silencia sofrimentos.

Cavaleiro (2018), em sua pesquisa, faz uma forte denúncia do silenciamento nas escolas por parte dos professores, que presenciam diariamente o poder que a cor da pele impõe às crianças, de modo que a criança negra é subalternizada pela branca em todas as ações da escola, cujo silenciamento das

famílias diante das relações étnico-raciais, ensina as crianças a se calarem diante das injustiças. A autora ainda aponta a mudança de comportamento das famílias com relação à participação das crianças negras em espaços distintos, em que se criam estratégias sociais dos negros como forma de enfrentar os efeitos do racismo:

No lar, diante das pessoas próximas à família, a criança negra é respeitada nas suas características; seu comportamento não é recriminado nem ela é vítima de humilhações constantes baseadas em seu pertencimento étnico. O silêncio, ali reinante, quer acalantar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes. 'silencia' um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade, que se mostra hostil e forte. 'Silencia' a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. 'Silencia' o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização (Cavaleiro, 2018, p. 100).

Não podemos mais aceitar que esses comportamentos existam em nossa sociedade. É preciso dar um basta a todo tipo de racismo, preconceito e discriminação social não apenas na escola, no currículo, mas em grupos sociais distintos. É preciso romper com o estigma de que a cor da pele determina o lugar a ser ocupado pelo negro, índio ou branco pobre. A escola é espaço de construção de cidadania e como tal, necessita reestruturar-se para dar conta do que preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O artigo 35 define que o currículo dessa modalidade de educação deverá:

Garantir ao educando o direito de conhecer a história do quilombo no Brasil [...] implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais [...] reconhecer a história e a cultura afro-brasileira [...] promover o fortalecimento da identidade étnico-racial [...] garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo (Brasil, 2012a, p. 14).

É preciso, pois, fazer da Educação Escolar Quilombola um espaço de construção de identidade sociocultural em que os repertórios da infância sejam ouvidos e sirvam para definir qual currículo e práticas pedagógicas são concernentes ao contexto em que as infâncias vão sendo reconstruídas, conservando-se nesses espaços os saberes da ancestralidade que servem para reafirmar o aquilombamento ali demarcado.

Nesse caminho, de acordo Abramowicz (2018, p. 24), *As Trocinhas de Bom Retiro*, de Florestan Fernandes, publicadas na década de 1940, tinham como foco evidenciar os processos de socialização das crianças por meio daquilo que ele denominou de “cultura infantil” no debate com a cultura adulta. Segundo Abramowicz (2018), esses estudos realizados por Florestan deixaram uma marca e uma especificidade para os estudos da sociologia da infância, ou seja, uma representação de criança e de infância atravessada por elementos étnicos, sociais, etários e de gênero que precisam ser escutadas e servir para mudança sociocultural não apenas nas culturas da infância quilombola, mas na infância.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A diversidade brasileira tem como marca histórica a forma como se deu a formação étnica dos nossos antepassados. Somos fruto de uma nação que cresceu com as marcas da miscigenação: índios, negros africanos e brancos europeus, constituem nossas origens. Em nosso solo perpetuam-se as lutas por conquistas identitárias de um povo sofrido que carrega em suas entranhas o preconceito, o racismo e a discriminação tendo em vista sua etnia. É preciso, pois colocar as crianças negras, quilombolas e pobres no centro do debate resguardando a elas o direito a uma educação que leve e conte suas histórias, seus costumes, suas culturas. “A grande dificuldade aqui é aceitar outros mundos socioculturais com valores distintos e comportamentos próprios àqueles valores” (Santos; Luz, 2007 *apud* Macêdo, 2015, p. 86).

Nesse sentido, o que se percebe é que ainda hoje, em pleno século XXI, a dificuldade em aceitar as diferenças persiste. O estigma da cor da pele tem corroborado o apontamento da grande dificuldade que é conviver na diversidade, quer seja no plano político, econômico, administrativo, quer seja nos contextos socioculturais. O preconceito latente ou mascarado tem acompanhado as classes menos favorecidas economicamente vinculando pobreza e negritude.

É imperioso reconhecer que, apesar das muitas lutas existentes desde o Brasil Império, quando índios perderam o direito as suas terras e negros foram trazidos contra a sua vontade, existe uma infinidade de documentos, fruto de estudos que marcam a presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural. É latente como movimentos que ultrapassaram os limites intercontinental, intercultural e interétnico deixando suas marcas na vida, nos modos de ser, nos conhecimentos, nas

tecnologias, nos costumes, na musicalidade e na corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que foram agregando a nossa população.

Durante o nosso período de escolarização aprendemos sobre uma África desprovida de bens materiais e imateriais, estudamos uma história de “era uma vez” que nos acompanhou por muitos anos, e o que é pior, que produziu e reproduziu estereótipos. Estudamos em livros cujas imagens estavam carregadas de conceitos preconcebidos. Durante séculos, o racismo, o preconceito e a discriminação racial aconteceram e continuam acontecendo. Nesse processo formativo, as escolas e as universidades na maioria das vezes acabam naturalizando tudo isso, silenciando e ou subalternizando as histórias e culturas dos negros, indígenas e quilombolas etc. (Macêdo, 2015).

Tendo em vista a necessidade de ressignificar os contextos de lutas de movimentos de classes empreendidos em prol do reconhecimento da diversidade e o direito a uma educação antirracista, muitas leis, resoluções normativas e diretrizes foram construídas, a começar pela Constituição Federal de 1988, documento que assegura o direito à educação; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, estabeleceu a educação infantil como dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), nº 9.394/96, a qual determinou que a etapa se efetivasse mediante a garantia do atendimento gratuito em creches e pré-escolas, assegurando que ela passasse a compor o sistema escolar brasileiro.

As conquistas não pararam, pois, a Lei nº 10.639/03, tornou obrigatório o ensino de história e cultura nas escolas particulares e públicas do país. A referida lei alterada pela Lei nº 11.645/08, que ratifica as suas determinações e inclui a obrigatoriedade da história e cultura indígena no currículo escolar; a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que tornou obrigatória a oferta desse ensino pelo Estado brasileiro para crianças de 4 e 5 anos. Nesse cabedal de leis e normativas, podemos perceber o importante percurso de lutas e conquistas dos movimentos sociais, com destaque ao movimento negro para inclusão das crianças Quilombolas no contexto da Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: INDAGAÇÕES ACERCA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

A Educação Infantil reconhecida como primeira etapa da Educação Básica foi fundamental para a inserção de crianças de todas as etnias e classes sociais adentrarem a escola na mesma faixa-etária. Somando-se a essa conquista, destacamos também de grande importância a promulgação da

Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares do país, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aprovadas em 2012 que constituem em marcos regulatórios das políticas curriculares brasileiras, tendo em vista a promoção de uma educação antirracista.

Ademais, em se tratando de uma escola situada em uma comunidade quilombola, é necessário que o currículo e as práticas educativas dialoguem com os saberes tradicionais dos quilombolas, tendo em vista colaborar com o pertencimento étnico-racial das crianças, desde a Educação Infantil (Brasil, 2012).

Diante desse contexto, considerando a criança como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos, e que o currículo é compreendido como conjunto de práticas pedagógicas, que deve ser desenvolvido a partir dessas interações, torna-se premente que a Educação Infantil considere as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origens e, sobretudo, propicie oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação. Corroborando com Macedo (2016) as culturas infantis não são construídas no vazio, elas são componentes da totalidade estando em relação direta com o que é produzido por crianças, jovens, adultos e velhos, elas estão no mundo, e não em um mundo à parte, assim, escutar seus repertórios, conhecer suas vivências contribui para que as culturas da comunidade quilombola sejam valorizadas.

Nessa perspectiva, é importante que o trabalho na Educação Infantil considere as crianças em seus contextos e histórias, compreendendo-as como sujeitos ativos que têm culturas próprias, e que para documentá-la é preciso participar. Nossas escutas ocorreram por meio das conversas interativo-provocativas³ que impulsionaram o brincar investigativo. Inspiradas pelo poeta Manoel de Barros em seu livro “Meu quintal é maior que o mundo”, fomos instigando as crianças a explorarem suas casas, os arredores, visitarem à comunidade. Recebemos como retorno desenhos, pinturas, mensagens que retrataram a sua comunidade. Fomos conhecendo a diversidade de árvores existentes na comunidade. “tem planta, tem pé de manga, tem capim... minha

3 A conversa provocativo-provocativa é um instrumento de produção de informações criado pelo professor Dr. Cláudio Pinto Nunes, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e está citado na dissertação de Mestrado de Jany Rodrigues Prado, Os Sentidos que professores da Educação Infantil do município de Guanambi-BA atribuem a sua condição de trabalho docente defendida no ano de 2018.

mãe tem muita rosa, minha mãe gosta de flor”. A variedade de animais: “Tem bicho, tem boi, tem galinha... minha mãe cria porco”.

O olhar sobre os elementos que compõem a natureza retratando lugar de beleza exuberante, a relação que faz com o que veem e o que a família produz, demonstra o quanto as crianças são protagonistas nesse lugar de pertença.

O brincar livre com a natureza possibilita as crianças se socializarem e interagirem consigo mesma e com os outros. Ao manipular objetos as crianças exprimem as suas experiências, representam pais e mães, transformam linguagens extraídas do convívio com os adultos em repertórios infantis. As escutas nos possibilitaram conhecer as vivências que dão cor, forma, sabor ao lugar, tendo em vista que, a forma com que brincam dialogam com as suas vivências diárias, em família, na escola e na comunidade. Por ser um universo rico a ser explorado, possibilita vivenciar os ciclos da vida: terra, água, fogo e ar. Por meio dessas brincadeiras as crianças nos contam das suas travessuras.

Buscamos também conhecer os repertórios culturais advindos do trabalho pedagógico das professoras. Assim, indagamos sobre as histórias infantis que mais gostam de ouvir. Foram as próprias crianças que apresentaram a história de Branca de Neve e os Sete Anões, Cinderela e a história de Cachinhos Dourados. Essas histórias apresentadas pelas crianças nos possibilitaram conhecer o repertório cultural que as crianças desfrutavam na escola distanciando-se dos repertórios culturais local, colaborando para que as culturas das infâncias quilombolas sejam aos poucos substituídas.

Nesse sentido, coadunado com Macêdo (2015) reconhecemos que é preciso descolonizar o currículo para garantir uma escola que tenha a cara do quilombo, que contemple em suas práticas pedagógicas os repertórios culturais infantis, os valores, os costumes, os saberes, a memória, o modo de vida, a história e a cultura de suas comunidades, promovendo o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e a Educação Escolar Quilombola.

De acordo Sarmiento (2004), é por meio da imaginação que as crianças atribuem significado às coisas e constroem sua visão de mundo. O contato com as crianças, os diálogos em forma de experiências vivas prosseguiram, era preciso instigar novas descobertas. A região dos quilombos em que as crianças residem apresenta uma fauna e flora muito rica, o que a torna ainda mais sedutora, não apenas pela beleza estonteante, mas pela possibilidade de criar, experimentar, transformar a natureza. Diante da necessidade de promover a apropriação do lugar, uma nova experiência foi proposta. O convite consistiu em solicitar que as crianças passeassem

pela comunidade em que residem, escolhessem qual lugar achavam mais bonito e fizessem um desenho representando esse lugar. De acordo Oliveira e Tebet (2010), o brincar é associado exclusivamente à criança, por ser considerado oposto ao trabalho, da mesma forma que a cultura sempre foi vista como pertencente ao adulto, desse modo, as crianças são apenas reprodutoras dessa cultura. Por outro lado, para as autoras, a cultura aparece nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos das crianças. É uma forma de elas se relacionarem com o mundo.

Corroborando essas reflexões, os desenhos a seguir são uma representação simbólica, retratada pelas crianças para contarem das suas leituras e dos seus modos de viver. São crianças das três comunidades quilombolas atendidas pela Escola Municipal Manoel José Gomes.

Figura 7: Desenho realizado por criança da Comunidade de Sambaíba de Caetité



Fonte: Acervo da autora (2020).

O desenho foi feito por uma menina de 5 anos de idade, residente na comunidade quilombola de Sambaíba que apresenta os elementos escolhidos para desenhar e escreve o que simboliza cada um. São repertórios culturais que marcam a sua infância e, por isso, traduzem a leitura que ela faz da comunidade.

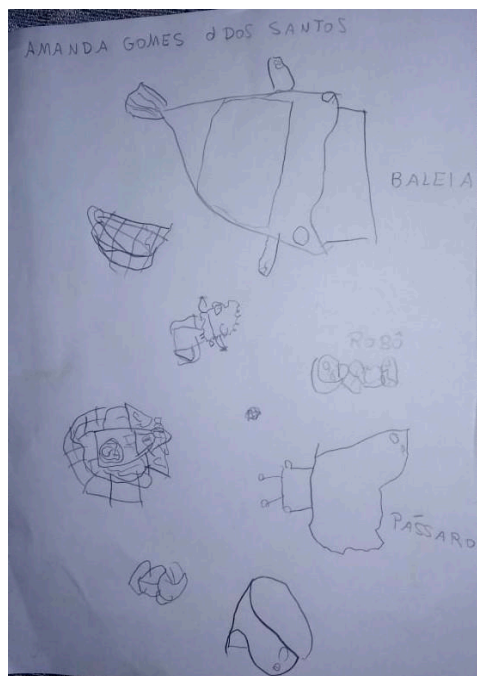
Escutar as crianças em suas experiências corroboram o que preconiza a BNCC (2017), no que concerne ao trabalho por campo de experiências, tendo em vista que esses apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, assim como sua identidade.

Para Oliveira (2018, p. 13), “O conceito de experiência reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descoberta”.

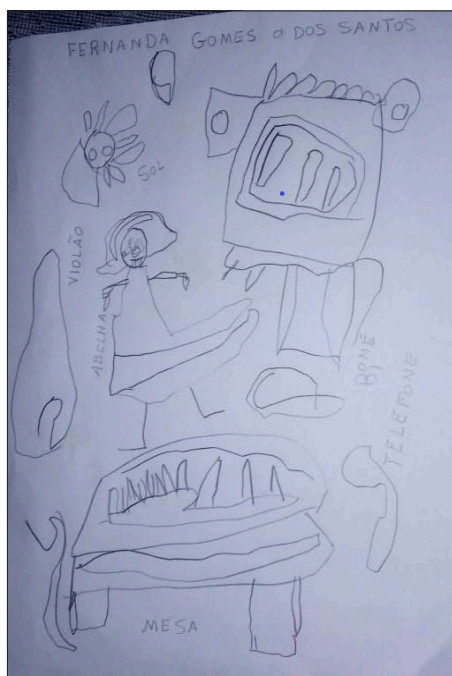
Nesse sentido, ao desenhar, a criança expressa seus modos de viver e as leituras que esse viver promove em seu corpo. Buscamos, então, conhecer outra criança matriculada, residente em uma terceira comunidade que a escola agrega. Trata-se do registro de experiência de crianças gêmeas que também irão retratar a comunidade em que residem.

Figura 8: Desenho de crianças gêmeas da Comunidade de Sambaíba de Caetité

Quadro 1



Quadro 2



Fonte: Acervo da autora (2020).

Os desenhos foram feitos por duas meninas que são gêmeas idênticas, de 4 (quatro) anos de idade. São desenhos que apresentam um repertório cultural muito diferente, tendo em vista que, no Quadro 1 encontram-se uma baleia, um robô, pássaro e outros elementos que não estão identificados, mas que, assim como os que foram nomeados, com exceção do pássaro, não traduzem a vida na comunidade quilombola. No que se refere ao desenho apresentado no Quadro 2 verifica-se que ele apresenta alguns elementos que certamente estão presentes no contexto da comunidade. Tais desenhos trazem a identificação escrita do que fora escolhido para representar, assim além do desenho, aparecem grafadas em letra de imprensa as palavras: mesa, abelha, boné, sol, violão e telefone. Com certeza, esses são repertórios presentes no dia a dia da criança e traduzem um pouco do que existe no entorno em que a criança vive.

De acordo Oliveira e Tebet (2010, p. 51):

O desenho representa uma forma de interação e significação do mundo, constituindo-se numa forma de representação simbólica das crianças a partir da qual aprendem regras e valores de uma determinada cultura. A análise dos desenhos infantis pode nos dar pistas muito interessantes para compreender as representações que a criança faz do mundo.

O desenho e as “*escrevivências*” das crianças nos possibilitam escutar os repertórios culturais infantis, chamando atenção sobre a importância de fomentar uma escola em que as práticas pedagógicas possibilitem às crianças uma proximidade com as suas culturas, para que se possa compreender as crianças como produtoras de culturas, romper com as velhas representações hegemônicas, rejeitar as obviedades e os velhos modelos de instituições e infâncias.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20, do ano de 2010, p. 7) apontam, “Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças”.

Prosseguimos com as nossas escutas e solicitamos às crianças que falassem das músicas que sabiam cantar, que gostavam de escutar. Mais uma vez tivemos a possibilidade de conhecer seus repertórios preferidos. Ouvimos que gostavam da música dos cinco patinhos, da borboletinha, do sítio do seu lobato que as tias da escola, isto é, as professoras ensinaram, porém, quando pedimos que cantassem a música que achavam mais bonita, escutamos de

duas crianças, cada uma na sua casa separadamente, cantar a música “Dona Maria, deixa eu namorar a sua filha vá de desculpando a ousadia, essa menina é um favo de mel” dizendo que quem cantava era o cantor Thiago Brava. Outra criança cantou a música de Rayane Almeida “Tenha força, tudo vai passar, nunca perca a esperança, um dia virá” e escutamos ainda a música “pega o Pato e é só um bilhetinho” de MC Nico.

São músicas tocadas nas rádios que chegam até as comunidades e que as crianças vão aprendendo, tornando-se repertórios culturais que fazem parte da vida das crianças e que acabam sendo mais fortes que as músicas que falam das suas tradições. Para Gomes (2007, p. 32)

A cultura é aprendida. Poderíamos dizer que ela não é uma herança inexorável dos indivíduos, senão são os próprios que devem realizar percursos de inserção (aprendizagem) na cultura de seu grupo. Um ser humano que não tenha essa possibilidade, isto é, alguém que não cresça em contato com uma qualquer cultura, dentro de um grupo humano, sozinho não reinventa a cultura do seu grupo e nem inventa a sua própria – posto que se trata de algo da ordem do social e do coletivo.

Assim, a ausência de repertórios culturais que dialogam com as culturas quilombolas contribui para que as tradições pouco a pouco se percam, ou mesmo sejam substituídas, por outros referenciais. É preciso garantir uma escola que tenha a cara do quilombo, que inclua nos currículos e nos repertórios culturais infantis, os valores, as práticas, os costumes, a memória, o modo de vida, a história e a cultura de suas comunidades (Macêdo, 2015). Nesse sentido, Steiberg e Kincheloe (2001, p. 32) nos alertam que:

Não há dúvida de que a infância está mudando, muitas vezes como resultado do seu contato com a cultura infantil e outras manifestações mais adultas da cultura média. Apesar de todo público da cultura popular desempenhar um papel importante dando seu próprio significado aos textos, a cultura infantil e a cultura popular adulta exercem influências afetivas específicas, importando mapas nos contextos sociais nos quais as crianças se encontram.

Os repertórios culturais da infância vão sendo construídos. Não há como estudar as culturas infantis sem analisar as condições sociais as quais estão inseridas. Assim, enquanto as professoras e a cultura escolar insistirem em tratar as crianças como meras receptoras de culturas, vamos continuar reproduzindo estereótipos que não dialogam com os saberes locais, distanciando cada dia mais as crianças das suas tradições ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apresentar breves tessituras de uma dissertação de mestrado, a partir das escutas realizadas junto às crianças quilombolas para conhecer os seus repertórios culturais que auxiliam na construção da Educação das Relações Étnico-Raciais e repertórios culturais da Infância Quilombola.

As informações produzidas possibilitaram-nos analisar o currículo e práticas pedagógicas da Educação Infantil com um olhar sobre as culturas da infância quilombola. Oportunizaram também refletir sobre as leis e as normativas que regem a educação, assim como trazer a Educação das Relações Étnico-Raciais e os repertórios culturais da infância quilombola para o debate, por meio dos fundamentos que justificam a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple os saberes tradicionais dos quilombolas, tais como a história, a luta, as tradições culturais, além dos modos de viver dessas populações, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Os resultados evidenciaram que os repertórios culturais contemplados no currículo e nas práticas pedagógicas não coadunam com as culturas da infância quilombola, tendo em vista a adoção de um currículo eurocêntrico, que promove o branqueamento das crianças por meio das linguagens utilizadas, pois os repertórios culturais escolhidos pela escola para promover a fantasia e a imaginação das crianças não dialogam com o contexto sociocultural dos quilombos. Nessa direção, Cavaleiro (2018, p. 20) alerta que “O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior”. Diante desses desafios, é urgente uma formação docente para que o trabalho com a temática racial seja realizado desde a Educação Infantil, com vistas à construção de práticas educativas antirracistas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete, HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Contribuições para a implementação da Lei nº 10.639/2003:** Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR, N° 605, de 20 de maio de 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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”. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº 16, de 05 jun. 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 nov. 2012a. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2012b. Seção 1, p. 26–30.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/ DF, MEC, 2010.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação dos dados de pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

MACÊDO. Dinalva de Jesus Santana. **Educação em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/Ba**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. Salvador, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Cultura da Infância**: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete *et al.* São Carlos: EDUFScar, 2010. 118 p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de Experiência**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação – São Paulo: Fundação Santilana, 2018.


PRADO, Jany Rodrigues. **Os sentidos que professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.

SANTOS, Deoscoredes Maria. dos Santos, LUZ, Marco Aurélio; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA**: Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 217 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9–34, 2004.

STEIBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Tradução George Eduardo Japiassu Bricio. Rio de Janeiro: civilização barsileira, 2001.

VIRNO, Paolo. 18 de dezembro de 2023. Política e Pensamento Crítico, nº 2, 2012. Infâncias e pensamento crítico. Disponível em: <https://sitiodaunipop.wordpress.com/2012/12/03/impropria-02/>. Acesso em: 23 set. 2023.



ALÉM DAS PÁGINAS: COMO A LITERATURA INFANTOJUVENIL PODE CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS?

Aline Paulino Teixeira¹

Dailza Araújo Lopes²

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo apresentar as experiências das oficinas formativas que integram o projeto de pesquisa “*Infância Negra e a educação antirracista: um olhar para a representatividade com base nos livros infantojuvenis*” em cursos de formação inicial e continuada de professoras/as na cidade de Jequié – BA, Guanambi – BA e Caetité – BA. As oficinas foram realizadas nos meses de outubro a dezembro de 2023, de forma remota e presencial. Após a realização das oficinas, foi possível notar a importância da temática na formação das/os estudantes e daquelas/es que já atuam como professoras/es, uma vez que alegaram que a proposta de trabalho voltada para

- 1 Psicóloga, neuropsicóloga e mestranda pelo programa de pós-graduação em ensino, linguagem e sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Linha III – Ensino, Sociedade e Ambiente. Bolsista Carrefour. Integrante do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), linha Educação do campo, educação de jovens e adultos e movimentos sociais. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7779-634>. E-mail: aline.paulinot@gmail.com.
- 2 Professora assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), doutoranda em estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo (PPGNEIM/UFBA), pesquisadora no Grupo de pesquisa ativista Coletivo Angela Davis/UFRB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-076>. E-mail: dailza.lopes@uesb.edu.br.

educação antirracista mediada pela literatura infantojuvenil é fundamental para abordar sobre a Lei nº 10.639/2003, e para transformar a prática docente no direcionamento da educação antirracista.

Palavras-chave: Infância negra; educação antirracista; literatura infantojuvenil.

INTRODUÇÃO

O racismo apaga a identidade e ensina desde muito cedo as pessoas negras a odiarem a si e suas características fenotípicas. Conforme os relatos de Neusa Santos Souza (2021), um dos traços da violência racista é a relação persecutória entre o sujeito negro e seu corpo, sendo a imagem corporal um dos componentes fundamentais para a construção da identidade do indivíduo. Assim, é importante trabalhar na escola possibilidades de construção de uma identidade positiva desde a infância, para que crianças negras possam desenvolver o orgulho de serem negras desde os primeiros anos da Educação básica.

Um dos caminhos para alcançar as condições citadas é a literatura infantojuvenil. “Na atualidade a Literatura Infantil voltada às relações étnico-raciais busca a valorização do ser negro [...] os costumes, as tradições e as culturas, transformando-se em um importante meio de preservação de suas tradições e construção de sua identidade” (Santos; Adorno; Santos, 2021, p. 285).

Diante do exposto, neste relato apresentamos algumas reflexões provocadas pela execução do projeto de pesquisa vinculado ao Programa de bolsas Carrefour³, que visa incentivar a permanência de discentes negras/os na pós-graduação, necessidade real já apontada por Fausta Couto (2021, p. 28) em seus estudos sobre acesso, permanência e ações afirmativas, quando afirma a importância de “ações congruentes que promovam, com efeito, uma inserção, integração e permanência qualificada imbuídas dos princípios da equidade”. O referido projeto é intitulado como “Infância Negra e a educação antirracista: um olhar para a representatividade com base nos livros infantojuvenis” e tem como objetivo desenvolver o letramento racial⁴

3 Aqui cabe um esclarecimento, uma vez que a referida rede é acusada (gentilmente falando) de atos racistas, sendo obrigada a assumir ações de combate ao racismo. Uma delas, é a oferta de bolsas para estudantes negras/os de matriculadas/os em cursos de pós-graduação. O presente projeto é fruto dessas ações, pois, enquanto mulher negra, cursar mestrado sem bolsa, seria inviável, mas reitero que, em nenhum momento, enquanto autora, escritora, psicóloga, mestranda e mulher preta, corroboro com as ações da rede, e gostaria de reiterar que EU NÃO SOU O CARREFOUR!

4 Compreendemos o termo letramento racial a partir da Socióloga Neide Almeida (s/d) que define como sendo um “Conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a re-

na prática pedagógica, através dos livros infantojuvenis, buscando uma educação antirracista na escola.

Nesse ínterim, este estudo tem como metodologia o relato de experiência das atividades desenvolvidas desde a aprovação do projeto, no ano de 2023. Até o momento, foram realizados encontros tanto na modalidade *online*, como também presencial, envolvendo estudantes da graduação em Pedagogia matriculadas(os) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no município de Jequié, Bahia. Optamos em mencionar sobre a realização do projeto, envolvendo as contribuições dos participantes sobre como observam as escolas no que diz respeito à infância das crianças negras e apresentar alguns livros infantojuvenis que foram utilizados para construção desta proposta.

O projeto é dividido em etapas, contemplando a formação inicial e a continuada. No primeiro momento das oficinas, realizamos uma apresentação teórica sobre educação antirracista, infâncias negras, decolonialidade e letramento racial, retomando a importância do contexto do trabalho com literatura infantojuvenil em uma perspectiva negra. Em um segundo momento, trabalhamos com materiais, tais como vídeos, livros, tanto físicos e *e-book*, slides e filmes com as/os graduandas/os e professoras/es, visando contribuir com formas de utilizar os materiais indicados. Em Jequié, a oficina foi realizada em uma turma de Pedagogia do oitavo semestre, na disciplina de Educação e relações étnico-raciais: cultura africana, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com presença de 21 estudantes. Em Guanambi, o encontro ocorreu em uma clínica particular especializada em formação profissional, reunindo 10 profissionais atuantes nas escolas, tais como monitoras, professoras, pedagogas e coordenadoras. Foi realizado também com discentes de uma faculdade particular, em formato de oficinas na semana da Consciência Negra, totalizando cinco participantes dos cursos de Psicologia, Nutrição e professores que atuam com o público infantojuvenil. Já em Caetité, foi realizado com dez estudantes de Letras da Universidade Estadual da Bahia (Campus Caetité) na disciplina Literatura e Cultura Afro-brasileira.

Diante do exposto e dos estudos já realizadas por Nilma Lino Gomes (2012), Ana Célia Silva (2019) e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2018), a escola desempenha um papel fundamental não apenas na introdução dos valores, mas também nas questões sociais, raciais e culturais. Consoante com as ideias propostas por Nilma Gomes (2003, p. 169) “o MEC, a universidade, os

conhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano”. Mais informações em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/letramento-racial>. Acesso em: 20 dez. 2023.

centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em serviço”. Conforme Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 25) “todas as pessoas que estão no interior da escola são educadoras, portanto, todas precisam ser formadas”. Dessa forma, é necessária uma formação inicial e continuada que dê conta de atender à Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), por meio da Lei nº 10.639/2003.

Diante desse contexto, é possível estabelecer uma correlação entre as concepções de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) e Bernadette Gatti (2003), isto é, pensar na formação continuada é construir caminhos que ampliam as possibilidades, permitindo que as pessoas se desenvolvam e construam as suas próprias aprendizagens. Nesse sentido, a formação continuada pode gerar mudanças tanto nos aspectos cognitivos como nos práticos, por meio das informações recebidas, os conteúdos trabalhados e perpassando pela vivência de cada um, podendo produzir novas formas de agir.

O presente relato estará organizado de maneira a contemplar a discussão teórica, perpassando por compreender a importância da educação antirracista na infância, via literatura, além de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e diversas. Assim, pensamos nas seguintes etapas: um primeiro momento para refletir sobre a construção histórica das infâncias com intuito de mencionar o quanto as crianças, de forma geral, eram invisibilizadas e vistas como adultos em miniatura, logo, o foco foi a infância da negra, relatando sobre como estas crianças eram vistas, ou melhor, invisibilizadas, expressando o quanto o corpo negro, desde a infância, muitas das vezes é negligenciado por meio da objetificação, da solidão e, de modo similar, aspectos relacionados ao menino negro também formam temas discutidos nos encontros. Construímos também um momento sobre a literatura infantil afrocentrada, construindo um olhar para a criança negra a partir de etapas, tais como: como trabalhar o racismo com a crianças utilizando os livros infantojuvenis e a representatividade da criança negra com foco na negritude enquanto potência, além de reflexões a partir das próprias experiências dos participantes.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS INFÂNCIAS: COMO É VISTA A CRIANÇA NEGRA?

De acordo com as contribuições de Ariès (1978), Niehues e Costa (2012) e Sarmento e Pinto (2004), a ideia de infância é uma construção moderna, sendo que até o século XII não havia uma concepção de infância, sendo as

crianças vistas como adultos em miniatura. Passam a ser consideradas como outra categoria somente no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância. Falar da construção histórica da infância não é uma tarefa fácil, já que há fragmentos que tangem as infâncias, tais como questões econômicas, sociais, étnicas, dentre outras que fazem as infâncias se aproximarem e se distanciarem de certa forma. A indagação sobre “qual infância estamos falando” parte da preocupação com as vozes silenciadas e os corpos invisibilizados das crianças negras, indígenas, Quilombolas e periféricas.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1990, art. 2º), no que diz respeito aos direitos das crianças, “Nenhuma criança deve ser tratada injustamente por qualquer motivo, não importando quem sejam, religião, gênero e raça”. Tais aspectos visam a ideia de terem os mesmos direitos e visam a produção do bem-estar. Porém, é sabido que nem todas são vistas como crianças e são negadas o direito pleno da infância, neste princípio, podemos falar do distanciamento das infâncias. Como é visto o menino que vende bala no sinal? A menina que teve a sua infância interrompida para cuidar de outros menores? A criança negra nos espaços de institucionalização? Será que são vistas da mesma forma? As suas vozes ecoam o mesmo som? Suas experiências, comportamentos e diversidades são avaliadas, validadas, incluídas e/ou excluídas seguindo o mesmo valor social? Para cada pergunta, há definições e conceitos diferentes para a infância.

Por isso, existe a necessidade de promover discussões que permitam alcançar o Letramento racial, pois assim, professoras/es aguçarão criticamente seus olhares para as questões raciais, para as diferenças e diversidades, o que levará a uma prática pedagógica comprometida em romper a educação dominante e influenciada pelo racismo estrutural⁵. Nilma Lino Gomes (2012, p. 105), ao refletir sobre a descolonização dos currículos, vai além, e provoca a escola, como um todo, a rever suas ações cotidianas:

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

5 Silvio de Almeida (2019) traz que o racismo estrutural atua na histórica e na política de maneira a colocar pessoas negras à margem dos locais de poder e do sistema socioeconômico. Cf. ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra, 2019.

algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

Pesquisas como a de Cavaleiro (2012), Santana, Gomes e Gomes (2018) e Soares, Feital e Melo (2023), apontam para como o olhar para a criança negra é atravessado pela barreira imposta pelo racismo. Podemos acrescentar que as crianças negras sofrem impactos significativos por terem os seus caminhos invadidos pela dor e angústia, construindo, assim, uma imagem de “espelho quebrado”. Conforme Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023, p. 57) “aprendemos a nos odiar a partir do ódio dos outros”, o que pode contribuir para uma aprendizagem distorcida, ou seja, aprendemos a nos diminuir, caminhando na direção do “espelho quebrado” (como a gente não se vê potente, a gente não pensa potente).

Diante desta informação, é de suma importância não só cumprir o que está explícito nas leis, mas pensar em práticas que conectem a infância das crianças, principalmente as negras, à definição de negritude, pois, conforme apresenta Kabenguele Munanga (2019), a negritude é um movimento antirracista e movimento ideológico-político para a libertação dos negros do sistema colonial. Ele antecipa o que Maldonado-Torres (2019, p. 36) aponta como sendo a decolonialidade: “uma vertente teórico-metodológica-epistêmica que luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. Considerando que os efeitos da colonização se reelaboram e são reproduzidos através da colonialidade, é importante que as práticas docentes sejam orientadas pelas pedagogias decoloniais, ou seja, “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (Oliveira; Candau, 2010, p. 28).

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LITERATURA INFANTOJUVENIL

A Lei nº 10.639/2003, que inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica, alterada em 2008, pela Lei nº 11.645/2008, adicionando o olhar para a cultura indígena, ainda é negligenciada. O racismo pode causar impactos significativos na saúde mental, perpassando pela desvalorização de si, pode interferir na autopercepção,

autoconfiança, saúde física e mental, construção de identidade e dentre outros transtornos. (Silva, M. 2005; Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2021).

No contexto infantojuvenil, levando em consideração os filmes e os livros, devemos pensar sobre como o material que utilizamos influenciará na percepção de imagem do aluno. Devemos analisar de forma crítica a construção de heróis e princesas demonstrada nos livros. Quais são as principais características dos considerados bons, inteligentes, belos e merecedores? Para Suely Castilho (2004) e Kirchof, Bonin e Silveira (2021) a literatura para crianças com surgimento no século XVIII trazia com certa raridade as obras com protagonismo negro, pelo contrário, as obras depreciavam a imagem do preto, considerando-o feio, incapaz, à margem e comparando-o com animais.

Silva e Santos (2021) e Kirchof, Bonin e Silveira (2021) enfatizam que a literatura infantojuvenil que trata das relações étnico-raciais está agrupada em três categorias, sendo elas a literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, em que o foco principal é o tema e não o autor; e literaturas tradicionais africanas, focando na produção africana e literatura afro-brasileira, levando em consideração quem escreve. Ainda conforme Kirchof *et al.* (2021, p. 393), há três tendências no que se refere às questões étnico-raciais nas literaturas infantojuvenil no Brasil:

Na primeira tendência, a diferença étnica é vista através de situações “ficcionalizadas” de racismo, as quais devem ser esclarecidas e ultrapassadas, apontando-se, ao leitor, uma clara lição de fraternidade e/ou aceitação. Em uma segunda tendência, os personagens negros infantis são inseridos em tramas cujos principais conflitos não decorrem diretamente de questões étnico-raciais e, portanto, nessas obras, não são focalizadas situações de discriminação. Frequentemente os personagens negros são caracterizados como tais apenas nas ilustrações, numa proposta que se poderia denominar de representação naturalizada da diversidade étnico-racial brasileira. Na terceira tendência, por fim, agrupam-se títulos que, com o objetivo maior de ensinar sobre a diversidade, explanam sobre a mesma em um tom celebratório e exortativo. Em tal abordagem, que inclui várias diferenças, as obras também abordam a diferença étnico-racial.

Trabalhar tais questões no ambiente escolar vai ao encontro com a ideia de a escola ser um importante lugar para a construção da identidade. Para Nilma Lino Gomes (2002), é no ambiente escolar que pode começar a surgir a problematização das diferenças, criando a dicotomia do “nós” – criança negra e família – em contraposição aos “outros(as)” crianças/professores

brancos. Ainda com base nas informações da autora, a escola é um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra (Gomes, 2002).

Sendo assim, o objetivo do projeto de pesquisa é trabalhar o antirracismo com foco nos livros infantojuvenis, visando letramento racial na prática pedagógica, com foco na educação antirracista e em como utilizar as literaturas indicadas na construção positiva da identidade da criança negra, ou seja, demonstrar para as crianças o encontro da negritude enquanto um sentindo vitorioso e não com foco na negritude dolorosa, perpassando somente a dor e angústia (Munanga, 2019).

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINAS FORMATIVAS

O Projeto de pesquisa “Infância Negra e a educação antirracista: um olhar para a representatividade com base nos livros infantojuvenis” é uma proposta de ação estratégica de intervenção que foi implementada em outubro a dezembro de 2023, consolidando-se como um projeto em curso que se estenderá ao longo dos anos 2024 e 2025.

A realização de oficinas formativas tem como objetivo desenvolver o letramento racial na prática pedagógica através dos livros infantojuvenis, buscando uma educação antirracista na escola. O público participante se configurou como dois grupos distintos, a saber: O primeiro grupo abrangeu estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras, Psicologia e Nutrição, porém em momentos diferentes, sendo um em uma faculdade particular e dois outros em duas universidades estaduais. O segundo grupo foi composto por profissionais que já estão inseridos nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, no estado da Bahia. Neste, observamos a presença de monitoras, professoras, pedagogas e coordenadoras cujo tempo de formação variou entre 10 meses e 22 anos. No grupo das/os discentes, havia presença de homens e mulheres, mas no grupo das profissionais, somente mulheres. Em ambos os grupos havia a presença de pessoas negras e não negras. Porém, no grupo das docentes, a presença maior era de mulheres não negras. A faixa etária nos grupos variou entre 18 e 46 anos. Estes diversificadores dos grupos contribuíram para a riqueza e abrangência do projeto, promovendo uma colaboração interdisciplinar enriquecedora.

Com todos os grupos, a execução do projeto se deu em aproximadamente 3 horas, divididas em três momentos: no primeiro momento, propomos uma apresentação teórica sobre a construção da infância, perpassando para a

invisibilidade da infância da criança negra, trazendo termos como educação antirracista e letramento racial na formação docente.

Durante a realização da oficina remota, com estudantes do curso de Pedagogia, foi possível ouvir das/os estudantes que nunca tinham parado para pensar sobre a necessidade de estudar sobre infâncias negras e a forma como, de fato, as crianças negras precisam estar mais protegidas, e que a infância negra é negligenciada durante as disciplinas e discussões no curso. Esse dado reitera a necessidade de espaços que possam levar ao letramento racial docente, pois uma vez reconhecido o *modus operandi* no racismo na educação, na prática pedagógica e na escola, podemos chegar ao que Eliane Cavalleiro (2001, p. 158) orienta como características e ações para uma educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’;
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Com isto, a “educação antirracista é pautada no reconhecimento de que vivemos em um país racista e que sua estrutura e organização social é pautada no racismo. Reconhecer o problema é o primeiro passo para saná-lo” (Borges; Maletta, 2023, p. 141).

Em um segundo momento, foi possível trabalhar oficinas com materiais, tais como vídeos, livros físicos e *e-books*, slides e filmes com as/os professoras/es, momento que visou contribuir com estratégias de como trabalhar com os materiais indicados, especialmente os livros infantojuvenis. Trabalhamos com os livros infantojuvenis cujos protagonistas eram negras/os, os quais foram divididos em livros que abordavam a ideia do racismo enfrentado pela criança e quais as estratégias para confrontar, intervir e superar; e livros que não

discorrem diretamente sobre questões étnico-raciais, sendo as personagens negras/os ilustrados para trabalhar representação das diversidades e das diferenças, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Literatura infantojuvenil utilizada

| LIVRO | EDITORIA | TEMÁTICA |
|---|---|--|
| Ayana: a história de uma linda flor Aline Teixeira | Ases | Relata sobre o racismo devido ao cabelo da criança. Como foco principal é possível observar o racismo diante da escolha profissional e sobre a inferiorização dos traços negros. Como elementos importantes para construir sobre respeito, amor-próprio, validação emocional, fortalecimento do amor incondicional e oferecer a criança aquilo que ela precisa e merece, foi realizado um trabalho envolvendo escola, os responsáveis pela Ayana e a presença da psicologia. Além da importância sobre o nome de origem africana da personagem |
| Dandara e Vovó Cenira: a descoberta de si e da ancestralidade Livia da Silva Marques | Sinopsys | Relata sobre o racismo devido ao cabelo da criança. O enredo acontece na escola, causando na criança sentimento de inferioridade e desvalorização de si. Além disso, faz uma conexão com a importância da escola e dos familiares. Neste livro é forte a presença sobre a importância de falar sobre a ancestralidade. Além da importância sobre o nome de origem africana da personagem |
| Sulwe Lupita Nyong'o | Rocquinho | A história infantil reflete sobre as consequências do racismo no psicológico de uma criança negra. |
| O black power de Akin Kiusam de Oliveira | Editora de cultura LTDA | Relata sobre o racismo devido aos fenótipos da criança, principalmente o cabelo. O livro fala da importância da ancestralidade e relata sobre a importância da identidade. Além da importância sobre o nome de origem africana da personagem |
| O menino Nito Sônia Rosa | Pallas | O livro faz uma desconstrução da masculinidade e trabalha a validação dos sentimentos das crianças. |
| O universo de Sofia Avandelson Ferreira | Produção Independente- Avandelson Ferreira | Conta a história de uma criança sonhadora e que amava o universo. |
| Cada um com o seu jeito, cada jeito é um Lucimar Rosa Dias | Alvorada | Conta a história de uma menina muito esperta e relata sobre as coisas que cada pessoa da família da criança gosta. Realça a beleza dos traços e ressalta sobre o nome de origem africano da protagonista. |
| Um sonho feito em linhas Ana Carolina Carvalho | Edições SM | Relata a história de uma menina que vivia no interior do Brasil, perpassando pela infância, até a vida adulta. Essa garotinha era cheia de sonhos e conseguiu construir os sonhos de menina em uma profissão. |

continua...

| LIVRO | EDITORIA | TEMÁTICA |
|---|--------------------------|--|
| O pequeno príncipe preto Rodrigo França | Nova Fronteira | Narra a história de um menino negro que espalha baobá, intitulada pelo pequeno menino de “ubuntu” nos planetas nos quais ele passa. Semeando a união, coletiva, compaixão e amor ao próximo. Ressalta sobre a ancestralidade e fortalecimentos dos fenótipos. |
| Ei você! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro Dapo Adeola | Companhia das Letrinhas | Relata sobre a importância de o amor-próprio ser desenvolvido por crianças e pessoas negras. Relata ainda sobre histórias de pessoas negras que fizeram e ainda fazem história. Menciona sobre a autoestima, fala da construção do amor e validação emocional. |
| Com qual penteado eu vou Kiusam de Oliveira | Melhoramentos | Um livro que valoriza a ancestralidade, focando nos valores e virtudes. Além disso, menciona sobre a diversidade da beleza e fala da importância dos nomes de origem africano. |
| Meu Crespo é de Rainha bell hooks | Selo Boitatá da Boitempo | “Enaltece os fenótipos negros e o faz em forma de poema rimado e ilustrado”. Reafirmando a beleza nas diversidades dos cabelos crespos. |
| Amoras Emicida | Companhia das Letrinhas | “Traz o enaltecimento da beleza negra por meio de alusões com a natureza e o reconhecimento de si.” Além de trazer de uma forma simples ao mesmo tempo rica os ancestrais africanos divinizado”. |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A pesquisa sobre livros infantojuvenis foi necessária para orientação das formas como cada livro pode colaborar para práticas antirracistas em sala de aula, bem como na construção de identidades negras positivas, desde a infância. Nilma Lino Gomes (2019, p. 1030), em diálogo com Dias (2007), constata que:

A maioria das educadoras infantis, após a participação nas formações voltadas à discussão das relações étnico-raciais, tornaram-se menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação, construíram metodologias, interferiram na proposta curricular, influenciaram na formulação dos projetos pedagógicos de suas instituições, produziram material didático-pedagógico e sentiam-se fortalecidas para desenvolverem atividades de caráter antirracista com as crianças pequenas colaborando na construção de uma sociedade sem discriminações.

Diante da constatação acima, reiteramos a necessidade da formação inicial e continuada para reorientar uma prática docente mais inclusiva. No terceiro momento, construímos rodas de conversa para entender como a literatura com personagens negras/os havia sido introduzida para cada um, o que as/

os professoras/es observavam nas práticas pessoais e profissionais sobre a construção da autoimagem e autoestima das pessoas negras, isto é, as crianças ao redor delas/es, ou até mesmo como se percebiam diante das situações.

A consonância entre as partes teóricas e práticas deste trabalho, conforme relatado por algumas/alguns participantes, despertou vários sentimentos e pensamentos ligados às construções das crenças. Notamos que algumas citações esbarravam diretamente com a própria história ou com experiências de pessoas próximas que vivenciaram violências relacionadas aos seus traços pessoais, as quais podem ser percebidas em expressões como “Eu não quero que os meus filhos vivenciem o que eu passei.” (Falas de uma estudante de Pedagogia) ou “Eu, como menino negro, já passei por tudo isso que foi falado. Eu não entendia o motivo de cortarem o meu cabelo, agora deixo ele grande, do jeito que eu gosto, mas ainda escuto coisas que machucam” (Fala de um estudante de Psicologia).

Quanto à percepção do sofrimento alheio devido ao racismo, uma profissional compartilhou uma experiência que uma aluna inicialmente detestava seu cabelo crespo e, ao longo do tempo, começou a aceitar apenas as tranças. Porém, relatava sentimento de tristeza quando as retirava. Outros relatos sobre lápis cor de pele associadas somente à cor salmão, sobre não gostarem da própria imagem e até mesmo crianças que não gostavam de serem chamadas de pretas e negras, emergiram na roda de conversa. Notamos que, diante das situações de racismo, as/os participantes relataram que não sabiam o que fazer para auxiliar a pessoa que estava passando por essa violência ou até mesmo quando aconteciam com elas mesmas. Uma participante relatou que, ao assistir e ler algumas obras infantojuvenis ou até mesmo novelas, sentia desconforto com os “lugares” em que eram colocados alguns personagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos indicam que muitas/os de nós, pessoas negras, somos associados à negritude como uma experiência trágica, em vez de reconhecermos as potencialidades, usando a metáfora do espelho quebrado, parafraseando Barbará Carine Soares Pinheiro (2023, p. 57): “como a gente não se vê potente, a gente não pensa potente”. Nesse contexto, o racismo contribui para as repercussões negativas nas vidas das pessoas negras (Santos, B. 2019). Autoras/es como Sueli Carneiro (2011), Neusa Souza (2021), Jeane Tavares, Sayuri Kuratani (2019) e Amos Wilson (1978) mencionam o quanto o racismo pode direcionar para que a pessoa negra se identifique com o ideal de beleza

representado somente no indivíduo branco, causando auto-ódio, baixa autoestima e sentimento de inadequação. Diante disso, percebe-se que muitas pessoas, mesmo sendo pretas retintas, relatam que “se tornaram negras” a partir de algum momento posterior ao nascimento. “Mesmo eu sendo uma mulher preta retinta, eu me tornei negra na faculdade” (Fala de uma das participantes do curso de Psicologia).

O cabelo crespo, conforme Dailza Lopes (2017), é utilizado como ferramenta para busca da autonomia e combate ao racismo e sexismo. Os livros “Ayana, a história de uma linda flor”, “Dandara e Vovó Cenira: a descoberta de si e da ancestralidade”, “Sulwe” e “*O black power* de Akin” revelam o quanto a estética negra sofre invalidação desde a infância. Para Gilmara Mariosa e Maria Reis (2011), as crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis e nas brincadeiras. Um dos participantes que tinha o cabelo crespo relatou: “me identifiquei com isso do cabelo. Eu não entendia o motivo de rasparem a minha cabeça”. Por isso, as obras “O meu crespo é de rainha” e “Com qual penteado eu vou” são exemplos de livros que podem colaborar para que, desde a infância, crianças negras valorizem seus traços negros, sobretudo o cabelo.

Os livros, filmes e brincadeiras podem ser instrumentos importantes para a construção de uma autoimagem positiva. Para Daniela Mendes (2019, p. 22) “brincar é uma linguagem própria da criança, diria que, é a forma mais completa que as crianças têm de se expressarem, é um modo de existir”. Por este motivo, é de suma importância pensarmos como estamos fazendo as nossas crianças se enxergarem, tal questão envolve a criança negra e não negra. É necessário pensarmos nos livros que serão utilizados e como são as personagens nestes livros. Para Gilmara Mariosa e Maria Reis (2011, p. 47):

É responsabilidade da escola estar atenta para a escolha do acervo de sua biblioteca, devendo optar por livros que contribuam para a formação de uma identidade positiva do negro e, simultaneamente, proporcionar aos alunos não negros o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, deixando, assim, para trás, uma visão estereotipada e preconceituosa das idiosincrasias dos referenciais afrodescendentes.

Uma outra questão evidenciada no projeto e que caminha junto com os referenciais teóricos diz respeito ao lápis “cor de pele”. No livro “O pequeno príncipe preto”, Rodrigo França afirma: “as cores são diferentes, iguais ao lápis de cor. Tem gente que fala que existe um lápis ‘cor de pele’. Como assim? A pele pode ter tantos tons...”. Diante disso, conforme Martins (2017) e Fran-

ceschini, Silva e Marques (2017), associar tons claros à pele vai ao encontro do mito da democracia racial, reforçando o ideal errôneo de branqueamento como o padrão ideal.

A ancestralidade, a sabedoria dos que vieram antes e a noção de unidade coletiva são elementos que aparecem nos livros infantojuvenis supracitados (Quadro 1) e nas profícuas discussões travadas com os participantes. No livro “O *black power* de Akin”, após perceber que o neto estava questionando os fenótipos ao sofrer racismo na escola, Vovô Dito chama o neto até a cozinha e abre um baú de fotos, lá havia fotos e desenhos do tataravô, bisavô, avô e pai do Akin e vovô Dito relata: “...Todos os homens são parecidos comigo e com você: valentes, guerreiros e trabalhadores”. Conhecer os que vieram antes, pode contribuir com uma construção positiva.

No contexto da unidade coletiva na filosofia africana, as relações de parentesco são extremamente importantes na vida das etnias africanas, sendo que uma pessoa não poderia existir sozinha (Nogueira, 2022). No livro da “Ayana: a história de uma linda flor”, quando os pais acolhem a criança, reafirmando que a família está ali para apoiá-la, dão um exemplo da importância de não caminhar sozinha e sim com uma rede de sustentação emocional.

Ayana, antes de você nascer, já sonhávamos com você. Já sabíamos que você seria a mais bela flor do nosso jardim e foi por isso que te demos esse nome. Você é linda, minha filha. Sempre diga: “sou linda, amada, inteligente e capaz” e você pode ser o que quiser! Nunca deixe que as pessoas te diminuam” (Teixeira, 2023).

Nos encontros, esses mesmos elementos ressurgem nos relatos sobre a influência positiva de familiares. Uma das participantes mencionou: “Olhar e refletir o quanto ele (avô) queria me valorizar e não deixar aquilo que as outras pessoas dissessem fosse uma coisa ruim para mim. Então, entre os meus irmãos e primos ser a mais pretinha, para mim, ainda era um privilégio. Porque eu ouvia o meu avô falando isso. Vi a minha avó ser muito forte, sendo um espelho para a família” (Fala de uma das participantes – coordenadora).

Além disso, foi observado nos livros e no projeto a importância dos nomes e das histórias de vida. Para Nei Lopes e Luiz Antonio Simas (2020), o nome individualiza e pode mostrar a nossa origem, isto é, dar nome a alguém ou conhecer o seu nome íntimo equivale a descobrir sua natureza. Os nomes desempenham um papel fundamental, pois estão correlacionados com a nossa identidade e essência. Como Ayana, que significa uma linda flor, e Akin, que diz de um homem valente, guerreiro, herói.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências teórico-metodológicas do projeto objeto deste relato de experiência, denotam as formas como as crianças negras são violentadas desde cedo com o racismo, o que pode causar a construção de uma imagem negativa. Nós, enquanto adultos e profissionais da educação, precisamos estar atentas/os para nossas escolhas, no que diz respeito a brinquedos, livros e filmes que compartilhamos com as nossas crianças. Ministrando esses encontros foi importante e desafiador, pois permitiu fazer uma contextualização sobre a importância de praticar uma educação antirracista, com foco em todas as crianças, principalmente as negras.

Além do exposto, pensar como a literatura infantojuvenil pode ser uma ferramenta importante para a construção do respeito, valores morais, construção da autoestima, do amor-próprio e da validação emocional na vida das crianças foi uma das vertentes abordadas nas oficinas formativas. Entendemos que somente a literatura infantojuvenil não é suficiente para questionar algo que vem se construindo há mais de 300 anos, porém, ela pode ser uma estratégia importante.

Diante dos relatos de muitas pessoas negras que participaram das oficinas sobre suas vivências nas infâncias sobre como não percebiam a forma como o racismo as afetava, entendemos que trabalhar a formação de identidade docente negra se configura como uma ação importante para o combate ao racismo. Uma metáfora pertinente é a ideia do “cuidar do meu” (amor-próprio), a fim de impactar positivamente a esfera pessoal e, por conseguinte, transbordar para os outros. Se aprendemos a cultivar nossas emoções, validar nossos sentimentos e reconhecer nossas potencialidades (cuidar do meu e da minha negritude), teremos mais recursos para que nossas experiências floresçam de maneira emocionalmente saudável.

Dessa forma, ao nos aproximarmos dos outros, aquilo que foi semeado poderá florescer, estabelecendo conexões enraizadas na negritude enquanto potência e não somente nas tragédias, por exemplo, o racismo, que para alguns costuma chegar antes do reconhecimento verdadeiro “tornar-se negro”.

REFERÊNCIAS

ADEOLA, Dapo. **Ei você!:** um livro sobre crescer com orgulho de ser negro. 1a. Ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, mai./ago., 2010, pp. 367–387. ISSN: 1518–3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BORGES, Juliana Moreira; MALETTA, Ana Paula Braz. Ajude-me a fazer parte: por uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 133–156, jan./jun., 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e90592>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Ana Carolina. **Um sonho feito em linhas**. 2a. Ed. São Paulo: Edições SM, 2021.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 2004, pp. 103–113. E-ISSN: 1984–0187. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1418>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CAVALLEIRO, Elaine dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6a. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Livro eletrônico.

COUTO, Fausta Porto. **Experiências sociais sobre as políticas de inserção vividas por estudantes no Departamento de Educação Campus Guanambi da Universidade do Estado da Bahia: Acesso, permanência e das ações afirmativas**. 2021. 364 f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um do seu jeito, cada jeito é um!** Campo Grande, MS: Editora Alvorada. 2012.

SANTOS, Denise Carvalho dos; ADORNO, Soraya Mendes Rodrigues; SOUZA, Izanete Maria. A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **ODEERE**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 280-296, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v6i2.9777>. Acesso em: 2 dez. 2023.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FERREIRA, Avandelson. **O universo de Sofia**. Produção Independente – Avandelson Ferreira, 2023.

FRANCESCHINI, Luciene; SILVA, Marta Regina Paulo da; MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino. "Me empresta o lápis cor da pele?". "Pele de quem?": Decolonizando currículos na Educação Infantil. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 502-521, 2018. ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1618>: 1 dez. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [UNICEF]. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 3 dez. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 119, pp. 191-204, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, Set./Dez., 2002, p. 40-51. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 90-109, jan./abr., 2012. ISSN 1645-1384. Disponível em: http://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015–1044, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232>. Acesso em: 10 dez. 2023.

HOOKS, bell. **Meu crespo de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 389–412, 2015. DOI: 10.14244/198271991111. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1111>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LOPES, Dailza Araújo. **Ciberativismo como estratégia política**: Um Estudo sobre Grupos de Mulheres Negras Crespas e Cacheadas no Facebook e em Salvador/BA. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas**: uma introdução. 4a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27–54.

MARIOSA, Gilmar Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, parte A, p. 42–53, dez. 2011. ISSN 1983-1048. Disponível em: <https://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

MARQUES, Livia da Silva. **Dandara e Vovó Cenira**: A descoberta de si e da ancestralidade. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2019.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas nos espaços da creche. 2017. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2017.

MENDES, Roberta Daniela Campos. **A literatura como possibilidade de construção da autoimagem positiva de crianças da Educação Infantil**. 2019. 52f. Monografia (Especialização em Docência na Educação Básica) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4a. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de Infância ao Longo da História. In: 1º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Su, 2012, Santa Catarina. **Anais...** Revista Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1,

2012. ISSN: 2316-8382. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/420>. Acesso em: 1 dez. 2023.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Libertação, descolonização e a africanização da Psicologia**: Breve introdução à Psicologia Africana. São Carlos: EdUFSCAR, 2022.

NYONG'O, Lupita. **Sulwe**. Rio de Janeiro: Rocquinho, 2021.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O black power de Akin**. São Paulo: Editora Cultura, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Ferreira de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238480398_Pedagogia_de-colonial_e_educacao_antirracista_e_intercultural_no_Brasil. Acesso em: 10 dez. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Santos. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza; GOMES, Nilma Lino; GOMES, Ana Maria Rabelo. Desafios metodológicos da pesquisa com crianças do Quilombo Mato do Tição (MG). In: MIRANDA, Shirley Aparecida; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos entre sujeitos, práticas e conhecimentos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

SANTOS, Bruno Reis. **Contribuições da Terapia Cognitivo-comportamental para o manejo clínico das repercussões do racismo**. Monografia (Especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental) – Centro de Estudos em Terapia Cognitivo-Comportamental (CETCC), 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SILVA, Maria Lúcia da. Racismo e os efeitos na saúde mental. In: BATISTA, Luís Eduardo; KALCKMANN, Suzana (Orgs.). **Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo 2004**. São Paulo, Instituto de Saúde, 2005. p.129-132. (Temas em Saúde Coletiva, 3).

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3a. Ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 69, 2018, mai./ jun., pp. 123-150. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Tarcia Regina da; SANTOS, Ernani Martins dos. Ser menino negro: Uma análise em Livros de Literatura Infantil. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 62, abr./jun., 2021. DOI: <https://doi.org/10.21879/faee-ba2358-0194.2021.v30.n62.p46-61>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000200046. Acesso em: 1 dez. 2023.

SOARES, Ademilson de Sousa; FEITAL, Lisa Minelli; MELO, Regina Lúcia couto. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na educação infantil. In: GOMES, Nilma Lino e ARAÚJO, Marlene (Orgs.). **Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2021.

TAVARES, Jeane Saskya Campos; KURATANI, Sayuri Miranda de Andrade. (2019). Manejo Clínico das Repercussões do Racismo entre Mulheres que se “Tornaram Negras”. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, e184764, 1-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003184764>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/PS556GX8mQ7CgwwzvVgYts/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

TEIXEIRA, Aline Paulino. **Ayana: a história de uma linda flor**. Rio de Janeiro: Ases da Leitura, 2023.

WILSON, Amos Nelson. **A Psicologia do desenvolvimento da criança preta**. 2a. Ed. São Paulo: Editora Poder Afrikano, 1978.

ÀS FAMÍLIAS DA TURMA DA FUMAÇA¹

Leila Lôbo de Carvalho²

Kelly Tarciara Ferreira do Amaral³

Edna Pereira Mota Fernandes⁴

Elenice de Brito Teixeira Silva⁵

Palavras-chave: Famílias; formação de professores; programa residência pedagógica.

Guanambi, 30 de janeiro de 2024.

Queridas Famílias,

Escrevemos esta carta com o objetivo de narrar a experiência de ter compartilhado a docência no ano de 2023 com estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII – Guanambi, por meio do Programa Residência Pedagógica.

- 1 Nome adotado pelas crianças da turma do 3º período 'A' durante a realização do projeto: Onde há fumaça, há fogo? realizado no primeiro semestre letivo de 2023.
- 2 Professora de Educação Infantil da rede pública de Guanambi-BA. É membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (linha Educação do campo, educação de jovens e adultos e movimentos sociais) e do Núcleo de Estudo Pesquisa e Formação de Professores (NEFOP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9053-6412>. E-mail: leilalobo@edu.guanambi.ba.gov.br.
- 3 Graduanda no Curso de Licenciatura em Pedagogia, membro do Núcleo de Estudo Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE). E-mail: kellytarciara1@gmail.com.
- 4 Professora de Educação Infantil da rede pública de Guanambi-BA e Matina-BA. E-mail: edna-mota@edu.guanambi.ba.gov.br.
- 5 Professora no Programa de Pós-graduação em Educação e formação docente e no Programa de pós-graduação em docência na Educação Infantil da Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Observatório da Infância e Educação Infantil da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ebtsilva@uneb.br.

gica (PRP), com o subprojeto *Pedagogias, culturas da infância e formação docente na educação infantil* que é vinculado ao colegiado de Pedagogia e ao Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI). O projeto está em desenvolvimento na Escola Municipal de Educação Infantil Edite Maria Lima Ramos e a inserção das residentes na EMEI aconteceu em fevereiro de 2023 em uma turma com 23 crianças, a partir de 03 anos de idade. Trabalhamos com docência compartilhada, ou seja, duas professoras atuam simultaneamente em sala, assim, além do contato direto com a professora preceptora, as estudantes também acompanharam a outra professora que compartilha a docência e que de forma amorosa também acolheu as residentes, planejou e contribuiu com o projeto. Esse modelo de trabalho compartilhado, também como uma conquista recente para o município, possibilita que as estudantes também construam aprendizagens sobre as relações tecidas entre as professoras e as novas formas de conceber o trabalho docente na educação infantil (Silva, 2011).

Fazemos o exercício de revelar nesta carta aspectos importantes que marcaram esse período e as aprendizagens construídas por meio de reflexões sobre a prática educativa que estamos construindo com as crianças. Nesse aspecto, narramos sobre os projetos desenvolvidos com a turma, ressaltando que os processos de planejar, organizar, registrar os contextos e interpretar os modos de participação das crianças foram desenvolvidos em parceria com as residentes e com a coordenadora do PRP. Assim, direcionamos nossa narrativa às famílias da Turma da Fumaça.

Caríssimas famílias de: Adriano, Arthur, Carlos, Danth, Derick, Eloá, Emanuella, Erick, Heloisa, João, Laura, Liz, Luana, Luis Felipe, Luiz Gustavo, Marcos, Pedro Lucas, Pedro, Raíssa, Sofia, Théo, Vinicius e Yam, gostaríamos de registrar como foi bom tê-las conosco em um ano letivo tão desafiante, com um cenário de oscilações e frequentes trocas de professoras e assistentes da turma, entre tantos outros fatores que impactaram no tempo de consolidação das relações de confiança e vínculos entre a escola e as famílias. Recebemos seus/suas filhos/as para compartilharmos os processos de cuidado e educação em uma jornada integral de dez horas diárias semanalmente! Foi uma responsabilidade e um privilégio conhecer e participar da formação de cada criança!

Ah, as rotinas! O que garantir? Em que priorizar mais tempo? Como organizar um espaço mais acolhedor, sem tantas cadeiras e mesas? Como construir um projeto da turma a partir das e com as crianças? Como incluir as famílias e valorizar os saberes culturais? Como planejar contextos de

experiência? O que registrar? Como retomar e ampliar os interesses das crianças? Essas perguntas que inquietaram os nossos planejamentos durante todo o ano, não são apenas questionamentos do ponto de vista de quem já atua no magistério, mas também das estudantes que embarcaram conosco no desafio de aperfeiçoar e construir saberes praxiológicos sobre modos de educar crianças tão pequenas em espaços coletivos de cuidado e educação. Confessamos que não são questões já dirimidas, mas que estão em processo de amadurecimento e em estado de efervescência em nós após cada encontro formativo que participávamos na universidade e na EMEI. Afinal, para sermos professoras de seus(uas) filhos(as) é preciso estudar muito para proporcionarmos o pleno desenvolvimento que eles devem alcançar na educação infantil. Não poderíamos deixar de salientar a importância dos encontros formativos realizados tanto na EMEI, quanto na UNEB, *Campus XII*, com as orientações da professora Elenice. Esses encontros possibilitaram a nós, professoras e residentes aprendizagens e reflexões para estruturar nossas práticas “assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar e expressar-se” (Brasil, 2018, p. 40).

Madalena Freire nos ensina que “é fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento.” (Freire, 1999, p. 21). Assim, podemos dizer que em movimento é a expressão que melhor sintetiza nossa relação com os estudos e com as pequenas rupturas nos modos em que nos relacionamos com as crianças conseguimos ver um horizonte mais próximo das pedagogias da infância incorporando o cotidiano da nossa EMEI.

A inquietação e o desejo de mudar nos fez partir da reorganização do espaço da sala referência, com as residentes, diminuimos a quantidade de mesas e cadeiras, procuramos construir com as crianças novos modos de habitar aquele espaço. Obviamente foi processual, enquanto algumas mudanças não se efetivaram buscamos outros modos de garantir participação das crianças nessas mudanças. Com os tecidos que vocês enviaram confeccionamos uma colcha de retalhos que foi pintada pelas crianças, e posteriormente utilizada como espaço de aconchego nos momentos de leitura; além disso, construímos almofadas com desenhos feitos com canetas para tecido a partir da pergunta “o que não tem na nossa escola e você gostaria que tivesse?” As respostas e desenhos das crianças serviram como ponto de partida para criação de contextos de experiências, como no caso de Laura que queria “várias ma-

quiagens e batons para ficar bonita”. O desenho de Laura foi transformado em almofada e depois foi organizado o contexto de salão de beleza de modo que todas as crianças pudessem escolher o que desejam fazer no salão: maquiagens, cabelo e/ou unhas. Também confeccionamos uma toalha que foi costurada pelas mãos de algumas avós das crianças para ser utilizada nas mesas durante as refeições e/ou comemorações dos aniversariantes do mês da turma, com essas pequenas intervenções começamos as transformações em nosso espaço. As ações e contextos realizados durante o ano letivo surgiram dos interesses e inquietações das crianças, com a participação destas, fomos desenvolvendo momentos de aprendizagens significativas com o intuito de criar memórias afetivas na/da escola, bem como, compreender as crianças como produtoras de culturas, reconhecidas assim pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009).

Após aperfeiçoar a sala referência de modo a deixá-la mais acolhedora e acolhedora, na medida do que foi possível, com os recursos que dispúnhamos naquele momento, precisávamos organizar e conduzir as propostas curriculares por meio de contextos que integrassem diferentes experiências, tendo como princípio as interações, a brincadeira e a participação das crianças.

Gostaríamos de narrar um pouco sobre o que produzimos com seus(uas) filhos(as) no ano letivo de 2023. Com a atenção e escuta as conversas e interesses das crianças realizamos dois projetos da turma durante o ano. Assim, no primeiro semestre o Projeto “Onde há fumaça, há fogo?” foi estruturante de toda a nossa proposta, que surgiu de indagações e inquietações de algumas crianças da turma que notaram uma fumaça no céu.

Em uma quinta-feira pela manhã, eu estava recebendo as crianças, tentando acolher Yam e Vinicius que choravam e, ao mesmo tempo, tentando convencê-los a voltar para a sala. Carlos Daniel e Pedro Lucas saem da sala e no pequeno espaço descoberto entre a sala e o pátio eles olham para céu e falam: – Fumaça, tia! Eu pergunto: _ onde? Eles logo respondem:– No céu! Eu pergunto: Será que está pegando fogo? Vamos lá no solário, observar o céu, lá tem mais espaço para gente ver de onde está vindo a fumaça! As crianças acataram a proposta e saem correndo em direção ao solário! No solário iniciam as hipóteses sobre o fenômeno fumaça (Trecho da narrativa do cotidiano de autoria da professora Leila Lobo de Carvalho, em março de 2023).

A partir daí iniciam as hipóteses e inquietações sobre o fenômeno fumaça. Diante dessas curiosidades e inquietações das crianças, buscamos planejar

estratégias e diversos contextos que envolviam a temática. Oportunizamos rodas de conversas sobre elementos do mundo físico, contação de histórias envolvendo o tema, brincadeiras de bombeiro, construção de caminhão de bombeiros com caixa de papelão, vivências de cenários de casas com simulação de incêndio, construção de extintor com embalagens de borrifadores de água, visita ao quartel de bombeiros, banho de mangueira com caminhão de bombeiro na EMEI e musicalização a partir da música Fumaça, de Estevão Marques. Propomos também a realização de experiências estéticas com diversas pinturas com vários objetos riscantes: carvão, vela, tinta, giz de cera, cinza, cola etc. Criamos cenários, vivências e experiências investigativas que envolviam diferentes tipos, cores de fumaça, bem como os possíveis riscos à saúde que a fumaça poderia causar. Fizemos uma instalação “A selva está queimando”, que foi uma experiência sensorial de simulação de selva pegando fogo, salvamentos de animais e um hospital veterinário. Organizamos ainda um churrasco com as crianças, foi uma grande animação e uma experiência culinária deliciosamente saborosa. Realizamos também um passeio à Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XII), com objetivo de as crianças conhecerem a Bebeteca, apreciarem a leitura do livro *A grande aventura de Maria Fumaça*, da autora Ana Maria Machado, e brincarem livremente na Brinquedoteca. Para finalizar o projeto construímos junto com as crianças uma maria fumaça com as caixas de papelão que cada uma trouxe de casa e que após muitas semanas de trabalho foram transformadas em vagões de trem, em alusão aos vagões da história: Zé Pretinho, Seu Beltrão e Maria Fumaça, que foram utilizados na apresentação musical da turma no pátio da escola durante as festas juninas.

No segundo semestre, após o retorno do recesso escolar, a Turma da Fumaça deixou os trilhos e embarcou a cavalo para o início de um novo projeto ‘O Cavaleiro e os Aprendizes’, que também surgiu de um interesse instigante de Pedro Lucas por cavalos que acabou despertando a atenção e curiosidades de todas as crianças da Turma da Fumaça. Foram meses de experiências prazerosas e significativas não somente para as crianças, mas também para nós professoras e residentes que dedicamos com muito afinho a planejar e realizar os contextos. Iniciamos, é claro, com a confecção do cavalo de tecido que seria o mascote da turma, esse recebe o nome de fofura, escolhido pelas próprias crianças por meio de votação, em um ensaio de exercício democrático. Durante todo o período de realização do projeto registramos por vídeos, fotos e narrativas as ações e falas das crianças, com o intuito

de analisarmos de que forma as aprendizagens iam acontecendo. Fizemos o quadro de hipóteses no início do projeto para compreendermos quais os conhecimentos prévios as crianças possuíam sobre a vida dos cavalos, e no final analisamos quais aprendizagens elas haviam adquirido após os contextos realizados. Procuramos garantir que as crianças tivessem acesso aos mais diversos repertórios sobre o cavalo, por meio da participação em diferentes contextos de experiência, as crianças ampliaram repertórios para criar suas representações sobre este animal, por meio da fala, do desenho, dos gestos e expressões corporais, observamos que o desejo de brincar com cavalos partiu de uma criança, filha de pai cavaleiro, que já possuía essa experiência com montaria. No coletivo, a brincadeira convida outras crianças e nos provoca a pensar: o que as crianças sabem sobre este animal? Com objetivo de sustentar e incorporar, na brincadeira cotidiana, os saberes culturalmente construídos sobre esse animal, como nasce, onde vive, do que se alimenta, como é o seu corpo, organizamos um planejamento de contextos diversificados ao longo do segundo semestre. Percebemos como elementos da cultura local, os modos de falar sobre o cavalo, estão no vocabulário das crianças, mas que não são comuns às crianças que moram em bairros da cidade e que não têm uma vivência na roça com esse animal. Palavras como: laçar, galope, baia, rédea, sela, veterinário, cavalgada etc., foram apresentadas e ressignificadas pela turma. Para isso, utilizamos as mais diversas linguagens: a pintura com diferentes suportes e materialidades, a linguagem oral, gestual; expandimos a compreensão sobre espaços geográficos ao deslocarmos da EMEI até a fazenda Veredinha; apresentamos a literatura infantil como uma possibilidade infinita de imaginar e conhecer o cavalo nas relações com os humanos e no campo da arte.

Durante o desenvolvimento do projeto, também foram garantidos momentos em que vocês puderam compartilhar conosco os saberes e culturas que vivenciam no grupo familiar com as crianças. Tivemos pais que vieram tocar instrumentos e cantar músicas que permeiam as nossas cantigas de roda, outros vieram construir uma pipa com as crianças, outros vieram cozinhar e servir canjica, cantar, dançar e criar desenhos brincantes de adivinhação. Nesse aspecto da participação das famílias nos projetos da EMEI, lembramos de Freire (1999, p. 32) quando destaca que “é importante que as crianças percebam que o professor não é dono do saber, que seu pai, os pais também sabem. Que podem vir à escola trocar conhecimentos conosco”. Por isso, pedimos que continuem a participar e ocupar as escolas das crianças para

juntos construirmos práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas com os saberes culturais locais. Como foi bom para nós e para as crianças terem a presença e colaboração de vocês!

Percebemos, por meio da escuta e da observação do jeito de brincar, que no início do projeto, os saberes das crianças sobre os cavalos estavam associados às suas percepções cotidianas em casa e, com a arte, literatura, conversas com profissionais, vídeos, foram ampliando para saberes advindos do conhecimento científico. Estes saberes estavam presentes no modo de brincar, na representação do desenho e na fala. Durante todo esse processo, foi registrado como as crianças participaram, o que disseram, como analisaram, o que confeccionaram e as aprendizagens construídas individualmente ou em pequenos grupos. Notamos o avanço na ampliação e articulação dos conhecimentos da cultura popular local e do mundo científico, por meio da vivência com o Cavaleiro Elias, trazendo os saberes populares, e a participação dos médicos veterinários nas rodas de conversa. As crianças fizeram apropriações no modo de brincar baseado nessas duas experiências. Por meio da brincadeira simbólica, as crianças revelaram os modos de pensar o cavalo e as doenças que acometem, evidenciaram como relacionam as doenças dos humanos às dos animais e os respectivos cuidados com a saúde. Sobre o ciclo de vida dos cavalos, notamos por meio do quadro de hipóteses, a apropriação de outros saberes pelas crianças, sobre como nascem, o que comem, como é o seu corpo, entre outros. Todas as crianças passaram a diferenciar que nos casos de doenças desse animal, quem deve ser chamado é o médico veterinário.

Silva (2023, p. 55) pontua que é “na articulação e na contradição entre as formas de culturas produzidas pelos adultos para as crianças e as culturas construídas pelas crianças nas interações que se constituem os mundos culturais da infância”. Assim, proporcionamos às crianças a visita de uma médica veterinária na escola, que explicou tudo sobre equinos, elas também tiveram a oportunidade de visitar a Fazenda Veredinha (local de criação de cavalos utilizado como laboratório do curso de Medicina Veterinária da UNIFG) também auxiliado por um médico veterinário que contribuiu com os conhecimentos para a turma da Fumaça. Para além dessas visitas, realizamos a representação da fazenda e de um hospital veterinário na sala referência e até uma cavalgada aos arredores da escola para finalizar o projeto “O Cavaleiro e os Aprendizes” e o ano letivo. Além disso, realizamos diversos contextos que certamente permanecem presentes na memória e imaginação das crianças.

Por fim, caríssimas famílias, durante todo o ano letivo vocês se depararam com rostos diferentes na sala, muitas vezes, era até incompreensível o porquê de tantas professoras na turma. Foi o Programa de Residência Pedagógica que possibilitou para a nossa escola, e de forma privilegiada para a Turma da Fumaça, a permanência das residentes que tanto contribuíram para a realização das memórias construídas durante o ano de 2023, que também foram eternizadas por meio das fotografias e narrativas do cotidiano organizadas e entregues a vocês nos portfólios individuais no final do ano. Assim, deixamos registrado nesta carta pedagógica como a realização de programas e projetos entre a universidade e a Educação Básica podem contribuir para a melhoria da qualidade na educação infantil pública.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.


FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. **Condição docente na educação infantil**: Representações do presente. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Medo, ousadia e esperança: cartas pedagógicas sobre a docência com bebês e crianças durante a pandemia. In: SILVA, Elenice de Brito Teixeira; PRADO, Jany Rodrigues; OLIVEIRA, Solange Montalvão de; ROCHA, Marisela Pi (Orgs.). **Diálogos com Paulo Freire**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

PARTE 2

Linguagens, Saberes e Processos Formativos



Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III** – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV** – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI** – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII** – Garantia de padrão de qualidade.
- VIII** – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX** – Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

(Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.)¹

¹ BRASIL. Constituição Brasileira 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [Constituição planalto.gov.br](http://Constituicao.planalto.gov.br). Acesso em: 01 ago. 2024.



Figura 9: *Peltophorum dubium* [Canafistula], Campus XII/UNEB, Guanambi, Bahia
Fonte: foto do autor

AUTORES

CARTA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS TECIDAS NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARKATÊJÊ

Mauricio Martins Cabral, Sandra Alves de Oliveira e Wilson Alviano Júnior

ARTIGO: LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS VISUAIS PARA ACESSIBILIDADE DESSA LÍNGUA

Mariadna da Silva Costa e Sandra Aparecida Lima Silveira Farias

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PENSSAR E ISCREVER: UMA INTERVENÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

Michelle Dourado Silva, Caroline Souza Marques,
Luanna Suzete Oliveira Lemos e Anna Donato Gomes Teixeira

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ENCONTRO DA HUMANA DOCÊNCIA NAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO COMO PESQUISA: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE VIDA E FORMAÇÃO

Cristiane Cecília de Jesus Santos e Raquel da Costa Barbosa



EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS TECIDAS NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARKATÊJÊ

Maurício Martins Cabral¹
Sandra Alves de Oliveira²
Wilson Alviano Júnior³

Palavras-chave: Experiências formadoras; brincadeiras e jogos; educação escolar indígena *parkatêjê*; relação dialógica; saberes matemáticos.

- 1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais. Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Professor na rede municipal de ensino de Marabá, Pará. Bolsista do Programa de Incentivo ao Exercício da Docência na Educação Inclusiva e do Programa a Educação Física e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Programa Boa Vizinhaça – Juiz de Fora/MG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura (GEFLIC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6340-2442>. E-mail: prof.mauricio@semedmaraba.pa.gov.br.
- 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP. Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* XII, Guanambi, Bahia. Docente no Colégio Municipal Aurelino José de Oliveira, Candiba, Bahia. Integra os Grupos de Pesquisas: NEPE/Campus XII/UNEB, GEM/UFSCar, GREPEM/UFJF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7804-7197>. E-mail: saoliveira@uneb.br.
- 3 Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura (GEFLIC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5599-9865>. E-mail: wilson.alviano@ufjf.br

Juiz de Fora, 14 de novembro de 2023.

Prezada(o) leitora(or) desta Carta Pedagógica,

Nas rodas de conversas dialógicas experienciadas nos caminhos trilhados no contexto do Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023, encontramos-nos com as Cartas Pedagógicas escritas pelo educador e pesquisador Paulo Freire, as quais nos instigaram a escrever esta Carta Pedagógica que narra experiências matemáticas tecidas nas relações dialógicas nos espaços formativos da Educação Escolar indígena *Parkatêjê*.

Os nossos memoriais formativos estão repletos de histórias de experiências matemáticas na nossa trajetória formativa e profissional na educação básica e superior, destacando aqui, as experiências formadoras (Freire, 2021a; Josso, 2004) na Educação Escolar indígena *Parkatêjê*, vivenciadas no percurso formativo do primeiro autor desta Carta Pedagógica, e compartilhadas nas rodas de conversas dialógicas com seu orientador do Doutorado em Educação no PPGE/UFJF e com a professora-formadora-pesquisadora, autores deste texto, e também com outros(as) pesquisadores(as) das áreas de Educação e Educação Matemática. “São, portanto, memoriais carregados de experiências, vida e sentimentos que são tornados públicos em textos que, muitas vezes, rompem com os cânones acadêmicos de escritura de relatório de pesquisa” (Nacarato, 2018, p. 332).

Nesse contexto, as experiências vivenciadas pelo professor-formador-pesquisador Mauricio, “na comunidade *Parkatêjê*,⁴ localizada na Amazônia Oriental, no sudeste paraense” (Cabral, 2018, p. 13), considerando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2022, p. 18), nos moveram a compartilhar os saberes matemáticos tecidos nas brincadeiras e nos jogos vividos pelos sujeitos indígenas dessa comunidade. Destarte, “a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar” (Passeggi, 2011, p. 149).

As brincadeiras ‘Corrida da Varinha’ (Figura 10) e ‘Corrida da Tora’ (Figura 11), o ‘Jogo da Peteca’ (Figura 12), e o ‘Jogo de Flecha’ (Figura 13), contados e vividos pelos *meprekrê* – “velhos” e “velhas” da comunidade *Parkatêjê*

4 “Localizada na Terra Indígena Mãe Maria, à altura do Km 30 da Rodovia BR-222, faz parte atualmente do município de Bom Jesus do Tocantins (PA), entre as margens dos igarapés Flecheiras e Jacundá, afluentes do Rio Tocantins” (Cabral, 2018, p. 90).

–, representam situações do mundo real que possibilitam compreender “as ideias matemáticas, particularmente comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar [...]” (D’Ambrosio, 2002, p. 30) nas práticas matemáticas vivenciadas na Educação Escolar indígena *Parkatêjê*, que são necessárias no seu cotidiano.

Figura 10: Vivência indígena da Corrida da Varinha



Relato dos *meprekrê* reescrito por estudantes da Escola Indígena *Peptykre Parkatêjê*

A Varinha é a mesma coisa os dois grupos tentam ganhar um do outro pra ver quem é melhor da corrida também é uma rivalidade entre PAV e HAK. Isso brincadeira é muito bom porque da faz os jovens ficar mais rápido e ser o campeão da comunidade.

Fonte: Kojiproke Irmã (estudante da Escola Indígena Estadual *Peptykre Parkatêjê*)
(22 de abril de 2013).

Na vivência dessa brincadeira, os sujeitos indígenas são divididos em dois grupos: Arara e Gavião, por exemplo. Posteriormente, o ‘meprekrê’ que “puxa” a brincadeira cantando na língua no meio do círculo, ao parar de cantar, todos os pares pegam a varinha (pedaço de graveto) e correm ao redor da aldeia, disputando quem avança mais. Essa brincadeira competitiva envolve os participantes e toda a comunidade durante a corrida. O grupo vencedor canta e comemora com todos(as).

Já a brincadeira Corrida da Tora que também é dividida em dois grupos, nos quais os mais “velhos” levam os jovens e as crianças para cortar o pé de madeira (mamuí) para fazer a tora. Eles preparam a tora no local em que foi retirada, pintando e perfurando os dois lados. No outro dia pela manhã, eles se juntam no meio da aldeia, dividindo em dois grupos, e correm com a tora. Ao pegarem a tora, passam um para o outro dentro dos grupos, até chegar na aldeia. O grupo que chegar primeiro vence a corrida.

Figura 11: Vivência indígena da Corrida da Tora



Relato dos *meprekrê* reescrito por estudantes da Escola Indígena *Peptykre Parkatêjê*

HADYNÄRE, quando é tempo de tora KROWAPEI, a pessoa caça sozinho, só uma vez. Então as pessoas se reúnem e separam os grupos, grupo do PÂN e do HÁK que é arara e gavião. E depois, de madrugada, KROWA KAXUWA YI MÊN KREER ipa. Estamos cantando pra tora. Nessa festa, a pessoa canta sozinho a noite toda, até amanhecer, pra poder correr tora.

Fonte: Kojiproke Irmã (estudante da Escola Indígena Estadual Peptykre Parkatêjê (22 de abril de 2013).

O grupo vencedor da brincadeira canta e comemora pela vitória. Essa corrida mostra muita resistência para as crianças e os jovens da aldeia. Nas demonstrações dessa brincadeira, segundo Almeida (2009, p. 39),

[...] cada etnia corre com a tora que é tradicional de sua cultura, expressando suas especificidades. Ressalta-se que a corrida de toras varia muito de uma sociedade para outra. Os Gavião Kyikatejê do Pará, antes de iniciarem a corrida (denominada Jãmparti), colocam duas toras de aproximadamente 3 metros de altura, apoiadas na areia sobre extremidade de diâmetro maior, ornamentada com algodão, visto que essa tora apresenta uma diferença de diâmetro entre as extremidades. Os corredores, de mãos dadas, se posicionam ao redor das toras cantando e dançando, como preparação para atividade. Entre os Gavião, as toras são erguidas com a ajuda de todos os participantes e conduzidas por dois indígenas de cada vez, que as carregam nos ombros com a extremidade de maior diâmetro à frente. Para a passagem da tora a outra dupla, há uma pequena pausa até que esteja segura por outros dois índios.

Na Corrida de Tora, como afirma o “velho” índio: “Antigamente *nóis* todos corria lá onde é a BR, hoje ninguém corre mais, pois os carros passam muito rápido” (Jarakore, 2015). A BR-222 ocupou um espaço que durante décadas foi palco da Corrida de Tora da comunidade *Parkatêjê*. É comum para essa comunidade demarcar os locais onde ocorrem suas práticas corporais e esses locais possuem significados importantíssimos para o desenvolvimento de suas práticas – distância, obstáculos, posição do sol, reconhecimento do território. A presença da matemática é forte no que se refere à distância percorrida pela tora, o diâmetro, o peso, o horário percorrido, o número de participantes, a quantidade de grupos que participam da corrida, além da pintura corporal que evidencia fortemente a geometria.

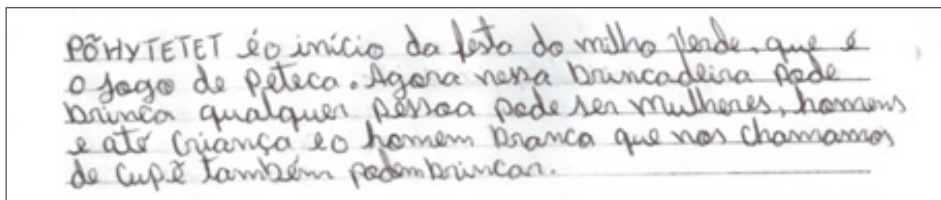
O Jogo da Peteca acontece na época da colheita do milho verde e é muito importante para os meprekrê da comunidade. Este objeto, a peteca, possui um grande valor simbólico, sobre ele está toda a responsabilidade de significar a importância que o milho tem para esta comunidade. Não há o Jogo da Peteca sem que haja a preparação da roça, o plantio, o cuidado e a espera de uma boa colheita. O milho verde e sua colheita são os principais responsáveis por existir tal prática corporal, o objeto dando significação ao jogo que movimenta o corpo, cria valores e cria relações sociais.

Jarakore relata que já houve momentos que eles não brincaram a Peteca, pois não tiveram tempo de colher o milho, e por causa da guerra, tiveram que fugir do local deixando suas roças. São eles mesmos que participam tanto da construção das petecas como do jogo. É uma prática corporal muito antiga e tradicional da comunidade.

Figura 12: Vivência indígena do Jogo de Peteca



Relato dos *meprekrê* reescrito por estudantes da Escola Indígena *Peptykre Parkatêjê*



Fonte: *Kojiproke Irmã* (estudante da Escola Indígena Estadual *Peptykre Parkatêjê* (22 de abril de 2013).

A peteca é construída apenas da folha do milho verde (*hapry*) retirado da roça. Apenas uma mulher, mãe da criança que vai ser apresentada na festa, um ritual onde uma criança fica responsável por ser a anfitriã (*Hõxôn kaxuwa amjjara tek*) – criança que deve ser pintada com urucum e feita uma cruz no rosto), é responsável pela retirada da palha do milho e por pintar a peteca com o urucum.

A partir dessas construções singulares, conforme Cabral (2018, p. 151), “o brincante aprende, acumula técnicas, funda um estilo, acrescenta novas significações. Amplia sua relação com o mundo”. O Jogo da Peteca acontece entre dois grupos: arara (*Pàn*) e gavião (*hàk*). São feitas doze petecas, seis para cada grupo. A brincadeira é iniciada por uma pessoa da família pertencente à anfitriã da festa – adulto ou criança.

O jogo é realizado em um círculo onde um participante de cada grupo recebe a peteca e começa a espalmar até que ela caia. Vence o grupo que mais tempo aplainar a peteca sem deixá-la cair. Quando cai, entra outro(a) participante. Se, por acaso, um(a) dos(as) participantes permanecer por muito tempo sem deixá-la cair, poderá passar para outro(a) participante do mesmo grupo.

Esta brincadeira acontece culturalmente uma vez por ano, no mês de janeiro e fevereiro, época da colheita do milho. “Durante a atividade, os grandes jogadores e corredores não podem comer nenhum fruto do mato e nem o milho, pois podem adoecer” (Cabral, 2018, p. 150–151). Segundo os *meprekrê* da comunidade, é uma tradição que visa manter os grandes jogadores saudáveis, pois durante as festas todos costumam comer muito e isso deixa os grandes guerreiros pesados, doentes e fracos.

Por fim, o Jogo de Flecha, que é disputado entre os grupos arara, gavião, peixe, lontra e arraia. São três formas de se jogar flechas pelos *Parkatêjê*. A primeira é a *pyka nã* (jogo no chão), competição que elege o jogador que

mais longe joga a flecha e define o jogador que tem mais força no braço, destacando assim uma unidade de medida. O *meprekrê Impoto*⁵ conta como o jogo ocorre.

Figura 13: Vivência indígena do Jogo de Flecha



Relato dos *meprekrê* reescrito por estudantes da Escola Indígena *Peptykre Parkatêjê*

O jogo de flecha é como se fosse o jogo de futebol e uma rivalidade entre PIAN e HAN que é gavião e arara os dois grupos tentam ganhar a flecha do outro quem jogar mais longe ganha toda flecha do outro, porque ele jogou longe. Então é assim o jogo de flecha que nós praticamos na aldeia.

Fonte: Kojiproke Irmã (estudante da Escola Indígena Estadual “Peptykre Parkatêjê” (22 abr. 2013).

5 *Meprekrê sábio* da comunidade indígena *Parkatêjê*.

Nós joga flecha assim, é grupo arara, gavião, lontra, peixe e arraia, só guerreiro mesmo, quem jogar mais longe ganha do outro, só pode jogar dois de cada vez. *Nós treina* com flecha *pra* ser guerreiro, defender o povo, *pra* caçar também, *nós mesmo faz* as flechas e os arcos (Relato pessoal. Impoto, velho indígena Parkatêjê, 2015).

Segundo *Impoto*, demarca-se o início, uma linha a partir da qual todos jogarão suas flechas. Esse jogo se inicia sempre de dois em dois participantes, jogam tanto homens como mulheres, porém, um gênero por vez. Depois que todas as duplas jogam, verifica-se quem jogou a flecha mais longe. Aquele que jogou mais longe fica com todas as flechas. Caso haja empate, elas são divididas.

De acordo com Almeida (2009, p. 35), “o arco e a flecha são instrumentos que fazem parte da cultura de diversas etnias indígenas. [...] As técnicas necessárias ao seu uso são aprendidas nessas sociedades por meio de jogos e brincadeiras que desenvolvem habilidades específicas desde a infância”.

Essas atividades dinamizadas e discutidas na Educação Escolar indígena Parkatêjê, numa relação dialógica entre os sujeitos indígenas que compartilham seus saberes matemáticos, sempre “[...] abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – indispensável ao conhecimento” (Freire, 2001, p. 80), proporcionam “[...] aprender para a cidadania; e cidadania exige competências que são importantes para uma pessoa participar da vida democrática e para desenvolver a cidadania crítica” (Alrø; Skovsmose, 2006, p. 140).

As brincadeiras e os jogos compartilhados nas Figuras possibilitaram o envolvimento dos(as) estudantes da escola da comunidade Parkatêjê, “[...] de forma a reafirmar que a escola pode ser participante da construção cultural dos saberes que estão intrínsecos dentro das práticas culturais” (Cabral; Santos Filho, 2017, p. 13). Desse modo, enquanto professor da escola da comunidade, o Professor Mauricio Cabral orientou os(as) estudantes a investigarem sobre as brincadeiras e os jogos que entrelaçam saberes matemáticos nas suas vivências, uma vez que, não podíamos penetrar em ambientes restritos aos indígenas da comunidade. Daí, a exploração dos espaços particulares da comunidade foi tarefa dos(as) estudantes indígenas da escola, que contribuíram para as informações apresentadas nesta Carta Pedagógica, as quais não seriam possíveis para um sujeito não índio.

Com efeito, as experiências matemáticas vivenciadas nesse “lugar de encontro” na Educação Escolar Indígena *Parkatêjê*, numa “relação horizontal”,

criou um “clima de confiança entre seus sujeitos” (Freire, 2021b, p. 112–113) participantes das práticas pedagógicas nos espaços formativos dessa escola indígena.

Agradecemos você, leitor e leitora desta Carta Pedagógica, pelo tempo dedicado à leitura e às reflexões sobre as experiências matemáticas vividas nas tessituras da Educação Escolar Indígena Parkatêjê.

Abraços freirianos,

Professor Mauricio Martins Cabral
Professora Sandra Alves de Oliveira
Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de. IX jogos dos povos indígenas: registro da memória. In: PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães; GRANDO, Beleni Saléte (org.). **Brincar, jogar, viver**: IX jogos dos povos indígenas. Cuiabá: Central de Texto, 2009. p. 24–43.

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Tradução: Orlando de Andrade Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Artigo 206. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=493095. Acesso em: 10 dez. 2023.

CABRAL, Mauricio Martins; SANTOS FILHO, Alexandre Silva dos. Cultura e educação na Amazônia Oriental: práticas corporais na comunidade *Parkatêjê*. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 8–32, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984317813022017008>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9017>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CABRAL, Mauricio Martins. **Cultura e educação na Amazônia Oriental**: sentidos e significados das práticas corporais na comunidade *Parkatêjê*. 2018. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NACARATO, Adair Mendes. Uma caminhada pela pesquisa (com)narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. *In*: NACARATO, Adair Mendes (org.). **Pesquisas (com)narrativas**: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 331-355.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. e-ISSN: 1981-2582. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.



LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS VISUAIS PARA ACESSIBILIDADE DESSA LÍNGUA

Mariadna da Silva Costa¹

Sandra Aparecida Lima Silveira Farias²

RESUMO: A Língua Brasileira de Sinais – Libras – é o principal meio de comunicação da comunidade surda brasileira. Esta comunidade tem lutado em defesa da acessibilidade linguística, a fim de garantir o direito de ser acolhida em sua diferença nos diversos espaços, dentre esses, o educacional. Dado que a Libras é de modalidade visuoespacial, este estudo visa contribuir não só com algumas considerações sobre as principais particularidades dessa língua, como também com a compreensão do contexto em que a Libras se insere na universidade, abordando a importância dos recursos visuais para o ensino. O trabalho possui metodologia de caráter qualitativo, resultante de

- 1 Mestranda em Educação pela Universidade do Estadual do Sudoeste Baiano – UESB, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Linha: Linguagens e Práticas Pedagógicas – Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-075X>. E-mail: mariadnacosta118@gmail.com.
- 2 Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Linha: Linguagens e Práticas Pedagógicas – Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4909-7740>. E-mail: safarias@uneb.br.

pesquisa bibliográfica e das experiências vivenciadas no período de monitoria do componente curricular Libras, no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A partir desta pesquisa, foi possível concluir que a Lei nº10436/02 e o Decreto nº 5626/05 foram importantes para o uso e difusão da Libras nos cursos de formação, o que inclui a Pedagogia. O conhecimento e uso dessa língua propicia uma educação democrática e humanizada, com foco no respeito às diferenças, percebendo o empreendimento dos recursos visuais como forma de amparar os saberes que geram percepções sobre possibilidades metodológicas. É importante salientar que as práticas pedagógicas e o ensino, com foco nas especificidades educacionais voltadas para o público surdo, devem se construir pela perspectiva bilíngue, orientada pela Libras e pela Língua Portuguesa como L2, enquanto base formativa. Portanto, a Educação e a Pedagogia precisam avançar em seu formato, ao menos para uma perspectiva de uma Pedagogia visual, que se constitui considerando público ouvinte e, em especial, o público surdo.

Palavras-chave: Libras; pedagogia; ensino; recursos visuais.

INTRODUÇÃO

A educação direciona-se para uma perspectiva de ensino que apreende para a inclusão dos diferentes sujeitos que estão presentes na escola. Estes tornam-se partícipes no contexto cultural letrado por meio da atenção e atendimento às especificidades no processo de ensino– aprendizagem. Tal contexto equivale para a aprendizagem de surdos(as) e ouvintes, embora as questões que tangem a aprendizagem desses indivíduos são de ordem distintas. Nesse sentido, a formação do professor, a metodologia que adota e os recursos que acolhe em suas aulas para mediação dos conhecimentos são os diferenciais para viabilizar mais êxito no compartilhamento dos saberes.

A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ainda que de forma introdutória, solicita esses empreendimentos, pois em uma modalidade diferente da língua oral, requer o uso de materiais que a expresse também em suas particularidades, concedendo espaço para o uso dos recursos visuais. Nos cursos de formação, a inclusão do componente curricular que a aborda porta o compromisso de discutir e desenvolver a ementa, considerando as características próprias da língua e da comunidade que a utiliza, a Comunidade Surda.

O conhecimento dessa comunidade é de grande importância para fundamentar as práticas pedagógicas que visam atender esse público, tendo em vista, que até mesmo conceitos considerados gerais possuem características

próprias, como é o caso do conceito de *inclusão*. De uma forma geral, a inclusão educacional envolve o acolhimento dos(as) educandos(as) no ensino regular e, no caso dos(as) surdos(as), estar na sala de aula com a presença do(a) intérprete. No entanto, para a comunidade surda, inclusão compreende muito mais do que estar em um mesmo ambiente formativo, compreende o reconhecimento das diferenças e o atendimento às especificidades que esta diferença traz consigo. Assim, é desejo da comunidade surda a escola bilíngue, a qual possui a Libras como principal meio de comunicação.

Desse modo, tem-se que o acesso do(a) graduando(a) de Pedagogia a tais conhecimentos é basilar para, no processo de contato com os surdos(as), possuir meios de interagir e ensinar. O agir adequadamente junto aos sujeitos e construir com estes o processo de estudo deve ser um dos objetivos desse(a) graduando(a), posto a existência da Libras como componente curricular, resultante de muitos esforços empreendidos pela Comunidade Surda.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de a Libras ser uma língua de modalidade visuoespacial, ou seja, no ato comunicativo, a emissão ocorre por meio da sinalização no espaço à frente do corpo do emissor, enquanto a recepção da mensagem se dá pela visão. Assim, compreendendo o papel da visão nesse processo, surge a seguinte indagação: qual a importância dos recursos visuais para o ensino da Libras?

Dessa forma, este estudo visa contribuir não só com algumas considerações sobre as principais particularidades dessa língua, como também com a compreensão do contexto em que a Libras se insere na universidade, abordando a importância dos recursos visuais para o ensino. Esses objetivos se encontram respaldados pelos documentos legais como a Lei nº. 10436/02, e o Decreto nº 5626/05, que foram importantes para o uso e difusão da Libras nos cursos de formação, o que inclui a Pedagogia.

A elaboração desse estudo tem por base observações e vivências resultantes do período de realização da monitoria de ensino nas aulas de Libras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus* XII). Este estudo é de caráter qualitativo, tendo como base a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2008) é desenvolvida mediante material já elaborado, principalmente, livros e artigos científicos, mas também outros documentos tornados públicos como decretos, leis, teses, dissertações, entre outros. Para tanto, optou-se por pesquisas em fontes que, abordando a Libras, corroboram com o estudo que visa destacar a importância dos recursos pedagógicos visuais utilizados na mediação do ensino dessa língua, contribuindo para a observa-

ção e aprendizagem dos sinais pelos(as) estudantes na universidade, sejam esses(as) surdos(as) ou ouvintes.

A LIBRAS: ALGUMAS PARTICULARIDADES

A língua é o meio de comunicação entre os indivíduos, podendo ser de diferentes modalidades, propiciando a atuação e constantes interações dos sujeitos mediados pelos contextos sociais. Com a Libras não é diferente, ela possui todos os elementos que possibilitam seus usuários manifestarem diferentes conceitos, sejam eles de caráter racional ou emocional, concreto ou abstrato.

Quanto à modalidade, porém, a Libras é visuoespacial, sendo distinta da língua compartilhada pela maioria da população ouvinte, que é a oral-auditiva. O fato de ter modalidade diferente da língua oral faz com que essa língua possua particularidades específicas que, quando estudadas, possibilitam melhor compreensão dos recursos mais adequados para a aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a).

A Libras possui um léxico formado por cinco parâmetros, os quais são as unidades mínimas de combinação que formam os sinais. Inicialmente, conforme nos lembra a autora Gesser (2009), os linguistas estabeleceram três deles: a Configuração de Mãos (CM), que se refere a forma que a/as mão/s tomam para realizar o sinal; o Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L), determinado na área do corpo ou espaço neutro onde se articula o sinal e o Movimento (M), que aponta o deslocamento das mãos para se constituir o sinal. Após a década de 1970, dois outros parâmetros foram incluídos, sendo a Orientação (O), parâmetro que indica a direção da palma da mão e a Expressão corporal e/ou facial que se refere a relação que a face, o tronco e a cabeça se articulam durante a sinalização. Nesse sentido, algo que pode ser uma curiosidade para muitos é que a expressão corporal e/ou facial não é opcional, é um aspecto gramatical da Libras.

Esses aspectos fazem parte dos fundamentos da comunicação via Libras, que dispõe também do alfabeto manual, um sistema de representação gráfica das letras do alfabeto, como recurso para a datilologia de nomes próprios, siglas ou algum vocábulo não existente nas línguas de sinais. Reafirma-se que o mesmo, não é a tradução da língua portuguesa e não limita a Libras aos seus códigos, pois sua composição de 26 letras é apenas um meio de soletrar palavras específicas em uma construção de sinais possíveis pelos parâmetros. Também não se deve confundir o alfabeto manual com as configurações de mãos, pois as configurações acabam somando mais de 60.

Tendo em vista essas e outras particularidades, fica claro que a Libras não é uma linguagem, mímica ou formada apenas por gestos icônicos, sinais que tenham similaridades entre forma e significado. Embora a língua os possua, eles podem ser sistematizados nas unidades mínimas estabelecidas, bem como, diferem de uma língua de sinais para outra. Assim como nas línguas orais existem as onomatopeias, a iconicidade obedece às estruturas gramaticais das línguas sinalizadas e, juntamente aos sinais arbitrários, que não possuem semelhança com aquilo que representam, estruturam a língua. Língua esta que é o meio de manifestação de uma comunidade que possui sua identidade e sua cultura. Conforme salienta Quadros (2004, p.31):

Nas últimas décadas, com as mudanças de paradigmas das ciências, têm-se informações suficientes que evidenciam o grau de abstração que permeia as línguas de sinais de cada país, bem como suas complexidades e riquezas. Investigações linguísticas indicam que aspectos icônicos ou pictográficos de sinais individuais não são o aspecto mais significativo da estrutura e do uso da língua de sinais.

Dessa forma, as línguas de sinais passam a ser reconhecidas pelo seu caráter linguístico. Porém, mesmo com o status de língua, alguns mitos ainda precisam ser desconstruídos, como por exemplo, a visão de universalidade. Cada país possui sua língua de sinais e “a visão da universalidade implica que fatores geográficos e culturais não são influentes na determinação e mudança histórica do sinal” (Quadros, 2004, p. 33).

Em vista disso, sabendo-se que as línguas de sinais não são universais, tem-se no Brasil a Libras, uma língua específica que possui todos os elementos gramaticais das demais línguas, sendo eles: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. Além disso, é uma língua passível de ser empregada em todos os contextos, contando também com sistema de escrita própria, a exemplo do Sign Writing. Por se tratar de uma língua viva, Gesser (2012, p. 108) salienta:

O contato entre surdos e ouvintes abre espaço para processos criativos de uso de linguagem, pois ao passar, literalmente de “mão em mão”, as línguas de sinais adquirem novas versões e sotaques; contaminam-se e mesclam-se pelas influências e empréstimos linguísticos. Sendo assim, formações híbridas são, evidentemente, partes constitutivas de todas as línguas, e todos esses fenômenos fazem parte do uso, são inerentes a própria vitalidade das línguas que estão, por assim dizer, na “ativa”, isto é, línguas que estão em pleno funcionamento.

Assim, a Libras constituída de toda a sua estrutura, sofre as transformações e interferências próprias de um instrumento de comunicação que se adequa ao contexto social e histórico que está presente, bem como as necessidades dos seus usuários. Gesser (2009, p. 39) ainda acrescenta:

Portanto, dizer que todos os brasileiros falam o mesmo português é uma inverdade, na mesma proporção em que é inverdade dizer que todos os surdos usam a mesma LIBRAS. Afirmar essa unidade é negar a variedade das línguas, quando de fato nenhuma língua é uniforme, homogênea. A variação pode ocorrer nos níveis fonológico (pronúncia), morfológico (palavras) e sintático (sentenças) e estão ligadas aos fatores sociais de idade, gênero, raça, educação e situação geográfica.

Embora as crenças e mitos propagados no decorrer da história pela relação de poder estabelecido entre a cultura ouvintista e a comunidade surda, visa a limitação da língua de sinais devido ao seu caráter visual, suas variações é a prova irrefutável que esta é uma língua natural.

Dessa forma, ela não é um nível intermediário para aprendizagem da língua oral ou dependente dessa para sua existência, é um meio comunicativo que tem potencial linguístico próprio, desenvolvido por meio do contato dos entes da Comunidade Surda. Nesse âmbito, para que a instrução na Libras se realize, é lícito partir da compreensão de que como língua visuoespacial, reivindica exploração dos recursos que a abordam em suas características estruturais.

O CONTEXTO DA INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS NA UNEB E OS AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO

Os surdos, ao longo da história, têm lutado por uma presença que os possibilite produzir cultural e subjetivamente na sociedade, tal como constituírem-se participantes de voz ativa em todos os espaços. No Brasil, a oficialização da Libras só ocorreu, a partir do seu crescente uso, juntamente com os movimentos de luta e defesa dessa língua empreendidos pelos defensores da Comunidade Surda.

A educação, na perspectiva de um ensino inclusivo, deve incumbir de adotar um viés socioantropológico da surdez pelo qual a “reconhece como uma diferença, uma experiência visual, que tem a língua de sinais como primeira língua e os sujeitos surdos como pertencentes a uma comunidade de minoria linguística” (Reis, 2017, p. 22). Isso é indispensável para que de fato se concretize o conceito do ensino de qualidade que reconheça e respeite a diversidade e busque adequar-se ao público, conforme suas habilidades e

o que necessitam. A mobilização, no âmbito brasileiro, visando tais aspectos fora iniciada desde 1993, mas apenas em 2002 no dia 24 de abril foi aprovada a Lei nº 10.436, que institui no Art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Assim, a Língua de Sinais finalmente foi reconhecida como uma língua oficial no Brasil, tendo, portanto, aparato legal para ser instituída como meio comunicativo, garantindo o direito ao(a) cidadão(ã) surdo(a) de ser acolhido(a) em sua diferença linguística nos diferentes espaços, incluindo as Universidades. Dessa forma, o Decreto nº 5.626/05, estabelece a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação superior:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Certamente, essa deliberação amplia o alcance e a proporção social do uso da Libras, ao passo que exige das instituições superiores a reformulação dos currículos de formação de profissionais e, simultaneamente, introduz a língua como comunicação possível nos espaços que esses profissionais atuarão.

Em vista disso, a Universidade do Estado da Bahia, que oferta o curso de Pedagogia em 14 dos seus departamentos – *Campus* Salvador, Alogoinha, Juazeiro, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa e Seabra – buscou se adaptar à regulamentação, o que ocasionou mudanças nos currículos, que foram observadas também no DEDC/*Campus* XII.

No *Campus* houve a substituição do componente curricular denominado Educação Especial com ênfase em Libras, com carga horária de 45 horas, pelo componente curricular Libras cuja carga horária atualmente é de 60 horas. Este componente, de acordo consta na ementa do curso, é destinado a introduzir o conhecimento quanto ao estudo da história dos surdos e da Libras, proporcionando:

Reflexão, através de estudos teórico-práticos, sobre as características socioculturais e linguísticas presentes na educação do surdo. Análise acerca do desenvolvimento linguístico do surdo como elemento fundamental e estruturante para a inserção deste nas práticas sociais locais e globais. Estudo dos processos teórico-metodológicos educacionais e educativos na perspectiva da aquisição da LIBRAS como segunda língua para os sujeitos envolvidos no processo de inserção do surdo (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p. 213).

A formação proposta no componente curricular é apenas inicial, portanto, não concede aos estudantes base para interpretar ou ministrar uma aula em Libras a fim de ensiná-la a terceiros. Afinal, como visto anteriormente, Libras é uma língua e como tal, para que alguém se torne professor de Libras deverá procurar um curso de licenciatura em Letras Libras; caso pretenda ser intérprete, também existe o curso de bacharelado em Letras Libras.

No entanto, vale ressaltar que o componente Libras é essencial na grade curricular de qualquer curso de licenciatura, ao passo que viabiliza o contato inicial com o(a) aluno(a) surdo(a); o conhecimento dos principais documentos que legisla essa língua, dos direitos desses(as) educandos(as), bem como, das propostas educativas presentes nos principais orientadores da prática da educação escolar; tudo isso pelo viés pedagógico proposto socialmente para esse público e com as noções básicas da Libras.

Esses saberes compartilhados nos ambientes formativos são relevantes para a formação do profissional e para dar visibilidade a Libras, pois conforme se intensifica a propagação de seu ensino, se recria mais oportunidades para o uso, bem como colabora para que exista falantes fluentes em espaços sociais diversos, que viabilizarão um contato apropriado com o(a) surdo(a) pela língua de sinais, como lhe é direito. Esse processo contribui para eliminação de barreiras comunicacionais, em razão de alcançar uma parcela significativa de pessoas que terão consciência da importância e necessidade da língua dessa minoria.

Tal sistema, possível no ensino superior nos componentes curriculares que abordam a Libras, embora com carga horária e ementa restritas, poderá se intensificar nos cursos de licenciatura e bacharelado específicos, Letras/Libras e Letras: Libras/Língua Portuguesa que propiciam uma formação humanizada e garantem a oferta, de professores bilíngues, tradutores, auxiliares e intérpretes que sejam profissionais certificados e capazes de atender aos diferentes públicos.

No curso de Pedagogia, essas orientações são abordadas, bem como a necessidade de ampliar os conhecimentos na área, visto que o período proposto no componente curricular não é suficiente para exercitar mais detalhadamente o uso da Libras, uma língua complexa e com estrutura gramatical específica, que necessitaria de um período longo para ser trabalhada em suas particularidades.

Todavia, é fundamentado nesses conhecimentos introdutórios que esses profissionais atuarão nos ambientes de ensino quando em contato com o(a) estudante surdo(a). Os documentos orientadores propostos atualmente como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) alterada no seu capítulo V-A, pela Lei nº 14.191, de 2021, estabelece em seu inciso segundo “a oferta de educação bilíngue de surdos com início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 2021), ou seja, desde o primeiro ciclo, na educação pré-escolar, essa modalidade, que garante o uso da Libras no ensino e o uso da língua portuguesa apenas na escrita, deve ser instaurada.

Tal aspecto encarrega os cursos de formação superior e em especial, os de Pedagogia, da constituição de um currículo mais abrangente e uma formação inicial que integra os diferentes aspectos da cultura surda a começar pela língua, ao passo que a mesma lei também garante a oferta de professores bilíngues para esse ciclo que é etapa exclusiva de atuação do pedagogo. Entretanto, o modelo bilíngue, regulamentado e apresentado nos documentos, que orientam as ações dessas formações não é o almejado pela Comunidade Surda, pois no currículo construído pela maioria ouvinte, privilegia-se o uso do português, a metodologia ouvintista ao invés da língua de sinais e de procedimentos que observem as particularidades do público que a utiliza.

O ideal para a formação dos profissionais que atuarão com crianças e estudantes surdos(as) seria o ensino que tem por base a Pedagogia Surda na qual

Se valoriza o saber do povo surdo, em que entram a arte, a história de vida, a comunidade surda, a cultura, a identidade e, conseqüentemente, a Língua inserida neste contexto como primeira Língua, por isso, o ensino preferencialmente com professores surdos, principalmente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Giroletti, 2017, p. 139).

Assim, o contexto educacional seria de fato propício para aprendizagem do(a) surdo(a), pois compreenderia para além dos assuntos curriculares que seriam inseridos a partir de propostas adequadas, que consideram a estrutura visual da aprendizagem e da língua, inclusão de abordagens que valorizem

a identidade da Comunidade Surda. Embora, indique-se a presença do professor(a) surdo(a) para esse processo, o Decreto nº 5.626/05, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aborda apenas a formação em Pedagogia, independente se pessoa surda ou ouvinte.

Posto esse cenário, que visa uma abordagem que contemple as especificidades do sujeito surdo, contudo com uma realidade ainda limitada no compromisso de formar professores com bases teóricas para o ensino significativo do(a) estudante surdo(a), a educação bilíngue demanda avanços na legislação e no currículo. Avanços esses que, por muitas vezes, são dificultados pelas relações de poder, levando os educadores(as) a buscarem alternativas que concebem uma maior transgressão na estrutura pedagógica atual baseada apenas no contexto ouvinte. Para esse fim, entra em cena a Pedagogia Visual que pode ser abordada no contexto formativo dos profissionais, como no curso de Pedagogia, explorando a visualidade.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS VISUAIS PARA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA VISUOESPACIAL

A Pedagogia Visual propõe o uso dos recursos imagéticos para abordar os conteúdos curriculares e embasar as práticas pedagógicas, se referindo desde a “mídia mais acessível como a televisão, até as inúmeras possibilidades de imagens e composição de espaços virtuais propiciados pelo mundo computadorizado” (Lacerda; Santos e Caetano, 2018, p. 186). Logo, é importante considerar uma perspectiva de ensino que passa do tratamento da imagem apenas como acessório complementar do texto escrito, para torná-la um recurso base, capaz de ser empregado para as interpretações e percepções dos estudantes derivadas dos elementos registrados.

Nesse sentido Perlin e Strobel (2008) compreendem ser possível trabalhar a partir de um processo no qual exista diferenças linguísticas e culturais, mas sem haver supremacia da cultura ouvinte sobre a surda. Dessa maneira, no contexto educacional existente, se implementa outra forma de ensinar, que compreende o jeito surdo de aprender, pois, embora a nova proposta reivindique mais acesso para os usuários da língua de sinais, ela não exclui sua potencialidade de inspirar a imaginação, reflexão, facilitar a construção de conceitos, julgamentos e, simultaneamente, contribuir para a construção de sentido pelos aprendizes no espaço escolar.

É necessário ressaltar que não é obrigatório ao professor regente ser fluente em Libras, ao passo que no espaço de ensino o(a) estudante sur-

do(a) tem direito ao(à) intérprete, contribuindo no processo de passar os assuntos tratados na língua portuguesa para a língua de sinais. Contudo o(a) professor(a) que conhece a língua de seu(a) aluno(a) terá mais facilidade de construir uma metodologia de aula que facilite a aprendizagem. Desse modo, o embasamento na Pedagogia Visual, está para além do aspecto de interpretação, como afirma Lacerda, Santos e Caetano (2018, p. 187):

Um novo campo que explora a visualidade, a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos [...] nesse campo fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser aprendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em um determinado período histórico. Uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito.

Portanto, não é uma descrição dos temas, mas, um processo de trabalho que use a visualidade como orientadora das ações. O(a) professor(a) educador(a) precisa ter contato com essas abordagens pedagógicas para realizar uma práxis que favoreça o ensino a partir desses aspectos, concebendo que o imagético é um aliado potente que favorece aprendizagens, tanto para surdos(as) como para ouvintes, e se torna essencial ao(à) estudante surdo(a). Esse conhecimento deve começar na formação inicial do(a) pedagogo(a) e se aprimorar a partir do contato com os procedimentos de ensino que tem como foco o aspecto visual. Surge assim, a incumbência de contemplar esses processos nos cursos de Pedagogia e, por conseguinte, também nos demais cursos de licenciatura ofertados pela UNEB.

Caso a observância desses fatores ocorra, atende às aspirações da Comunidade Surda quanto ao quesito educacional, relatadas no documento “A educação que nós surdos queremos”, constituído por 147 pontos, nos quais a Comunidade Surda junto à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS – organiza as principais petições discutidas para o V Congresso Latino-Americano de Educação dos Surdos no ano de 1999. Na oportunidade, estes requerem o cumprimento dos seus direitos quanto às políticas e práticas educacionais, as condutas relacionadas ao tratamento da cultura e identidade surda e sobre a formação dos profissionais que os atenderão.

A respeito da formação de professores e a experiência com as Línguas de sinais, esse documento aborda nos pontos 46 e 47, sobre as relações entre

professores surdos e professores ouvintes, os conhecimentos necessários para promover a educação que a Comunidade Surda deseja, observando como essencial:

46. Promover a capacitação dos professores de surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos.

47. Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos (Feneis, 1999, p. 09).

Sabe-se que um componente curricular, geralmente com carga horária de 60 horas, não é suficiente para promover acessibilidade linguística no que se refere possibilitar o uso fluente da Libras pelos graduandos, porém o fato de favorecer momentos de familiaridade com essa língua e oportunidades de adentrar no universo da identidade e cultura surdas poderá contribuir para que os futuros(as) professores(as) educadores(as) busquem metodologias mais adequadas a esse contexto, podendo, quem sabe, assegurar a qualidade educacional.

Ao se tratar da busca por um ensino aprendizagem significativo, quer para surdos(as), quer para ouvintes, entende-se que os recursos visuais (RV) são importantes aliados para a construção das práticas educacionais. Quadros (2000) expõe que os principais recursos para o processo de ensino/comunicação pela Libras são aqueles que a trabalham em sua natureza visuoespacial. Assim, as instituições de ensino devem estar aptas para corresponder às exigências dessa especificidade pelas abordagens visuais didáticas. Segundo Ormezzano,

Num mundo em que valoriza a capacidade linguística, a imagem pode oferecer inúmeras possibilidades comunicacionais a quem não se comunica pela fala, podendo contribuir para o processo de inclusão social. Cabe destacar a relevância das funções da imagem no processo de comunicação com surdos, considerando a função tradutora, a função social, a função analítica, a função comparativa, a função temporal, a função espacial, a função estática, e, sobretudo a função didática, que pode ser motivadora do interesse do aluno porque capta a sua atenção apresentando uma valiosa possibilidade de alimentar a fantasia, de desenvolver a criatividade, de conectar-se com o domínio afetivo e ampliar seu campo cognitivo (2006, p. 05).

A autora é enfática na multiplicidade de objetivos que podem ser almejados a partir do empreendimento dos recursos visuais, como os vídeos, as imagens, a produção de história e diálogos, usando fotos, desenhos, cores e formas diversa. Esses recursos têm potencial para amparar múltiplas estratégias didáticas, a fim de possibilitar a visualização e construção de saberes das áreas do conhecimento que precisam ser apreendidos pelos(as) estudantes no decorrer do processo de escolarização.

Nesse sentido, o uso dos recursos visuais será orientador para embasar práticas que aumentem o repertório de conhecimento de mundo por esses indivíduos, podendo auxiliar no estudo da língua, na compreensão das suas características e no ensino de conceitos que são importantes para sua participação social. Almejar tais patamares de equidade no compartilhamento entre surdos(as) e ouvintes envolve o compromisso com a produção de materiais e a criação de possibilidades metodológicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Libras é uma língua constituída por todos os parâmetros, sendo um meio legítimo para garantir à comunidade surda sua participação na sociedade em todos os âmbitos. Contudo, essa potencialidade é inviabilizada pelas diferenças de poder e abrangência das línguas orais em detrimento da língua de sinais. Esse aspecto também se apresenta nos ambientes de formação, sejam esses da educação básica ou superior.

Nesse sentido, ressalta-se que a estrutura educativa vigente no Brasil, baseia-se num modelo no qual as aulas são ministradas sistematicamente em português oralizado ou escrito e o(a) surdo(a) utiliza a Libras como L1 e o Português como L2, tendo o intérprete como mediador desse processo. Entretanto, a partir do documento *A educação que nós surdos queremos*, do ano de 1999, fica explícito que a Comunidade Surda almeja uma educação que considere a sua cultura e suas particularidades de aprendizagem, logo, isso envolve práticas pedagógicas que utilize a visualidade como meio para produzir e veicular os conhecimentos.

Soma-se às petições desse documento, o apontamento dos profissionais surdos(as) como os mais indicados para esse ensino. No entanto, na falta desses, recorre-se aos professores(as) ouvintes que deverão possuir uma formação superior ou curso de extensão que considere a Libras, a cultura e a comunidade surda. Dessa forma, elenca a Pedagogia Surda como uma ciência capaz de abranger as experiências de mundo vivenciadas por esse

público e atender as demandas de formação, considerando os mecanismos de aprendizagem mais propício para ele.

Embora as exigências contidas nos documentos legais ainda não são as ideais, Souza e Silvestre (2007, p. 32) afirmam que a Lei nº 10.436/02, e o Decreto nº 5.626/05, “abre-nos a possibilidade de repensar – em uma nova dimensão – a educação, a escola e a formação de professores com e para surdos”. Esses documentos foram constituídos como bases para avançar quanto à compreensão prática e legislativa sobre a identidade Surda, assumindo a existência de uma comunidade distinta da ouvinte, que possui modos de produção cultural, em todos os âmbitos da sociedade.

Assim, a inserção nos cursos de formação do componente curricular Libras é primordial para a qualificação de profissionais que conheçam essa língua, saibam da sua importância e se empenhem em realizar a comunicação e o compartilhamento de conhecimentos por meio dela. Para isso, faz-se necessário que os futuros(as) pedagogas(as) tenham, mesmo que introdutoriamente, noções de recursos pedagógicos visuais que possam ser utilizados para atendimento ao público sinalizador, usuário da Libras, uma língua de modalidade visuoespacial, com características linguísticas e metodológicas próprias.

Desse modo, cabe o investimento no componente Libras, buscando otimizar sua carga horária para, ao menos, familiarizar com os sinais de primeiro contato, sinais do dia a dia; propiciar momentos de reflexão sobre a comunidade surda, suas lutas e seus direitos, bem como, estudar métodos e recursos visuais para ensinar o público surdo por meio da Pedagogia Visual.

Cabe ressaltar, que posto a dificuldade de implementação da escola bilíngue no atual contexto brasileiro, a Pedagogia Visual se apresenta como uma opção capaz de embasar os processos de formação que instrumentalizam de forma mais significativa e democrática o compartilhamento de conhecimentos nos cursos de formação superior e nas etapas da educação básica.

Lacerda, Santos e Caetano (2018, p. 186) reiteram que para “favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso utilizar toda a potencialidade visual que essa língua tem”. Isso envolve a abordagem dos conteúdos a serem explicados por meio dos recursos visuais mais acessíveis como programas de televisão, filmes, animações, imagens impressas, maquetes, mapas conceituais e ferramentas criadas especificamente por meio das tecnologias assistivas, como jogos online, redes de formação virtual e páginas com organização metodológica

de conceitos. Essas são possibilidades apontadas pela existência de uma Pedagogia cuja visualidade é componente central.

No componente curricular Libras, ministrado na UNEB, utilizou-se de diversos recursos visuais, como o uso de imagens para demonstrar os sinais e seus parâmetros, tanto por meio de slides como de atividades impressas para análise e identificação. Também foram apresentados vídeos que continham diálogos usando a Libras, sinais por campo semântico, interpretação de músicas e poesias da Cultura Surda.

Soma-se a essas proposições a produção pelos(as) próprios(as) discentes de vídeos reproduzindo sinais e iniciando a interpretação, bem como a criação de materiais didáticos para trabalhar com o(a) surdo(a) na sala de aula etc. Tais práticas foram pensadas com o intuito de contribuir com a formação de pedagogos(as) desenvolvida a partir de um currículo que, minimamente, observa o público surdo, repensa os conceitos e abordagens para constituir uma educação com e para este.

Portanto, esse componente se constitui como essencial para que ocorra a aprendizagem de sinais, possibilidade de reflexão/significação, bem como o compartilhamento e produção de conhecimentos pela língua. Além disso, as discussões levantadas sobre a identidade e cultura surdas puderam somar com o reconhecimento e respeito às diferenças, buscando uma educação democrática e humanizada no contexto real existente na sala de aula, com recursos visuais viáveis de serem empregado durante o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos visuais são essenciais para mediar a construção de conceitos, comportamentos e modos de sinalização, possível por meio da Libras. Logo esses materiais empregados devem possibilitar que o desenvolvimento da aprendizagem dessa língua seja suficiente como base para avançar em outros saberes.

A partir desta pesquisa, foi possível concluir que a Lei nº 10436/02 e o Decreto nº 5626/05 foram importantes para o uso e difusão da Libras nos cursos de formação, o que inclui a Pedagogia. A UNEB, na busca de uma educação democrática e atendendo as prerrogativas legais, tem buscado ofertar o componente curricular Libras, procurando propiciar momentos de familiarização com essa língua, bem como criar um espaço de discussão e reflexão sobre o papel do(a) pedagogo(a) que irá atuar em um contexto

diverso, com estudantes e suas especificidades, podendo nesse universo lecionar para o(a) aprendiz surdo(a). Sendo assim, é essencial trabalhar temáticas relacionadas ao contexto surdo, como a identidade e culturas surdas; o reconhecimento e respeito às diferenças, como também conceitos como inclusão, igualdade, equidade etc.

Vale ressaltar que um componente curricular não é o suficiente para a apreensão de uma língua, porém o conhecimento das particularidades dessa língua é fundamental para a formação de melhores profissionais para atuarem neste campo. Salienta-se como afirma o documento “A educação que nós surdos queremos” de 1999 organizado pela Comunidade Surda e a FENEIS que é necessário cursos específicos para estudar tais aspectos, considerando a amplitude da língua e das características sociais que estão em torno dela e da comunidade que a utiliza.

O conhecimento e uso da Libras pode propiciar uma educação democrática e humanizada, buscando o respeito às diferenças com foco no empreendimento dos recursos visuais como forma de amparar os saberes que geram percepções sobre possibilidades metodológicas.

É importante salientar que as práticas pedagógicas e o ensino voltado para o atendimento das especificidades educacionais, como é o caso do público surdo, devem se construir pela perspectiva bilíngue, orientada pela Libras e pela Língua Portuguesa como L2, enquanto base formativa. Portanto, a Educação e a Pedagogia precisam avançar em seu formato, ao menos para uma perspectiva de uma Pedagogia Visual, que se constitui considerando público ouvinte e, em especial, a Comunidade Surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. 26 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Acesso em: 26 out. 2023.

FENEIS– Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1999. Cartilha digital. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document-668628491/A-Educacao-Que-Nos-Surdos-Queremos-PDF>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo. Parábola, 2012.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Aquisição da língua de sinais para surdo como L1**. Indaial: UNIASSELVI, 2017. Disponível em: <https://www.uniassevi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=24885> . Acesso em: 18 abr. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?**: introdução a Libras e a educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2018.

ORMEZZANO, G. A linguagem visual na educação especial. **Revista Educação Especial**, Passo Fundo, n. 28, março, 2006. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4303>. Acesso em: 25 de set. de 2023

QUADROS, Ronice Muller. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura – Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 2, n.3. p.53-61, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/888/0>. Acesso em: 25 set. 2023.

QUADROS e KARNOPP. **Língua de sinais brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, K. V. dos. **O uso de imagens durante o processo de letramento da criança surda**. 2017. 77 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2017.

SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria. **Educação de surdos**. São Paulo. Summus, 2007. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0 BASE SEM AS IMAGENS.pdf>. Livro eletrônico. Acesso em: 25 set. 2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia**. DEDC/ Campus XII, 2023.



PENSSAR E ISCREVER:¹ UMA INTERVENÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

Michelle Dourado Silva²

Caroline Souza Marques³

Luanna Suzete Oliveira Lemos⁴

Anna Donato Gomes Teixeira⁵

RESUMO: O relato de experiência intitulado “PENSSAR E ISCREVER: uma intervenção de leitura e escrita” resulta das experiências de estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vivenciados por três estagiárias do curso de Pedagogia. Sabemos que o estágio tem como objetivo possibilitar relações das teorias estudadas durante o percurso formativo com a prática, abrindo possibilidades para o desenvolvimento dentro do campo profissional. Discorreremos sobre as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado, de

- 1 O título surge a partir das observações feitas pelas estagiárias nas aulas, as quais identificam os níveis de escrita: silábico alfabético e alfabético percebido nas turmas do 3º e 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo nosso foco principal a leitura e escrita nas supracitadas turmas.
- 2 Pedagoga licenciada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação Campus XII. ORCID: 0009-0004-2278-0113. E-mail: michelledourados@outlook.com.
- 3 Pedagoga licenciada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação – Campus XII. E-mail: calmarquesgnr@gmail.com.
- 4 Pedagoga licenciada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação – Campus XII. E-mail: luannalemos96@gmail.com.
- 5 Professora no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação Campus XII. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudo, Pesquisas e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), linha de Currículo, Diversidade e Formação Docente. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1364-8646>. E-mail: adteixeira@uneb.com.

modo a evidenciar as interações e participação dos/as estudantes a partir das atividades sugeridas pela proposta de intervenção. A escolha pela temática e realização das atividades dinâmico-lúdicas as quais estimulassem a leitura e a escrita, surge a partir das observações e vivências realizadas pelas estagiárias em turmas de 3º e 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Guanambi/Bahia e também pelos relatos obtidos pelos/as professores/as das respectivas turmas. O estudo desenvolvido neste trabalho é de cunho qualitativo, tendo como instrumento metodológico a observação participante, o que foi propícia para a construção do olhar do contexto da sala de aula, bem como da escola. Os resultados indicam que as experiências de estágio tendo como foco o aprendizado da leitura e da escrita nos levam a refletir sobre a importância desses processos que não terminam quando se completa o período da alfabetização, mas estende-se por toda a trajetória escolar sendo necessário que as atividades de leitura e escrita sejam dinâmicas e realizadas com a integração do sujeito com o seu mundo social. Ademais, o nosso papel como futuros professores/pedagogos é criar diferentes possibilidades que permitam a efetivação do processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois, desse modo, permitiremos que crianças possam ser vistas como sujeitos capazes de construir e consolidar sua história e também a sua existência dentro da sociedade.

Palavras-chave: Experiência; leitura; escrita; alfabetização.

“QUAL O NOME DE VOCÊS, TIA?” OU INTRODUÇÃO

Uma explicação inicial, é que os títulos das seções que compõe este artigo se baseiam nas falas ditas pelos/as estudantes durante o desenvolvimento do estágio. Essas falas foram importantes para entendermos as percepções desses sujeitos frente a essa experiência.

A discussão abordada neste relato emergiu a partir das observações e vivências experienciadas no estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa escola municipal de Guanambi/Bahia. Neste sentido, nota-se diversas problemáticas com elementos complexos que compõem o processo formativo, entretanto, cabe aos sujeitos envolvidos em formação optar por questões que remetem à possibilidade do olhar criterioso urgente que se circunscreve nas instâncias educativas e buscar novas formas de concebê-lo.

Desta maneira, a conectividade entre o estágio e os saberes docentes é propício para a formação docente inicial, sendo, esta atividade realizada no curso de Pedagogia da UNEB Campus XII através do estágio como pesquisa.

De acordo Pimenta e Lima (2006), “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (Pimenta; Lima, p.6, 2006). Nesta perspectiva, todas as ações desenvolvidas são sistemáticas e científicas, na medida em que toma objetivamente conhecer o seu objeto, ensinar e aprender é intencional, e não casuística. Para tanto, ao adotar essa concepção de estágio pressupõe que se busque conhecimento na relação entre as explicações existentes e as novas narrativas que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa.

O estágio assim vivido favorece as reflexões e questionamentos sobre o trabalho docente além de construir sentidos e significados acerca da ação pedagógica. Há que se considerar a multiplicidade e pluralismo de saberes envoltos na identidade do ser professor, pois, este é constituído no contexto e realidade a que está inserido com o intuito de ensinar. Desse modo, a práxis é heterogênea no tocante aos objetivos a serem alcançados e aos saberes mobilizados.

Compreendemos que o estágio é um componente curricular essencial inerente à formação e constituição do ser educador, uma vez que possibilita significado e criticidade a práxis. Logo, destacamos que a relação docente com a práxis se consolida por meio das suas relações e intenções, o que pressupõe um percurso contínuo de aprendizagens e não uma forma fragmentada e desarticulada entre teoria e prática. O estágio torna-se uma forma de entender que ser professor vai além dos saberes disciplinares específicos (como matemática, português, ciências...), é um exercício contínuo de reflexão porque além de saber “o que ensinar” é necessário saber “como ensinar”, “para quem ensinar” e, principalmente, “porque ensinar”, levando em consideração o contexto social, histórico, político e psicológico no qual o estudante está inserido (Tardif, 2002).

No que diz respeito às complexidades do ensinar presentes no cotidiano escolar, observa-se que:

Nos estágios, os futuros professores e os professores formadores da universidade têm oportunidade de se depararem com a complexidade que caracteriza os cotidianos das escolas, e isso faz surgir oportunidades de refletir criticamente sobre esta realidade, de entender os seus determinantes, de compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas e de construir alternativas para os problemas que aí se apresentam. É nesse sentido que o estágio é uma atividade curricular chave para a concretização de um modelo formativo que

melhor prepare o futuro professor para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica (Dauanny; Lima; Pimenta, 2019, p. 5).

Inseridas neste processo formativo trazemos para este relato de experiências as vivências com o processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades dinâmico-lúdicas as quais estimulassem a leitura e a escrita. Esta escolha se efetivou porque, notoriamente, foi uma dificuldade percebida durante o período de estágio bem como relatada nas conversas com os/as professores/es regentes. Portanto, decidimos, dessa forma, realizar uma proposta que pudesse atender as particularidades dos estudantes nesta etapa tão importante da consolidação do processo de escrita e leitura – alfabetização – e dar suporte aos professores.

Neste contexto, o relato discorrerá sobre as experiências vivenciadas no estágio supervisionado, de modo a evidenciar as interações e participação dos estudantes a partir das atividades sugeridas na proposta de intervenção.

APRESENTANDO O CONTEXTO DO ESTUDO

O estágio foi realizado no ano de 2022, na Escola Municipal Lemos Marques⁶ localizada na cidade de Guanambi, Bahia que possui 24 turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental – Anos Finais, além de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o período noturno. Para o atendimento aos alunos há um quadro de 27 professores que são distribuídos nos três turnos em que a escola funciona. A gestão da escola é formada por uma diretora, uma vice-diretora, duas secretárias e uma coordenadora pedagógica. Quanto à estrutura física, a instituição conta com as salas de aula, sala dos professores, secretaria, direção, quadra, laboratório, biblioteca, sanitários, cozinha, almoxarifado e a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os estudantes da escola são majoritariamente de perfil socioeconômico baixo. Durante as conversas entre o intervalo das aulas, os/as professores/as nos relatavam a dificuldade em socializar com os pais sobre o cotidiano e o desenvolvimento das crianças nesse contexto escolar, uma vez que há muitas famílias que passam por dificuldades relacionadas à alimentação, à afetividade e à falta de moradia própria. Isto reflete no comportamento dos alunos que carecem de afeto e/ou têm comportamentos e falas violentas. Acreditamos ser este também o motivo do grande número de ausências re-

6 Utilizamos nome fictício no sentido de assegurar o anonimato da unidade de ensino.

gistradas diariamente nas turmas em que estagiamos. É válido salientar que, alguns alunos raramente compareciam às aulas.

“CIÊNCIA NÃO É AQUELE NEGÓCIO DE LABORATÓRIO?” OU METODOLOGIA

O estudo desenvolvido neste trabalho é de cunho qualitativo devido aos objetivos que orientaram o processo de investigação. A abordagem qualitativa nos permite uma compreensão dos dados obtidos durante o processo para, posteriormente, chegar a uma análise mais abrangente acerca do problema delimitado. Além disso, tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador e a pesquisadora como seu principal instrumento, portanto, os dados são obtidos por meio do contato direto das pessoas que estão pesquisando, com a realidade a ser estudada, em que se enfatiza mais o processo do que o produto (Bogdan; Biklen, 1982). Ainda sobre a abordagem qualitativa, afirma Minayo (2012, p. 21) que é “essencialmente um objeto das Ciências Sociais, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

O instrumento metodológico utilizado inicialmente foi a observação participante, o que foi propícia para obtenção de determinados aspectos do contexto da sala de aula, bem como da escola. Essa técnica possibilita captar uma variedade de situações e fenômenos presentes na realidade. Nisto, o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (Neto; Minayo, 2001, p. 59). Posteriormente, a partir das percepções tidas e dos diálogos tecidos entre os estudantes, as estagiárias e os professores/as, planejamos e executamos um Projeto de Intervenção, no qual efetivamos atividades pautadas nas dificuldades observadas por nós e relatadas pelos/as professores(as) no processo do desenvolvimento da leitura e da escrita. Neste sentido, essa ação na condição de estagiárias gerou novos conhecimentos e, ao fazê-la, apropriamos e refletimos sobre a prática docente, produzindo novos compromissos, de cunho crítico.

O estágio tanto na etapa de observação quanto a etapa de intervenção foram realizadas em duas turmas, de 3º e 4º anos contando com 22 e 30 estudantes, respectivamente. O horário escolhido para a realização do estágio foi durante a tarde, para melhor se adaptar à rotina das autoras deste artigo, começando às 13h30min e terminando às 17h30min, mesmo horário de permanência dos estudantes no ambiente escolar. Para o momento de intervenção, foram realizadas as atividades com as três estagiárias nas

duas turmas, de forma a contemplar ambas, então metade de um horário, de 13h30min até 15h20min eram realizadas atividades em uma turma e, no horário seguinte 15h40 às 17h30min, na outra, alternadamente.

Durante a etapa de observação, foi possível perceber diversos problemas no processo de desenvolvimento do letramento, principalmente causados pela interrupção desta por conta da pandemia de COVID-19.⁷ Assim, a partir disso e da conversa com os professores das turmas, foi decidido que o tema da proposta de intervenção seria Leitura e Escrita.

No quadro 2, exposto a seguir, apresentamos as atividades da proposta de intervenção desenvolvida nas turmas com o intuito de estimular o interesse e contribuir no processo aprendizagem da leitura e escrita.

Quadro 2: Atividades desenvolvidas nas turmas

| OFICINA | PENSAR E ISCREVER: uma intervenção de leitura e escrita |
|---------|--|
| DIA 1 | TÍTULO: Literatura de Cordel |
| | OBJETIVO: Ativação ou ampliação do conhecimento dos alunos acerca do que é cordel. |
| | MATERIAL: Cordel impresso em folha branca. |
| | METODOLOGIA: |
| | Perguntou-se aos alunos se alguém conhecia a literatura de cordel; |
| | Apresentou-se para a turma o que é a literatura de cordel, qual sua origem, quem a escreve e para que ela serve; |
| | Distribuiu-se para os alunos o folheto com o cordel escolhido (Lampião, lá do Sertão de Mariane Bigio) e, de forma coletiva, fez-se a leitura; |
| | Dialogou-se a partir das seguintes perguntas: isso é uma história? Quem são os personagens? O que aconteceu nessa história? |
| | TÍTULO: Bingo das sílabas |
| DIA 2 | OBJETIVO: Reconhecimento das sílabas. |
| | MATERIAL: Cartilhas com as sílabas do bingo e as pedras. |
| | O bingo aconteceu a partir das sílabas encontradas nas palavras principais do cordel. |
| | TÍTULO: CONTO: |
| | OBJETIVO: Ativação e ampliação do conhecimento dos alunos acerca do que são os contos; |
| | MATERIAL: Folhas de sulfite, lápis de cor. |
| | METODOLOGIA: |
| | Perguntou-se para os alunos se alguém conhecia o que é um conto; |
| | Apresentou-se para a turma o que é um conto, qual sua origem, quem o escreve e para que eles são escritos; |
| | Fez-se a leitura para eles, pedindo para que eles prestem atenção aos detalhes da história “A Parte que Falta de Shel Silverstein”; |
| | Dialogou-se a partir das seguintes perguntas: isso é uma história? O que acontece nessa história? |
| | Em suas folhas sulfites, os alunos representaram partes da história que faziam a exposição sobre o que achava que seria a “parte que falta”; seguido da socialização dos desenhos. |

continua...

⁷ A pandemia de COVID-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. Para evitar o contágio, as aulas, em todos os níveis educativos, foram suspensas.

| OFICINA | PENSSAR E ISCREVER: uma intervenção de leitura e escrita |
|---------|--|
| DIA 3 | TÍTULO: Pensando como um Cientista.⁸ OBJETIVO: Despertar a curiosidade das crianças sobre o que é Ciências para além da visão conteudista. |
| | MATERIAL: Pão mofado; Caixa sensorial; |
| | METODOLOGIA: Abordou-se, através de um cartaz, sobre os ramos da ciência e como se relacionam: Ciência da vida, Ciência da Terra, Ciência Física; |
| | Explorou-se o conteúdo a partir da realidade e conhecimentos das crianças, anotando no quadro o que as crianças achavam que era a ciência; |
| | Fez-se experimentos com os ramos da ciência: |
| | Ciência da vida: pão mofado; |
| | Ciência da terra: caixa sensorial dos tipos do solo; |
| | Ciência física: massinha de modelar. |
| DIA 4 | TÍTULO: CHARGE ou TIRINHA: OBJETIVO: Ativação e ampliação do conhecimento dos alunos acerca do que é charge; |
| | MATERIAL: Folhas impressas com a charge, trena, régua, garrafa de água, placas com número de 1 a 5; |
| | METODOLOGIA: Perguntou-se para os alunos se alguém conhecia o que é uma charge (ou tirinha) e como ela se diferencia dos quadrinhos; |
| | Apresentou-se para a turma o que é a charge, qual sua origem, quem a escreve e para que ela serve; |
| | Distribuiu-se para os alunos o folheto com a charge escolhida e pediu-se, em um primeiro momento, que os alunos fizessem a leitura ⁹ ; |
| | Fez-se a leitura para eles, de modo que eles entendam o texto a partir da repetição; |
| | Dialogou-se a partir das seguintes perguntas: isso é uma história? que acontece nessa história? |
| DIA 5 | Abordou-se o conteúdo contido na charge: Medidas: “Quais são as medidas?” – Desenvolveu-se uma atividade-jogo que permitiu aos alunos fazerem as correlações dos objetos que contém medidas com objetos; separou-se as turmas em grupos compostos por representações (em placas) dos números de acordo com a quantidade de grupos formados. Formado os grupos apresentou-se questões sobre as medidas, o grupo que levantou as plaquinhas e acertou a resposta marcou pontuação. Essa organização tem como objetivo permitir que os estudantes façam assimilações e conheçam sobre as medidas e como estão inseridas em nosso dia a dia. |
| | TÍTULO: A COLCHA DE RETALHOS: OBJETIVOS: Representação, de forma escrita, um momento da vida que gosta de recordar. |
| | MATERIAL: Colcha de retalhos, folha sulfite, cola de isopor, lápis de cor, canetas coloridas. |
| | METODOLOGIA: Estendeu-se uma colcha de retalhos confeccionada pelas estagiárias de modo que os alunos possam visualizá-la socializar seus diferentes momentos; |
| | Perguntou-se aos alunos se alguém sabe o que é aquilo; |
| | Fez-se a leitura do livro “A Colcha de Retalhos” de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro da Silva, com ilustrações de Semíramis Paterno mostrando as ilustrações para os alunos; |
| | Perguntou-se o que eles acharam da história, socializando seus pensamentos; |
| | Distribuiu-se papéis para que eles escrevessem ou desenhassem sobre os momentos de suas vidas que gostariam de recordar; |
| | Pediu-se para que socializem seus momentos com a turma. |

Fonte: Elaboração e planejamento das autoras com base na proposta de intervenção.

- 8 Para esta atividade, foi utilizado o “O Grande Livro das Ciências” publicado pelo canal do Youtube Manual do Mundo que tem como objetivo a divulgação científica de uma forma mais simples.
- 9 Neste momento, as estagiárias passaram em cada mesa auxiliando-os nesse processo.

O referido quadro mostra detalhadamente as atividades realizadas com as turmas, objetivos e o modo como foi feito. As reflexões e experiências geradas por essas ações serão apresentadas na seção seguinte.

“É ALGUMA COISA QUE A GENTE LEMBRA DAS COISAS E PESSOA E TEM SENTIMENTO” OU REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O título acima é a conceituação da palavra Memória elaborada por um estudante da turma de 4º ano. A definição surge a partir da indagação “o que é memória para vocês?”, que fez parte da atividade do dia 5 (Quadro 1), a qual gerou nos estudantes uma abertura para dialogar sobre o que sentem e como se sentem frente a esse conceito, além de expor suas ideias sobre a temática.

Entender as peculiaridades envolvidas no ato de leitura e escrita implica compreender que ambos possuem dimensões de natureza distintas que relacionam saberes, capacidades e competências diversificadas, exigindo novas formas de aprendizagem e de ensino. Em entrevista concedida à revista **Nova Escola**, Emília Ferreiro aponta algumas de suas constatações acerca da psicogênese da leitura e escrita, segundo a autora “para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social” (Nova Escola nº 143, jun./jul. 2001).

Deste modo, marcada por uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, inúmeras alterações sobre a alfabetização e letramento, há diferentes meios para alcançar uma maior compreensão da leitura e da escrita bem como sua aplicação nas práticas sociais.

Ao professor, é sempre recomendado que faça um planejamento antes de dar uma aula, a fim de seguir uma sequência de estruturação do conhecimento. Porém, são muitas as adversidades no processo de educar. Pode acontecer imprevistos que impossibilitem que se siga o que está planejado ou até mesmo que acrescente coisas que não estavam no plano prévio. Além disso, é importante pensar que nem sempre que algo é ensinado pode ser realmente aprendido, porque como dito por Gallo (2008, p.104): “Pode até haver métodos para ensinar [...], mas não há métodos para aprender”. O autor ainda diz que uma aula pode funcionar muito bem na cabeça do professor, mas que produz resultados totalmente diversos nos alunos, podendo gerar

os efeitos esperados, mas meses ou até anos depois, isso demonstra como a educação não tem um efeito imediato, mas é algo processual e que demanda tempo e intencionalidade.

O primeiro momento com os alunos foi o de observação participante, onde auxiliávamos os professores regentes na realização das atividades propostas por eles. Foi neste momento que começaram a ser notadas as dificuldades dos alunos que se encontravam em diferentes etapas do processo de alfabetização, mesmo aqueles que faziam parte da mesma turma. Muitas dessas dificuldades têm relação com os dois anos da pandemia de COVID-19 em que os/as alunos/as foram obrigados a ficar em isolamento social, tendo aulas através do ensino emergencial remoto que devido à falta de políticas públicas que garantissem o acesso à educação, atrapalhou o ciclo de alfabetização dessas crianças.

Queiroz, Sousa, Paula (2021) discutem que foram muitos os fatores que impactaram a alfabetização durante o ensino remoto. Além de problemas tecnológicos, a falta de conhecimento pedagógico por parte dos pais e a dificuldade dos professores em acompanhar tal processo a distância, houve também a falta de interação do aluno no ambiente escolar. Citando a teoria sociocultural de Vygotsky, os autores colocam que uma sala de aula é composta por crianças em diferentes níveis de aprendizagem e a partir da interação, elas conseguem aprender umas com as outras pela construção e permanência de relações sociais. Juntamente com isso, destacamos que “a visão constatada da sala de aula como espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (Hooks, 2013, p. 18).

Durante o estágio, mantínhamos um diário de campo em que anotávamos as observações realizadas em sala, especialmente os registros das interações e as dificuldades relacionadas aos processos de leitura e escrita, os quais se tornaram o foco principal da proposta de intervenção.

Nesse sentido, a partir das anotações de campo, as principais dificuldades foram: falta de consciência fonética para reconhecer cada letra, sílaba, palavra e sonoridade, a ausência da função social que a escrita traz e que quando se escreve, é para que alguém possa ler. Assim, os desafios se apresentaram também sobre a ortografia e as pontuações. Outro fator percebido foi em relação à interação professor-aluno em que registramos a necessidade de, mesmo depois de entender a questão, estudantes quererem que o/a professor/a responda para que eles possam somente copiar, não se interessando em responder.

Dessa forma, a partir dessas observações, no ato de desenvolvimento da proposta de intervenção procuramos trabalhar com as dificuldades previamente observadas e juntamente a isso pensamos que a afetividade deveria fazer parte da construção do conhecimento, visto que são crianças que necessitam ser acolhidas. Pensamos em desvincular o processo de leitura de textos aplicados em sala de aula, que por ora eram descontextualizados, sendo de difícil compreensão e assimilação para o estudante. Isto porque entendemos que a leitura é algo que deve tocar a alma do ser humano, o que irá fazê-lo criar o gosto por essa prática, e consequentemente, pela escrita.

Gaiolas e Martins (2017) enfatizam a importância de entender a ligação entre o aprendizado da leitura e da escrita. Stanovich (1986, *apud* Gaiolas; Martins, 2017) ressalta que àqueles alunos com face mais positiva à leitura, tendem a ler mais e a aprender estruturas sintáticas mais complexas, aumentando seu repertório tanto oral, quanto escrito. Ao contrário, quando o aluno não tem uma boa relação com o ato de ler, consequentemente lê menos e têm dificuldades ao escrever.

A primeira atividade tinha como título “Leitura de Cordel”. Este gênero foi escolhido para a valorização da cultura nordestina afim de trazer a riqueza e o hibridismo da contribuição dos diferentes povos para a construção de identidade de acordo com a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) em 2020.

A BMCG concebe o currículo como um espaço político nas lutas pela democratização da sociedade. Insere-se neste preâmbulo o direito a aprendizagem garantida no currículo implicado com a vivência/contexto do sujeito. Deste modo, faz-se preciso assegurar um ensino que propicie um espaço de debate, reflexão, construção e reconstrução com a finalidade de responder aos desafios e desigualdades de suas realidades. Um currículo inovador exige uma escola ativa e criadora que atenda às necessidades e expectativas dos educandos, isto é, um currículo que promova as diferenças culturais dos/as alunos/as com uma proposta pedagógica pautada na pesquisa, diretrizes curriculares nacionais e aprendizagem significativa do/a educando/a.

Na realização da atividade, realizamos primeiramente uma leitura individual, para que melhor ajudássemos em suas dificuldades particulares. Foi notável como alguns ainda tinham muita vergonha de ler, falando que não sabiam, mas com incentivo leram o cordel todo. Posteriormente, lemos o texto para eles, a fim de que compreendessem a mensagem através da repetição. Neste momento, os alunos começaram a intervir com opiniões que eles sabiam sobre o cangaço e sobre Lampião, figura conhecida popularmente no Nordeste.

Reunimos então as equipes para que fosse feito o bingo das sílabas, que se mostrou uma atividade muito interessante, visto que quase todos os alunos participaram com entusiasmo e, como era algo em equipe, eles mutuamente se ajudavam no reconhecimento das letras e das sílabas, conseguindo compreender quais as letras constituíam as sílabas a partir do som. Destacamos que esses alunos se mostraram participantes ativos quando estimulados e permitidos de integrar o processo de aprendizagem.

No dia dois, perguntamos aos alunos se eles conheciam o que era um conto. Muitos deles responderam relacionando-o aos contos de fadas. Concordamos, mas também falamos que existiam outros tipos de contos e, com isso, lemos para eles o livro *A Parte que Falta*, escrito por Shell Silverstein. Durante a leitura, não mostramos as figuras do livro, o que fez com que eles dessem vários palpites sobre o que exatamente era o personagem. Com isso demos seguimento ao planejamento, distribuindo folhas de ofício pela sala de aula e pedindo que eles desenhasssem ou escrevessem o que eles achavam de que se tratava a parte que faltava. Esse momento foi extremamente interessante porque vários desenhos foram feitos e histórias foram escritas: alguns achavam que o personagem era um tatu, outros um caracol, outros um tomate e até um super-herói (o Super Vermelho, que era um tomate gigante com superpoderes).

Com o título 'Pensando como um Cientista', o dia três iniciou-se com a seguinte pergunta: "alguém sabe o que é ciência?". As respostas foram diversas, porque cada um tinha sua própria interpretação sobre o que era ciência. A grande maioria relacionada à ciência de laboratório. Com isso, apresentamos um cartaz com três tipos de ciência: da vida, da terra e física. Dividindo o quadro em três partes e a partir de exemplos, pedimos para que eles mesmos dessem palpites de coisas que envolviam essas três ciências. Logo o quadro estava cheio com seus palpites e eles conseguiram perceber que ciência não é algo distante que se restringe ao laboratório, mas que está diariamente em todas as coisas que fazemos. Para exemplificar a reflexão que fizemos em conjunto, mostramos para eles um pão de forma mofado, explicando que o mofo é uma forma de fungo e que existe uma classe de biólogos que estuda o ciclo de vida dessas criaturas e que, embora pareça nojento, existem alimentos que são feitos pela fermentação causada pelos fungos. Seguido a isso, fizemos a experiência da caixa sensorial com três diferentes tipos de solo: arenoso, húmico e argiloso. A partir de sua caracterização e seu toque, posteriormente, com vendas os alunos deveriam

tentar acertar qual era o tipo de solo somente a partir do toque. Eles ficaram um pouco receosos, visto que não tem muitas atividades que corram o risco de se sujar, mas depois que os primeiros alunos foram, a fila se formou para que pudessem entrar na experiência.

No dia 4, distribuímos charges/tirinhas e perguntamos se os estudantes poderiam nos falar o que era aquilo. Muitos responderam que aquilo eram quadrinhos, mas falamos que havia uma diferença entre eles e tirinhas. Explicamos que, embora com estruturas parecidas, os quadrinhos tendiam a ter um tamanho mais longo, enquanto as charges ou tirinhas tinham como função conter uma história curta feita em poucos quadros e que contivesse humor. Como a tirinha escolhida falava sobre medidas, passamos para a atividade posterior, inicialmente, sempre exemplificando, explicamos para eles os tipos de medidas. Depois, pedimos que eles formassem grupos e que ouvissem as nossas perguntas, o grupo que soubesse, poderia levantar a placa e dar a resposta. As perguntas eram, por exemplo, “Que instrumento de medida o pedreiro usa no seu dia a dia?” ou “Qual o instrumento usado para medir massa?”. Foi importante percebermos que equipes em que os membros que não discutiam sobre as perguntas, geralmente erravam quando algum membro tentava jogar sozinho e as equipes em que os alunos se uniam atrás de uma resposta marcavam mais pontos. Foi uma atividade interessante para refletirmos sobre como, ao apresentar um novo conteúdo, a atividade de fixação não precisa ser tão conteudista, só respondendo perguntas no livro, mas a partir de uma atividade lúdica e, por que não ambas?

O dia cinco foi o último dia de atividades planejadas para o estágio. Chegamos e, ao cumprimentarmos as turmas, também falamos que era a nossa despedida e que gostaríamos que eles a vivenciassem conosco. Pedimos que eles afastassem as cadeiras de forma a deixar o meio da sala livre e, com isso, sentamo-nos todos no chão em círculo. Estendemos a colcha¹⁰ de retalhos que fizemos a mão, e perguntamos o que era aquilo, todos responderam que sabiam que era uma colcha de retalhos. Contamos a história de como havíamos confeccionado e falamos que cada pedaço daquilo ali tinha uma

10 Para realização da atividade do quinto dia de estágio, confeccionamos uma colcha de retalhos. Cada estagiária ficou responsável por juntar sobras/retalhos de tecidos para que pudessem formar a colcha que fora costurada a mão. Esta decisão de costurarmos juntas a colcha, foi tomada a partir da reflexão de um trecho do livro “A colcha de retalhos” do autor Conceição Corrêa da Silva e Nye Ribeiro da Silva, “[...] a colcha estava esticada sobre a sua cama. Que linda! Mas não era uma colcha como essas que se vendem nas lojas. Cada retalho tinha uma história” assim, cada estagiária costurou seu retalho de tecido o que significou também sua história e sua experiência vivida de maneira única naquele contexto.

história, pois veio de uma pessoa diferente e que, assim como os retalhos, era a nossa memória. Perguntamos o que era memória, e um dos alunos nos respondeu: “É uma coisa que lembra das coisas e pessoas. E tem sentimento”. Foi uma resposta surpreendente, pois esse aluno de natureza introvertida, até o momento, só havia participado de uma única atividade na semana. Concordamos com a fala do aluno, e com isso foi dito que eles, daqui há alguns anos, podem não lembrar das estagiárias que passaram duas semanas com eles, mas que nós nos lembraríamos deles e que eles faziam parte da nossa colcha de retalhos. Após isso, lemos o livro *Colcha de Retalhos* de Conceil Correa da Silva e Nye Ribeiro Silva, mostrando as ilustrações e eles ficaram bem animados com a história, sempre palpitando e tentando adivinhar o que vinha nas páginas seguintes. Esse livro, em específico, causou muita emoção em nossa atividade; durante a leitura, nossos olhos se encheram de lágrimas ao lembrar das pessoas que passaram por nossas vidas e no momento já não estão entre nós. Algumas das crianças também se emocionaram ao lembrar de seus entes queridos que já faleceram e durante a atividade, na qual cada um tirou um momento para recordar da maneira que quisessem (através de desenhos ou textos, ou ambos), isso ficou bem evidente.

No momento da despedida, muitos foram os abraços que recebemos e os pedidos de que não fôssemos embora ou que voltássemos para visitá-los. Foi emocionante reconhecer que, de alguma forma, nossa proposta de intervenção de estágio teve um impacto positivo em nossa formação e na vida dessas crianças, mostrando que a leitura é um momento de compartilhar a afetividade e nossas próprias reflexões com outras pessoas. É um momento de mostrar o que nós achamos do mundo ao nosso redor através das palavras de outras pessoas e que escrever é poder permitir que alguém faça isso com nossos pensamentos

Concordamos com Hooks (2013, p. 273) de que “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”, compreender a educação como um processo longo do desenvolvimento humano significa encarar a realidade como um compromisso coletivo com vistas a transgressão. Tal como afirma Hooks (2013, p. 273) “isso é a educação como prática da liberdade”.

“VOCÊS VÃO VOLTAR?” OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui feito a partir de experiências findadas em nossa proposta de estágio, no faz pensar e refletir sobre a importância do aprendizado da leitura e da escrita, pois estas, não terminam quando se completa o período

da alfabetização, mas estende-se por toda a vida escolar, aliás, por toda a vida, pois a cada momento estamos aprendendo algo novo, palavras novas, significados/conceitos novos e de diferentes modos e em amplitude, é vista de forma contextualizada com o mundo. É necessário que estas atividades de leitura e escrita sejam dinâmicas e realizadas com a integração do sujeito no seu mundo social.

Portanto, a construção contínua do processo de leitura e escrita se difere de aprendiz para aprendiz, pois cada educando é único e possui seu próprio ritmo. São seres que constroem e reconstroem, que são criativos e que buscam compreender o mundo que os cerca, criando para isso seus próprios critérios, hipóteses e justificativas. Ainda, é sabido que cada aprendiz carrega consigo um mundo de saberes, e em sua simplicidade, expressa-se capaz de vislumbrar e fazer uma ampla leitura da palavra, do mundo e da escrita de sua própria história, e que para isso, mesmo que o seu desenvolvimento ocorra de forma individual, faz-se necessário a experiência com o meio social em que está inserido em suas diversificadas relações.

Assim, é visto que, cabe a nós, futuros professores/pedagogos em formação, criar diferentes possibilidades que permita a efetivação do processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois, a partir do conhecimento e da absorção dessas diferentes dimensões, permitiremos que as crianças possam ser vistas como sujeitos capazes de construir e consolidar sua história e também a sua existência dentro da sociedade em que se encontra incluso.

REFERÊNCIAS

DAUANNY, Erika Barroso; LIMA, Maria do Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor – uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Minas Gerais, ano 1, n. 3, p. 1-18, nov. 2019. ISSN: 2595-8569. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4274/2394>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BIGIO, Mariane. **Lampião, lá do Sertão!** Mari Bigio, 2014. Disponível em: <https://maribigio.com/2014/05/08/lampiao-la-do-sertao/>. Acesso em: 23 maio 2022.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

DE QUEIROZ, Michele; DE SOUSA, Francisca Genifer Andrade; DE PAULA, Genegleisson Queiroz. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, Ceará, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. ISSN: 2675-9144. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FERREIRO, Emília. O ato de ler evolui. In: **Revista Nova Escola**, n. 143, pág. 13. São Paulo: Editora Abril, jun./jul.2001.

FULFARO, Mariana; THENÓRIO, Iberê. **O Grande Livro das Ciências do Manual do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2019.

GAIOLAS, Mônica Sampaio; MARTINS, Margarida Alves. Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 35, n. 2, p. 117-124, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.1175>. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1175>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUANAMBI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Treinamento Pedagógico. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino**. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 670 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 1, p. 9 – 29.

NETO, Otávio Cruz; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, S.G., LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póesis Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/10542>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SILVA, Conceil Correa da; SILVA, Nye Ribeiro. **A Colcha de Retalhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

SILVERSTEIN, Shel. **A Parte que Falta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002



O ENCONTRO DA HUMANA DOCÊNCIA NAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO COMO PESQUISA: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE VIDA E FORMAÇÃO

Cristiane Cecília de Jesus Santos¹

Raquel da Costa Barbosa²

RESUMO: O presente artigo resulta da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, defendido no mês de dezembro de 2023, no curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, Campus XII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e tem como objetivo compreender em que medida os estágios supervisionados realizados como requisito obrigatório para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, contribuem para a formação de docentes que se reconheçam humanos e humanizadores em suas experiências profissionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho Autobiográfico, tendo como destaque o encontro com a Humana Docência, a partir das experiências vivenciadas nos estágios. Por ser uma escrita Autobiográfica, faço conexões da minha história de vida, com os escritos de Carolina Maria de Jesus, relatando o seu cotidiano no livro Quarto de Despejo. Também teço reflexões a partir dos

1 UNEB DEDC XII – Curso de Pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8490-196X>. E-mail: cris38994@gmail.com.

2 UNEB DEDC XII / Secretaria Municipal de Educação de Correntina – BA. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, NEPE. ORCID: <https://orcid.org/00090009-2503-5617>. E-mail: raquelprofbarbosa@gmail.com.

escritos de Chimamanda Ngozi Adiche, com *O Perigo da História Única* que nos alerta para o cuidado com as relações que se manifestam em estruturas de poder enraizadas. No aspecto da formação docente, encontro referências em Miguel Arroyo, em sua obra *Ofício de Mestre “imagens e autoimagens”* e na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Para os fundamentos da Pesquisa Autobiográfica, busco referências em autores como Josso e Antônio Nóvoa. As reflexões sobre a formação docente e o estágio supervisionado estão ancoradas no Regulamento de Estágio da UNEB DEDC XII. As discussões são feitas a partir do diálogo da minha trajetória de vida e formação com as obras que referenciam a temática abordada neste trabalho.

Palavras-chave: Pesquisa autobiográfica; estágio e formação; humana docência; Curso de Pedagogia da UNEB.

INTRODUÇÃO

Os caminhos que me trouxeram até aqui passam por diversos lugares e histórias solitárias, regadas de muitos acontecimentos que me fizeram crescer. Começo pela infância, período que carrego memórias valiosas que me deram muitas aprendizagens. Quando criança, sempre tive um convívio muito bom com meus professores até mudar para uma série e ter uma professora que gritava muito e isso me causava muito medo. Essa situação me afetou de tal maneira que as experiências no curso de Pedagogia que necessitavam do contato direto com a sala de aula me fizeram reviver os momentos de angústia, recordando a sala da “Tia Catarina”.³ Os momentos de relato das experiências de estágio na sala de aula, com a minha turma eram sempre muito dolorosos e a minha vontade era de desistir, pois o ambiente escolar me trazia recordações muito difíceis que não consegui superar. Em um desses momentos de relato, externalizei minha angústia, falando da minha decepção com a escola e a minha vontade de desistir. Então, uma das professoras que ministrava uma das disciplinas do semestre, me falou sobre os aspectos da Humana Docência, algo que eu não conhecia, porém que me fez despertar para as possibilidades de continuidade no estágio e no curso. Por se tratar de um tema que me fez perceber que havia a possibilidade de buscar novas descobertas que se aproximavam da minha história de vida e das minhas experiências de formação no Curso

³ Neste trabalho, por questões éticas, visando preservar a identidade das professoras que fizeram parte da minha trajetória estudantil, os nomes atribuídos a elas são fictícios.

de Pedagogia, em especial nos estágios, mergulhei na temática e, desde então, tenho me dedicado a estudar e descobrir o quanto a minha história de vida possui influências profundas nas minhas vivências atuais, com traumas, decisões e superações.

A decisão de assumir essa temática, para mim, foi muito ousada, pois é um tema que não tive contato anteriormente, porém, foi algo que me ganhou com tanta força que despertou o meu interesse de forma muito significativa e me debrucei nas leituras sobre o tema, fazendo encontrar textos e autores, até então desconhecidos.

O presente trabalho aborda três categorias que se conectam e complementam, dando forma à escrita: a Humana Docência, os estágios no Curso de Pedagogia e a Pesquisa Autobiográfica.

A Humana Docência, segundo Arroyo (2013) se refere à prática de ensinar com empatia, compreensão e respeito pela individualidade de cada aluno. Ela reconhece que cada aluno é um ser humano único, com suas próprias experiências, habilidades e desafios que, muitas vezes, passam despercebidos. A docência humana envolve a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. Isso pode incluir a adaptação de métodos de ensino para atender às necessidades individuais, a promoção de uma cultura de respeito e compreensão mútua, o encorajamento dos estudantes a expressarem suas opiniões e ideias.

No tocante à pesquisa Autobiográfica, trata-se de um método que envolve a exploração das experiências pessoais do pesquisador. É uma maneira de entender a si mesmo e o mundo ao seu redor através da reflexão sobre suas próprias experiências de vida, pois

Não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p. 371).

O estágio, por sua vez é uma parte crucial do curso de Pedagogia que oferece a oportunidade de aplicar na prática o que foi aprendido em sala de aula. Isso possibilita consolidar o conhecimento teórico e entender como ele se aplica no mundo real, entretanto, torna-se importante observar o que ressalta Pimenta (2004) ao pontuar que toda profissão tem seu lado prático, no entanto, isso não é suficiente. De acordo com o regulamento de estágio

do curso de Pedagogia do *Campus XII* da UNEB, os estágios realizados no decorrer do curso, visam:

Possibilitar a compreensão da complexidade do universo de trabalho da Pedagogia e promover a problematização de diferentes aspectos que configuram os espaços de atuação profissional, viabilizando o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de intervenções fundamentadas na unidade teoria-prática, na atitude crítica e na pesquisa enquanto eixos formativos (UNEB, 2023).

Desse modo, o presente texto, que se pauta na escrita Autobiográfica, possibilita buscar as passagens da minha história, relembando momentos marcantes da minha vida, perpassando pela trajetória escolar até a chegada à Universidade. Daí em diante, busco relacionar as vivências no curso de Pedagogia com as aprendizagens construídas, em especial as conflituosas experiências nos estágios supervisionados, as quais me desafiaram na busca de alternativas para superar as situações traumáticas do passado, compreendendo novas possibilidades de continuar.

Nesse sentido, o trabalho é orientado pela seguinte questão: em que medida o estágio supervisionado possibilita a descoberta da humana docência? Tendo como objetivo geral compreender como os estágios supervisionados do curso de pedagogia contribuem para a formação de docentes que se reconheçam humanos e humanizadores em suas experiências profissionais. Para isso, lancei mão do método Autobiográfico, através da escrita narrativa da minha história de vida, relacionando com as experiências vivenciadas nos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia, em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam as temáticas abordadas.

TRILHA METODOLÓGICA: NOS CAMINHOS DA MINHA VIDA/PESQUISA

Nesta sessão, apresento a história da minha vida, desde a infância, intercalando com as passagens da minha entrada na escola e as memórias que marcaram todo o meu percurso estudantil, que refletem até os dias atuais. Conto também, nesta parte, as vivências na casa dos meus avós, memorando momentos alegres e tristes que passei para chegar até aqui.

Enfim, essas passagens me constituem e me trazem até aqui. Confesso que a escrita Autobiográfica se torna muito difícil, pois nos faz mexer com sentimentos adormecidos e lembranças dolorosas, por outro lado, compreendo

que é na trilha da nossa história que conseguimos identificar a construção da identidade e o que nos constitui nos aspectos pessoal e profissional.

RETALHOS DA INFÂNCIA

Meu nome é Cristiane Cecília de Jesus Santos, sou a segunda filha de quatro irmãos de um casal simples da cidade de Caetité, localizada no interior da Bahia. Nasci numa manhã chuvosa, às 8h da manhã do dia 23 de outubro de 1989. Estava inverno, como era chamado, popularmente o período chuvoso. Segundo minha mãe, as fraldas, que eram de pano, demoravam pra secar e isso era muito difícil, pois tínhamos poucas roupas e muitas delas eram passadas de um filho para o outro.

Meu pai era soldador de uma empresa estatal chamada Geosol e trabalhava em outras cidades, demorando muito para voltar. Minha mãe era lavradora e dona de casa, à época, morávamos na casa que foi dos meus avós paternos e até hoje minha família reside no mesmo local. Uma casa feita de barro, uma espécie de tijolo, construído de terra vermelha, muito simples. Nessa casa morávamos nós cinco e, após a chegada do meu irmão passamos a ser seis pessoas nesta casa.

Os anos passaram e com isso chegou o período de ingressar na escola. Minha sala era um anexo do Grupo Escolar Maria da Conceição Pontes, que ficava na mesma rua onde morava. A sala era multisseriada, não me recordo mais como era a entrada. Nessa escola estudávamos eu, meus primos e minha irmã mais velha.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Educação Infantil marca a entrada da criança na escola:

Como primeira etapa da Educação básica, a educação infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada em uma creche ou na pré-escola significa, na sua maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para incorporarem a uma situação de socialização (Brasil, 2017, p. 36).

Portanto, a minha entrada na escola foi marcada por várias experiências que refletem na minha trajetória desde a infância, até os dias atuais e, sobretudo na formação que tive na faculdade, que me fizeram rememorar situações as quais me marcaram profundamente.

Imagem 1: Fachada da Escola Maria da Conceição Pontes

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A imagem acima mostra a fachada da escola na qual está a sala que estudei na Educação Infantil, fazia parte, como anexo. O interior da escola permanece o mesmo, tendo sido acrescentadas mais duas salas de aula.

Tia Sueli era a professora da sala que naquele tempo era chamada de “prézinho”, atualmente conhecido como pré-escola. Ela era muito cuidadosa, divertida e carinhosa. Não frequentamos a creche, pois minha mãe não sentia segurança em nos matricular, porque tinha medo das cuidadoras nos maltratar. Esse foi o motivo pelo qual entrei direto na pré-escola. Nas minhas recordações, estão presentes a hora da merenda e as brincadeiras de roda, cabra-cega e esconde-esconde debaixo das mangueiras depois do lanche.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na

perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998, p. 23).

Eu amava ir para a escola, por causa de Tia Sueli, pois ela nos ouvia e se preocupava conosco. Quando algum aluno faltava, ela ia visitar para saber o que havia acontecido. Eu não esqueço da Tia Sueli, pois ela marcou a minha vida.

Os anos se passaram e chegou o tempo de mudar de escola, pois havíamos avançado de série. Então fui matriculada no Grupo Escolar Eponina dos Santos Gumes⁴. Essa escola, ao contrário da primeira, não me traz boas lembranças, pois nela, eu vivenciei momentos terríveis. Eu tinha dificuldade para entender o que era posto em sala de aula, porque na turma de Tia Sueli não eram exigidas muitas atividades, e entendo que aprendemos brincando na escola. Porém, na primeira série tudo era diferente.

A professora era a Tia Catarina, uma mulher branca, magra, que soltava gritos afinadíssimos que nunca saíram da minha lembrança. Eu, uma menina negra, de cabelos com tranças, poucas condições financeiras, com uma mochila simples e dificuldades para aprender. Todas essas características faziam com que eu me sentisse acuada.

No primeiro dia de aula, sentei-me no fundo da sala, a turma era grande e os alunos eram maiores que eu. Ao fazer a chamada, a professora gritou o meu nome e eu fiquei paralisada, com isso todos começaram a zombar de mim com risadas. Foi um dia terrível e eu cheguei em casa muito triste e falei com minha mãe que não queria mais ir para a escola.

Por causa desta situação, recordo de sair de casa dizendo pra minha mãe que iria para a escola, porém, mudava o percurso e ia para a casa do meu avô que me deixava ficar lá até a hora voltar para casa. Por esse motivo eu apanhava muito de minha mãe.

Como tinha muita dificuldade com as tarefas e minha mãe não tinha tempo pra me ajudar era meu avô que me orientava. Ele não frequentou a escola, mas sabia ler e escrever e possuía uma forma muito especial para ensinar. Na matemática, ele usava os grãos de milho, feijão e café, para me fazer entender as contas. Confesso que preferia ficar na casa do meu avô a ir

4 Segundo Saviani (2004), os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominou as escolas isoladas por muito tempo. O Grupo Escolar foi uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. A questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920. Os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas, já que possuíam turmas seriadas.

para a escola. Tia Catarina me causava muito medo, perto dela eu travava e não sabia fazer nada.

Imagem 2: Almoço de domingo na casa do Vô Licínio



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Vô Licínio, como o chamava carinhosamente também era meu padrinho de batismo e era como o meu pai. Me ensinou ler, utilizando as cartas que os meus tios mandavam para ele. Não consigo explicar qual era a forma que ele usava, mas eu entendia muito rápido e memorizava o que ele ensinava. Eu era muito “apegada” com os meus avós, pois passava mais tempo na casa deles do que com a minha mãe, principalmente após o falecimento do meu pai. Esse foi um acontecimento que marcou um período muito triste e difícil da minha vida e de toda a família. Com a falta do meu pai, passávamos dificuldades financeiras e chegamos a passar fome. Tínhamos a ajuda dos meus avós e recebíamos porções de sopa que eram distribuídas em alguns dias da semana.

Quando mudei para uma escola que ficava no centro da cidade, como morávamos em um bairro distante do centro, éramos chamados de “pé sujo” isso porque o bairro onde eu morava era bem populoso e tinha muita terra vermelha. Nessa época tínhamos que ir de tênis e de calça, e com a farda do colégio, que custava em média trinta reais. Como não tínhamos muita condição era bem difícil conseguir, mas minha mãe sempre dava um jeito. Pra não deixar faltar as coisas da escola, ela lavava túmulos no cemitério

municipal para ganhar algum dinheiro e, além disso, vendíamos geladinho na porta de casa para conseguir ajudar nas despesas.

SEGUINDO A TRILHA

Na adolescência, vieram outras experiências e as vivências na escola mudaram. Iniciei a quinta série, que veio com um certo medo, visto que mais uma vez mudei de escola, saindo do Grupo Escolar Eponina dos Santos Gumes, fui estudar no Grupo Escolar Dácio Alves de Oliveira (Imagem 3). Essa escola fica localizada em uma comunidade que, naquela época era considerada muito perigosa, por conta do tráfico de drogas que dominava a área e constantemente havia tiroteios e situações que causavam medo.

Estudei naquela escola até a oitava série. Lá fiquei mais segura e consegui me adaptar com facilidade, pois a escola tinha várias turmas, e muitos professores, que faziam rodízio a cada cinquenta minutos, com aulas diferentes. Os quatros anos que estudei os anos finais do ensino fundamental foram tranquilos, exceto por alguns episódios que sofri preconceito, mas eu aprendi a me defender.

Imagem 3: Grupo Escolar Dácio Alves de Oliveira



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Quando iniciei o Ensino Médio, fui estudar no Instituto Anísio Teixeira. Estudava no período vespertino e era muito cansativo porque ficava muito longe de casa e íamos andando. O Instituto de Educação Anísio Teixeira, leva o nome do grande educador brasileiro, natural da cidade de Caetité, conforme Imagem 4 a seguir.

Imagem 4: Instituto de Educação Anísio Teixeira

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A perspectiva Anisiana tinha na escola e na educação não só os elementos para a perpetuação dos valores sociais, mas, instrumentos importantíssimos para assegurar também, um interminável processo de reconstrução social. Teixeira (2000, p. 189) reconhecia que:

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão da cultura, como um reforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados.

O Instituto de Educação Anísio Teixeira ainda funciona na cidade de Caetité, com uma estrutura gigantesca, composta por quadra poliesportiva e anfiteatro, recebe estudantes de vários lugares. Oferta turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino médio.

Estudei neste instituto somente um ano. Estava na escola quando recebi a notícia da morte do meu avô Licínio, que se foi em julho de 2009, levando uma parte de mim. Foi muito sofrido, pois quatro meses depois a minha avó também faleceu e eu senti muito a partida dos dois. Depois desse ocorrido eu

só terminei o primeiro ano do ensino médio e parei de estudar, me fechando novamente, pois meus avós foram a parte mais linda da minha infância. Até hoje sofro por essa perda.

Depois da morte do meu avô, tive uma depressão muito forte e tinha medo de perder minha mãe e não a deixava sair de casa. Quando ela saía eu ia atrás por medo de acontecer algo com ela. Em 2010, a convite de minha irmã passei a frequentar um grupo de oração chamado força jovem universal do qual faço parte até hoje e acredito que a interação com outros jovens e a fé me ajudaram a me recuperar da dor.

Imagem 5: Viagem a Bom Jesus da Lapa



Fonte: Arquivo da autora (2023).

A fotografia acima está minha avó de blusa xadrez, meu tio e alguns primos em uma viagem a Bom Jesus da Lapa, onde sempre íamos pagar promessa. “Vozinha” era devota do Bom Jesus e sempre fazia promessa a ele. Depois que meus avós morreram, não voltei mais a essa cidade que me lembra muito os meus avós.

Quando criança eu tinha um problema sério nas vistas, lembro que minha avó fez uma promessa para Santa Luzia, que segundo ela, era a santa que curava a visão. Ela fez a promessa para eu ficar curada da visão e ela me

levaria pra lavar os olhos em um rio no distrito de Santa Luzia na região de Caetité, e assim foi feito. Melhorei da vista e fomos lá. Minha avó era uma mulher de muita fé, tudo ela resolvia por meio da fé.

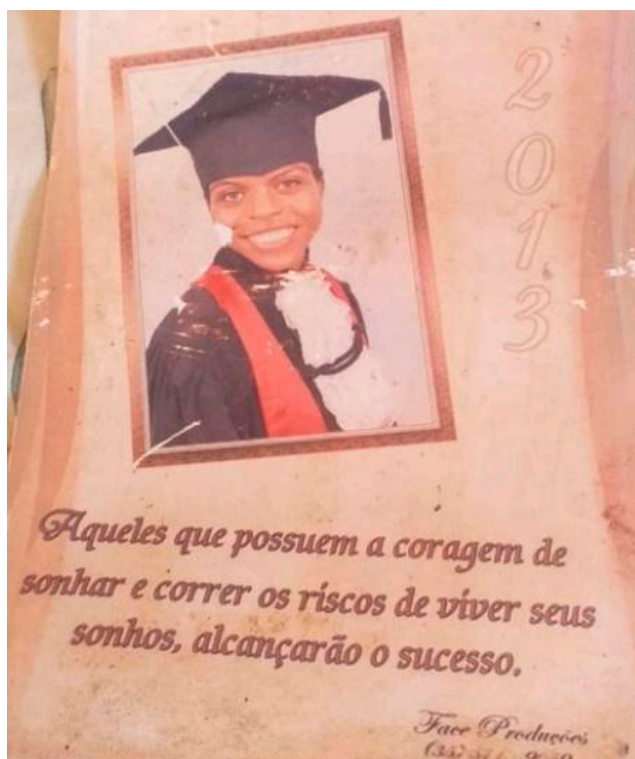
Passaram-se dois anos que eu havia parado de estudar e eu precisava retornar para a escola, pois minha mãe não aceitava o fato de eu ter desistido de estudar, então em 2011 retornei para concluir o ensino médio no antigo Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira. Através desta pesquisa descobri que o colégio se tornou o CIEC – Complexo Integrado de Educação de Caetité.

Imagem 6: Complexo Integrado de Educação de Caetité



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Quando retomei os estudos, finalizei o Ensino Médio no ano de 2013, a escola ainda tinha o nome antigo. Nesse Colégio foi onde finalizei, com muita dor e luta o Ensino Médio. Quando estava perto de me formar perdi meu avô materno e foi muito dolorido. Eu precisava finalizar aquele ciclo, que consegui concluir em 2013. A formatura ocorreu junto com a turma do terceiro ano B do noturno. Essa turma tinha professores excelentes, como professor Ângelo de história e Conceição de Inglês que eram mais amigos que professores. Tenho muita saudade dessa turma, na qual fiz amigos que os tenho até hoje.

Imagem 7: Foto de formatura

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Nas escolas do município, quando estava perto do final do ano letivo, algumas empresas passavam nas turmas de terceiro ano pra tirar fotos com a beca para ficar de recordação. Minha mãe me deu as fotos de presente e essa acima é uma das três fotos que eu tirei para colar grau. Minha mãe guarda até hoje porque ela sabe o quanto foi difícil para eu terminar. Vale ressaltar, que toda a minha trajetória estudantil foi em escolas públicas.

Ao tratar da escola pública, cabe ressaltar a importância de Anísio Teixeira como um dos integrantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que juntamente com outros intelectuais como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, lutaram para realizar a reconstrução social e educacional no país, com base nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a unidade da escola. Segundo Saviani (2007) essa vertente pedagógica, parte do pressuposto que a educação é função do Estado e se dirige a todos os graus ou estágios de ensino.

Talvez para muitas pessoas as escolas públicas sofrem com o fracasso, mas eu ainda acredito muito nas escolas públicas, pois elas são um divisor

de águas na vida de muitas crianças, que como eu aprendeu tudo na escola pública e preza muito por melhorias nessas escolas.

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

Partindo do pressuposto que escrever sobre si é um ato de coragem, escolhi a pesquisa Autobiográfica para guiar este trabalho, por ser uma escrita onde o sujeito sou eu. A escrita da presente escolha é, em todos os âmbitos, solitária e muitas vezes triste, pois voltar no tempo nem sempre traz sentimento de segurança, mas é necessário para poder se relacionar com a própria história.

Compreendi, com a escrita Autobiográfica que somos as pessoas com mais propriedade para narrar os fatos de nossa vida. Quando fui apresentada a esse tipo de pesquisa, fiquei com medo, porque sempre fui muito intensa em tudo que faço, então nesse trabalho não seria diferente. No entanto, ter que reviver momentos como a perda do meu pai e avô, e momentos difíceis com a minha família, confesso que em alguns trechos dessa pesquisa não foi possível segurar as lágrimas. A pesquisa visa despertar esse emaranhado de sentimentos, pois escrever sobre si nem sempre é tarefa simples.

Escolhi a pesquisa Autobiográfica de cunho qualitativo porque eu acredito que a minha história importa, talvez não seja relevante para muitos, mas ela poderá contribuir para a formação de outras pessoas. Por esse motivo, o presente texto organiza fragmentos dos acontecimentos vividos desde a minha infância, permeando a adolescência, até o ingresso na Universidade pública.

A pesquisa Autobiográfica consiste num estudo do sujeito, no qual visa conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional, evidenciando as significações que o próprio indivíduo constrói sobre si, tratando de uma descrição de momentos significativos da sua vida, assim como das suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais. Para Josso, as narrativas de vida e formação podem confrontar situações sociais a partir das particularidades.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades expressadas são confrontadas à sua frequente inadequação a

uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação (Josso, 2007, p. 414).

Para Nóvoa (1992) o estudo das histórias de vida e o método Autobiográfico permite repensar as questões que circundam a formação do indivíduo, e acentua a ideia de que “ninguém forma ninguém”, o que nos leva a compreender que o próprio indivíduo significa e escolhe a trajetória de sua própria formação, levando a um trabalho de reflexão sobre o próprio percurso de vida.

A CHEGADA À UNIVERSIDADE

Continuo essa escrita, a começar de um outro ponto, pois a partir dele, diversos acontecimentos marcaram a minha trajetória. Ao terminar o Ensino Médio, decidi me mudar para Guanambi, cidade vizinha à minha para trabalhar. No mesmo período, decidi prestar o vestibular para o curso de Pedagogia, pois eu queria ser professora como a Tia Sueli. Eu não conhecia a Universidade do Estado da Bahia aqui em Guanambi, mas ouvi no rádio que estariam abertas as inscrições para o vestibular e, assim fiz a inscrição.

O vestibular da Universidade do Estado da Bahia possui o sistema de cotas, que contempla estudantes que tiveram sua vida escolar em escolas públicas. Isso garante melhores oportunidades para que jovens e adultos ingressem no ensino superior.

Quando fiz o vestibular, eu morava em um pensionato e trabalhava cuidando de crianças. Após ter passado no vestibular, continuei com o mesmo trabalho. As crianças sempre estiveram presentes em minha vida, desde as minhas sobrinhas até as crianças que eu cuidei durante o período que trabalhei em Guanambi.

O pensionato é um lugar onde se aluga quartos para muitas pessoas de vários lugares do Brasil, incluindo discentes de várias universidades particulares da cidade de Guanambi. Entre os moradores eu era a única pessoa que estudava em uma universidade pública. Sempre vi meus vizinhos estudando enquanto eu tinha que sair para trabalhar, mas nunca me senti inferior, nem me vitimizava porque eu sabia o que queria e por que eu estava ali.

Aquele lugar me possibilita fazer conexões com a leitura do livro *Quarto de Despejos* de Carolina Maria de Jesus, no qual uma mulher negra, que morava na favela, escrevia seus diários, como uma forma de desabafo. Assim como Carolina Maria de Jesus eu também tinha meu quarto de despejo, localizado no centro da cidade, na rua Felipe dos Santos, número 92.

Esse local, por praticamente toda a graduação foi meu quarto de despejos, “se aquelas paredes falassem...”, lembro dos dias cansativos em que chegava do trabalho às cinco horas da manhã, pois eu cuidava de uma criança e dormia em sua casa, dois dias da semana. A casa ficava longe do centro da cidade onde o pensionato ficava localizado e as aulas na universidade começavam às sete e meia da manhã. Então tomava banho e ia para a praça esperar minha colega Carla que me dava carona até a Universidade. Outras vezes, não tinha almoço e eu comia manga para enganar o estômago. Eu nunca gostei de levar preocupação para minha mãe, então toda vez que ela me ligava eu dizia que estava tudo bem, mesmo quando não estava. Carolina de Jesus viu na escrita uma forma de desabafo, e assim como ela eu também escrevia muito quando estava angustiada ou quando não escrevia confeccionava tiaras de pérolas, porque era uma forma de tranquilizar minha mente. Enquanto costurava as pérolas no arco, organizava meus pensamentos, pois, por muitas vezes, me sentia perdida sem saber o que fazer.

Imagem 8: Pensionato



Fonte: Arquivo da autora (2023).

“Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago” (Jesus, 2004, p. 38) Essa frase do livro, mexe comigo porque muitas vezes eu vivi isso na pele e no estômago. A fome dói e é muito ruim não ter nada para comer. Mas, analisando a vida de Carolina Maria de Jesus, que também inspira essa escrita, percebi o quanto ela era rica, não de bens materiais, mas ela era rica de conhecimento e isso ninguém tiraria dela. O livro *Quarto de Despejo*, além

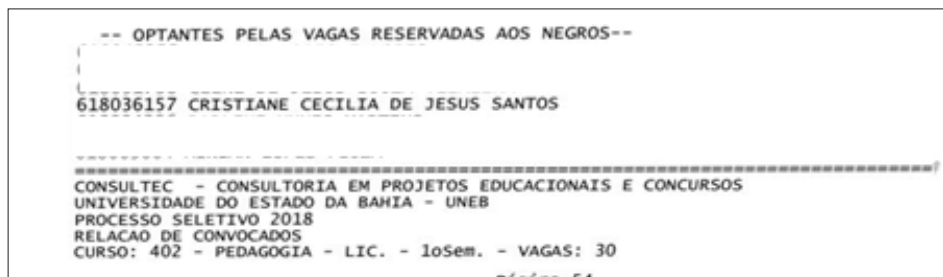
de conter relatos de vida de uma mulher negra e favelada, traz uma crítica à sociedade, que alimenta o preconceito tanto racial quanto habitacional.

Quando eu morava em Caetité, meu bairro era muito distante do centro, o Bairro Alto Buenos Aires, mais conhecido como Ladeira, e era motivo de chacota. Recordo de quando íamos em festas na praça da Catedral, como era visível a divisão: de um lado ficava o povo que morava no centro e de um outro lado as pessoas que moravam nos bairros mais distantes. Sem contar que éramos chamados de pé sujo e as pessoas tinham medo de nós por causa do local onde morávamos.

Retomando o relato da minha entrada na Universidade, após ter feito o vestibular, logo veio o resultado. Procurei meu nome em uma lista enorme e nas páginas finais estava lá: Cristiane Cecília de Jesus Santos aprovada para o curso de pedagogia.

Trago aqui a lista dos aprovados no vestibular da Universidade do Estado da Bahia, a qual me enche de orgulho por ter o nome entre os aprovados.

Imagem 9: Lista de aprovação no vestibular




Fonte: UNEB.

Chegou o dia de fazer a matrícula e logo veio o pesadelo, pois para efetuar a matrícula precisaria do certificado de conclusão do Ensino Médio e eu não tinha esse documento, devido a um problema na documentação da escola onde concluí o Ensino Médio e acabei perdendo a matrícula porque a Universidade não poderia esperar alguns dias para que eu conseguisse a documentação. Me vi sem chão, liguei para minha mãe desolada, no dia seguinte, liguei para UNEB, em Salvador, procurei a defensoria pública, mas ninguém poderia fazer nada. Foi quando uma amiga me informou sobre a possibilidade de entrar com um mandado de segurança, e assim eu procurei um advogado e ele entrou com o processo para que eu pudesse ser matriculada. Ganhei a causa e pude

ser matriculada, porém, nos meus comprovantes de matrícula sempre havia a informação: aluno matriculado sub judice, conforme mostra a imagem a seguir.

Imagem 10: Comprovante de matrícula

| | | | | | |
|---|--------------------------------------|--|---------------------|---|-------------------|
|  | | UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA SAGRES ACADÊMICO COMPROVANTE DE MATRÍCULA | | Emissão: 07/12/2023 Página: 1 de 1 | |
| Matrícula | Nome | Período | Ingresso | Período Letivo | |
| 151810356 | Cristiane Cecilia de Jesus Santos | 11º | 20181 | 20232 | |
| Curso | | Turno | Depto/Campus | | |
| Pedagogia | | Matutino | DEDC - CAMPUS XII | | |
| ALUNO MATRICULADO SUB-JÚDICE. | | | | | |
| Código | Nome da Disciplina | Classe | Crédito | Carga Horária | Sala/Depto |
| ED0075 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC | Dessem T | 0 | 75 | Não Definido |
| | | Dessem P | | 30 | Não Definido |

Fonte: UNEB

Foi muito difícil pagar o advogado porque eu não tive ajuda da minha família que não tinha condições financeiras para arcar com os custos. Trabalhei de domingo a domingo sem poder participar das atividades do curso de pedagogia, de passeios, lanches, compras. Precisei ficar fora de tudo para pagar os advogados. Fui ameaçada por um deles, mas consegui terminar de pagar e, meses depois, fui intimada a comparecer ao fórum para levar os documentos solicitados. Com essa audiência o processo foi arquivado. Por conta desse processo, iniciei a frequência às aulas depois que a turma já havia iniciado.

Relaciono essa passagem da minha vida com o livro *O Perigo de uma História Única* da renomada escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, o qual resulta de uma de suas palestras em que ela apresenta um pouco da sua trajetória e evidencia o quanto é perigoso acreditar em uma única história. Se eu acreditasse que os “pés sujos” não podiam sair do bairro da Ladeira, eu não estaria na Universidade! Se eu acreditasse que não podia fazer a matrícula, eu não estaria concluindo o Curso de Pedagogia. Se eu acreditasse que a minha história não tem importância para a academia, eu não ousaria publicá-la. Esse livro me fez despertar e acreditar que a minha história importa tanto, a ponto de poder, de alguma forma, transformar a vida de outras pessoas.

Nas aulas, ouvia falar de várias pessoas com contribuições relevantes para o campo da educação. Tive muita dificuldade de me adaptar às aulas,

pois os pensamentos rondavam a minha mente, sobre a minha história e a de meus colegas, fiquei pensando sobre quando iríamos ter a oportunidade de falar sobre nossas vivências e sobre os desafios que muitos passavam para estar na sala de aula. Foram tantos acontecimentos marcantes, dentre eles, destaco uma ocasião em que algumas colegas ficaram sem transporte para deslocarem de sua cidade para a faculdade, onde tínhamos trabalhos para apresentar, uma das professoras ofereceu sua casa para hospedá-las e elas tiveram a condição de terminar o semestre.

AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO E O ENCONTRO COM A HUMANA DOCÊNCIA

O curso de pedagogia é composto por nove semestres e, nesse percurso, há três estágios curriculares obrigatórios que de acordo com o Regulamento de Estágio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação, *Campus XII*, da Universidade do Estado da Bahia, consiste em proporcionar aos estudantes a realização de atividades que possibilitem vivências reais nas diversas situações da vida e trabalho.

No curso de Pedagogia, os estágios se organizam conforme o que está descrito no artigo 6º do Regulamento:

- I – Pesquisa e Estágio em Espaços não Escolares, componente oferecido no 5o semestre, com carga horária de 105 horas;
- II – Pesquisa e Estágio em Educação Infantil, componente oferecido no 6o semestre, com carga horária de 120 horas;
- III – Pesquisa e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, componente oferecido no 7º semestre, com carga horária de 120 horas;
- IV – Pesquisa e Estágio em Gestão, componente oferecido no 8o semestre, com carga horária de 90 horas (UNEB, 2023).

O estágio em espaço não escolar foi realizado no formato remoto, pois coincidiu com o período da pandemia de COVID-19. Juntamente com outras três colegas, desenvolvemos atividades em uma biblioteca pública da cidade de Caetité, oportunidade em que produzimos um livro e uma rede social para divulgarmos a biblioteca que não possuía muitos frequentadores.

Esse livro foi elaborado com muito esforço por mim e as demais colegas, no período da pandemia, como resultado da nossa pesquisa e a constatação de que havia a necessidade de fomentar a frequência das pessoas no espaço da biblioteca.

Uma história bem contada é um importante estímulo para o desenvolvimento pleno das crianças, pois atua no campo cognitivo, social e emocional.

Percebe-se que, quando dispõem de acesso à leitura, desenvolvem um vocabulário mais rico, são mais curiosas e criativas e articulam melhores as ideias (Cesar *et al.*, 2014, p. 35).

Desse modo, o livro elaborado visa incentivar a leitura, sobretudo no período de pandemia, no qual as crianças foram privadas do acesso presencial à escola e o contato com os livros se tornou uma importante ferramenta para contribuir com o desenvolvimento.

Imagem 11: Livro elaborado no Estágio em Espaço Não Escolar



Fonte: Arquivo da autora (2023).

O segundo estágio, na Educação Infantil, foi realizado em uma creche municipal na cidade de Guanambi, onde no final fizemos uma exposição de obras da artista Margareth Keane, uma artista norte-americana que desenhava crianças com grandes olhos.

Imagem 12: Exposição de fotografias no estágio da Educação Infantil

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A exposição foi organizada embaixo de um pé de cajueiro no fundo da creche. Para interagir com as crianças levamos espelhos grandes, pincel e papéis, e pedimos a elas para observar a exposição e desenhar no espelho.

[...] a criança se expressa por meio do ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo fazer, incorporando-o a cada novo brincar (Craidy e Kaercher, 2001, p. 103).

Essa experiência foi muito significativa, pois, ouvimos histórias e relatos das crianças que nos fizeram refletir sobre nossas práticas. Retomo as palavras de Arroyo (2004), ao propor ouvir o que as crianças sabem sobre si mesmas e sobre o mundo como uma forma de valorizá-las e mostrar a elas

o quanto são importantes para o próprio desenvolvimento. Aquela foi uma semana cansativa, porém de muita aprendizagem.

O terceiro estágio, realizado nos anos iniciais, foi desenvolvido em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Guanambi. Esse foi o estágio que me trouxe muitas angústias, pois as crianças retornaram para a escola após o período pandêmico da covid-19 e por conta do longo período distante da escola, as crianças estavam em processo de adaptação, as professoras estavam exaustas com as salas de aula cheias e, às vezes, não tinham muita paciência.

Fizemos o estágio em dupla, minha colega e eu fizemos a observação durante uma semana e, na semana seguinte iniciamos a regência assumindo a sala de aula. A experiência foi conflituosa, pois não tivemos a oportunidade de realizar as atividades como havíamos planejado, pois a professora regente o tempo todo intervia em nossa aula e não deixava que os alunos interagissem conosco.

Naquela sala, o tempo todo havia gritos e castigos, parecia que eu estava de volta à turma de Tia Catarina. Ao contrário da professora, sempre que podíamos dávamos abraços e falávamos palavras de motivação para aquelas crianças que vinham até nós. Até hoje quando encontro algumas daquelas crianças eu recebo um abraço de carinho.

Acredito que o cansaço de anos dedicados à Educação e as condições inadequadas de trabalho fazem com que alguns professores manifestem ações que, a nosso ver, são impróprios para o trabalho com as crianças, deixando de lado as atitudes de carinho e empatia. Para Arroyo, apesar dos obstáculos, os professores devem exercer, junto ao aluno, um papel que ultrapasse a transmissão de conteúdos:

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente (Arroyo, 2000, p. 64).

Não quero com isso, colocar os professores como donos da verdade ou super-heróis que vão, sozinhos, salvar a vida de todas as crianças, porém, torna-se necessário também aprender com as experiências das crianças, pois “a infância pode ser uma grande educadora dos seus mestres e pedagogos” (Arroyo, 2000, p. 251). Ainda segundo o autor:

A lacuna identitária fica exposta na urgência de olhar para os alunos, para o que a turma traz. Seu viver mal viver passou a ser um parâmetro obrigatório para repensar quem somos como profissionais nas salas de aula. Estamos passando por uma ampliação de identidades antes referidas ao que ensinamos e em que treinamos (Arroyo, 2011, p. 25).

Tenho aprendido com as construções do Curso de Pedagogia que enquanto aquelas crianças estiveram sob a nossa responsabilidade, podemos compartilhar atitudes boas e transformar o dia delas. Penso que Tia Sueli, a minha primeira professora, que tinha problemas particulares, talvez estivesse enfrentando um dia ruim, mas em nenhum momento ela nos tratava com gritos e castigos.

As atividades de regência são muito valorizadas pelas alunas e professores, seja porque nelas têm a possibilidade de “praticar” o manejo da classe, exercitar como ensinar, seja porque têm a visão e o controle do processo todo (planejamento, execução, avaliação) (Pimenta, 1997, p. 153).

A experiência com a Pesquisa e Estágio nos anos iniciais me trouxe um sentimento único e sou grata a ele porque me fez compreender que a história de cada criança é única. Passei também por momentos ruins, também tive vontade de desistir por inúmeras vezes, mas um problema foi resolvido. Eu me encontrei com a Cristiane, criança de muitos anos cheia de traumas e receios, e pude compreender que nem todas as professoras são como a Tia Helena, que as pessoas passam por dias maus e que dias ruins não duram para sempre.

A escrita de si é dolorosa. Às vezes ao escrever, perdia a conexão, como dizia vozinha, o fio da meada, mas voltava e organizava. A Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim, onde realizei o Estágio nos anos iniciais estará para sempre em minhas lembranças, pois aquela semana de aula me mostrou porque escolhi o curso de pedagogia. Não significa que em meu percurso não terei erros, mas sempre encontrarei um caminho para fazer o melhor.

Os estágios no curso de Pedagogia me proporcionaram um crescimento enquanto ser humano e futura profissional da educação. Foi através deles que eu descobri e resolvi alguns problemas interiores, vivi situações angustiantes, mas também momentos cheios de alegria. Descobri a Humana Docência sem conhecer o conceito. Enquanto conceito ela me encontrou em uma manhã de sábado, quando relatava, na aula da professora Raquel sobre as angústias do estágio e os motivos que me faziam querer desistir. Então, ela me apre-

sentou esse termo, algo diferente que eu nunca tinha ouvido falar. Em outra ocasião ela me apresentou mais informações, foi quando me interessei e comecei a pesquisar textos e autores que tratam sobre o tema. E à medida que fui fazendo as leituras, encontrei fundamentações que me aproximavam da compreensão da Humana Docência, então, o livro *Pedagogia da Autonomia* trouxe apontamentos necessários para a imersão nesta proposta.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 12) “Não existe docência sem discência”. Sendo assim o ato de amar o ser ou estar professor também nos ensina, pois não se pode falar de educação sem amor. Há professores que atuam por motivo financeiro o que também é importante, mas é necessário ter o amor naquilo que faz e ensina. Freire (1996) também enfatiza que o educador se eterniza em cada ser que educa. Dessa forma, a Tia Sueli se eternizou pela forma como ela me educou, a Tia Catarina também, cada uma à sua maneira, mas pelo modo de ver de cada uma estava agindo como uma educadora.

Arroyo (2000), quando trata do Ofício de Mestre, reflete que “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo. Quem é professora, quando sai às ruas, ouve “oi tia” ou “mãe, aquela é minha professora”. Ou seja, ela é conhecida e leva a responsabilidade de ser professora. As crianças têm muita alegria de falar sobre as professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTINUANDO O CAMINHO

Quando encontro as crianças com quem convivi no Estágio dos anos iniciais, recebo abraços e um “Tia, estou com saudade! Quando a senhora vai voltar?”. Isso me alegra por saber que construímos um laço de afetividade com elas. Acredito que o professor que age de uma forma humana acrescenta muito na vida e na formação das crianças e na sua própria vida. Talvez minha primeira professora não tivesse conhecimento sobre ser humana enquanto professora, mas ela foi e eu cresci querendo ser uma professora como ela. Essa decisão é o resultado da forma como o seu trabalho humano afetou a minha vida. Penso que o ser humano em qualquer profissão faz toda a diferença na vida do sujeito e, quando se trata de professores dos anos iniciais, na educação, isso é transformador.

Acredito muito em uma educação humanizada e humanizadora, e pude perceber sua importância a partir das experiências de Pesquisa e Estágio dentro do Curso de Pedagogia, as quais me possibilitaram refletir sobre as vivências do meu percurso de vida e formação para traçar as possibili-

des da profissão. Pretendo me especializar mais nesse campo e continuar a escrita e a pesquisa sobre o tema. Há muito a se descobrir da Humana Docência. Darei um ponto de continuação, porque enquanto futura professora, preciso estar preparada para atender às necessidades de cada sujeito que a profissão colocar no meu caminho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Vol. 1**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

CESAR, Cíntia; MAGALHÃES, Cristina Linda; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na Educação Infantil. **Revista Interação**, São Paulo, Ano X, n. 2. Semestre 2, 2014. ISSN: 1981-2183. Disponível em: https://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2019/09/OS_0012_16_fam_revista_interAtiva_n-12.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

CRAIDY, Maria. KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. DOI: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores** Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 0, p.369-386, abr. 2011. DOI: <https://>

doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo, 2004

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação, ou, a Transformação da Escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNEB. **Regulamento de Estágio do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Universidade do Estado da Bahia – Campus XII, 2023.

PARTE 3

Classe, Raça e Gênero: Respeito às Diferenças



Objetivo estratégico V: Acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola.

Ações programáticas:

a) Ampliar o acesso à educação básica, a permanência na escola e a universalização do ensino no atendimento à educação infantil.

Responsável: Ministério da Educação¹

¹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PN-DH-3 e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.



Figura 14: *Lantana*, Jardim DEDC, Campus XII/UNEB, Guanambi, Bahia

Fonte: elaborado pelo autor

AUTORES

ARTIGO: MULHERES, GÊNERO E CIÊNCIA: TECENDO RELAÇÕES E HISTÓRIAS

Luma da Silva Gonçalves e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

ARTIGO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (1970-1980): ENCONTROS DE PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

Maria Luiza Ferreira Duques

ARTIGO: PERSPECTIVAS DE JOVENS MULHERES INSERIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Joelma Oliveira Farias e Maria de Fátima Pereira Carvalho

ARTIGO: ESTIGMATIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ANÁLISE A PARTIR DAS INTERAÇÕES EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Anna Donato Gomes Teixeira e Rodrigo Rosistolato

ARTIGO: AÇÕES AFIRMATIVAS NOS ESPAÇOS-TEMPO DA UNEB: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Fausta Porto Couto, Renata Cristina Gomes dos Santos e Sebastião Carlos dos Santos Carvalho

CARTA PEDAGÓGICA: DO LADO DE CÁ, A GENTE VÊ A CAPOEIRA NA UNIVERSIDADE!

Ana Paula dos Santos Souza e Jamille Pereira Pimentel dos Santos

RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA OFICINA DIDÁTICA SOBRE A CONVIVÊNCIA DOS POVOS DO CAMPO COM O SEMIÁRIDO BAIANO (BIOMA CAATINGA)

Wisley Miranda Pereira, Edna Souza Moreira e Elio Braga da Silva

ENTREVISTA: IDENTIDADE RACIAL E HETEROIDENTIFICAÇÃO, DAQUI PRO FUTURO

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho, Fausta Porto Couto, Rodrigo Ednison de Jesus

CARTA PEDAGÓGICA: O AUMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO CONTEXTO SOCIAL: EDUCAÇÃO COMO VÁLVULA DE ESCAPE PARA MUDANÇA.

Beatriz Lopes e Lopes, Isabella Ayeska Souza de Araújo e Livia Guimarães Farias



MULHERES, GÊNERO E CIÊNCIA: TECENDO RELAÇÕES E HISTÓRIAS

Luma da Silva Gonçalves¹

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis²

RESUMO: Este artigo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso e teve como finalidade analisar a condição feminina no universo científico, buscando compreender a trajetória das mulheres na ciência. O texto aborda a formação das culturas por meio de socialização e troca de saberes, destacando as relações sociais que moldam o desenvolvimento humano e o ambiente. Examina a evolução do papel do trabalho, enfocando o surgimento e continuidade do patriarcado no pré-capitalismo e capitalismo, onde a divisão sexual do trabalho sustenta a exploração. Destaca que o capitalismo perpetua a segregação de gênero, resultando na predominância masculina em esferas como ciência e política, com falta de reconhecimento para mulheres. Aponta a crítica feminista à ciência,

- 1 Pedagoga pela UNEB, DEDC/Campus XII, membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Nepe. Linha de pesquisa Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0073-7574>. E-mail: luma.sg16@gmail.com.
- 2 Professora Adjunta do Departamento de Educação – DEDC/Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Nepe/CNPq. Linha de pesquisa Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0129-0719>. Email: sonia_uneb@hotmail.com.

considerando-a particularista, ideológica, racista e sexista, dificultando o acesso, especialmente para mulheres negras, pobres e homossexuais. Este trabalho reconhece a diversidade de pensamentos feministas e destaca a importância do senso crítico. Enfatiza a necessidade de estudos interseccionais ao discutir gênero, considerando condições financeiras e raciais. O texto reflete sobre os desafios atuais das mulheres, especialmente aquelas que não se encaixam no ideal tradicional de família, ressaltando a falta de apoio na academia para mulheres cientistas no ensino superior. Alerta para a importância de participar nas lutas das mulheres, exigindo políticas públicas e enfrentando adversidades. Propõe que o diálogo alcance as camadas populares, enfatizando a necessidade de incentivos à ciência e educação para a classe trabalhadora. Conclui ressaltando que as dificuldades na carreira científica não são devido a suposta incapacidade intelectual, mas sim às barreiras impostas, destacando a importância de discussões e posicionamentos assertivos para alcançar uma sociedade justa.

Palavras-chave: Mulheres cientistas; ensino superior; relações de gênero; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

As culturas são constituídas, além de outras questões, por meio de um processo de socialização e troca de saberes. São inúmeras as relações sociais que constituem o ser humano, seja para o desenvolvimento dele próprio, seja para as transformações do espaço em que vive. Ao fazer questionamentos acerca do desenvolvimento das sociedades, é possível identificar que o trabalho teve diversos significados ao longo do processo histórico e muitos autores e autoras se dispuseram a pesquisar em que medida o trabalho faz parte da nossa essência e a interferência disso na construção dos sistemas de produção.

Partindo desse pressuposto, há alguns estudos e especulações do momento que surge o patriarcado³ entretanto, é de comum acordo que ele existe desde o pré-capitalismo e isso nos explica que houve uma forma de submissão feminina antes do sistema atual. A diferença é apresentada quando o sistema de produção feudal entra em decadência e o capitalismo passa a ser o modelo vigente, quando a divisão de trabalho é pautada na exploração e submissão. Nesse sentido, o capitalismo se apropria do patriarcado e a divisão sexual

3 A modalidade, por excelência, da relação de dominação inquestionável é a do poder patriarcal, uma vez que não há possibilidade de que a autoridade paterna seja questionada por intermédio da justiça. (AGUIAR, 2000, p. 304). Exploraremos melhor a discussão sobre o patriarcado num item específico.

do trabalho é a base para a solidificação e construção de uma sociedade em que haveria lugares, guetos e funções para cada sexo.

A partir dessa reflexão, pode-se perceber que o capitalismo foi, e tem sido marcado pela facilidade de acesso e ascensão masculina em diversos espaços da sociedade, principalmente, àqueles referentes à esfera científica e política. Essa segregação é refletida no baixo número de mulheres conhecidas e reconhecidas na ciência, nas artes e em tantos outros cenários.

Em relação ao indivíduo, encontramos em algumas discussões, que esse sempre buscou moldar a si e o ambiente que vive. Para tanto, foram surgindo indagações a respeito de tudo e, a fim de obter respostas, muitos se debruçaram a fazer pesquisas, experimentos, invenções e ciência. Ciência é um substantivo feminino que significa “conhecimento aprofundado de algo”. Em nenhum momento da história os homens conseguiram uma prova – mesmo após muitas tentativas – que as mulheres não conseguem fazer pesquisas aprofundadas em algo, criar algo, inovar em algo, ou seja, fazer ciência.

Cabe a nós sinalizarmos as principais questões levantadas por Lima (2013, p. 795), sobre a crítica feminista à ciência, que enfatiza seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista, valendo-se de uma ciência branca, androcêntrica, ocidental, heterossexual e localizada nas camadas mais abastadas da sociedade, tornando árduo o acesso das mulheres até ela e cada vez mais complicado quando essas mulheres são pretas e/ou pobres e/ou homossexuais.

Muitas pesquisadoras que fizeram grandes descobertas foram esquecidas ou tiveram seus nomes ocultados. Aqui citamos Rosalind Franklin que teve seus dados de pesquisa roubados e publicados por dois homens que sequer a mencionaram, outras que foram escritoras tiveram que usar pseudônimos masculinos para conseguir publicar, a exemplo de Mary Shelley, escritora do aclamado livro *Frankenstein*. Em sua maioria, os companheiros ganhavam reverências sobre seus trabalhos e, quando eram reconhecidas, raramente estavam só. Mesmo aquelas que criavam algo ou eram militantes em alguma área, em suma, não tiveram seus nomes mencionados. Muitas que ousaram a ultrapassar essas barreiras, foram punidas, ora pelo Estado, ora pela religião, pois a sociedade esperava da mulher um bom desempenho nos ofícios de esposas, mães e donas de casa.⁴

4 Ser dona de casa não significa possuir uma casa. Essa expressão se refere aos papéis socialmente atribuídos às mulheres casadas no cuidado com a casa como limpar a casa, varrer os terreiros, preparar as refeições da família, lavar e passar roupas, dentre outras funções (Marques, 2019, p. 213).

Cunha (2007, p. 33) diz que estudar gênero é entender como se dá o processo das relações sociais entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres, além de buscar compreender a identidade dos sujeitos e como elas se constituem na sociedade. Daí a necessidade de estabelecer formas didáticas de respeito à diversidade, ao mesmo passo que acontece a escolarização dos indivíduos, oportunizando o saber a todos, sem distinção de gênero.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracterizou-se como exploratória e optamos pela abordagem qualitativa devido às características das questões e objetivos que orientaram o processo de investigação. No modelo exploratório, usam-se técnicas de pesquisas qualitativas baseadas em observações e entrevistas, pois esses métodos levam o pesquisador e a pesquisadora a explorar um problema de forma mais concreta (Toledo; Shiaishi, 2009) e possui como objetivo desenvolver, elucidar e modificar ideias e conceitos (Gil, 1999).

A abordagem qualitativa permite uma compreensão dos dados obtidos durante o processo para, posteriormente, chegar a uma análise mais abrangente acerca do problema delimitado. Além disso, tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador e a pesquisadora como seu principal instrumento, portanto, os dados são obtidos por meio do contato direto das pessoas que estão pesquisando, com a realidade a ser estudada, em que se enfatiza mais o processo do que o produto (Bogdan; Biklen, 1982). Ainda sobre a abordagem qualitativa, Minayo (2012, p. 21) afirma que é “essencialmente um objeto das Ciências Sociais, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A princípio foram realizados estudos sobre a temática em livros, artigos, sites e revistas. Em seguida, ao delimitar o viés a ser estudado, nos dispomos, também a conhecer e apresentar pesquisas que já versam sobre a temática e, para chegar a esse objetivo, fizemos um levantamento bibliográfico, denominado “Estado da Arte”. Sobre isso, é possível afirmar que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Dessa forma, debruçamo-nos a pesquisar sobre o que e como estão sendo discutidos os estudos em relação às mulheres na ciência. Compreendemos a necessidade de identificar como as discussões estão sendo postas, com que frequência a temática tem sido pesquisada, quais os achados dos estudos.

Por meio das análises dos títulos e resumos, foi possível notar certa semelhança entre as pesquisas. A maioria dos trabalhos refere-se a mulheres cientistas no contexto do que chamamos por ciências “duras”, aquelas ciências que historicamente foram pensadas e ocupadas por homens em sua maioria, a exemplo da Física, Química, Matemática, Engenharias, Tecnologias e outras. Nesse sentido, fica explícito tanto a falta de validação da área de humanas como uma ciência, quanto a validação das mulheres que produzem pesquisa nesse campo.

Ao levarmos em consideração essas lacunas produzidas pelas pesquisas e análises aqui realizadas, podemos levantar algumas hipóteses dos motivos pelos quais a área de humanas raramente é vista como produtora de ciência. A primeira hipótese, sem dúvidas, está relacionada à feminização desse campo de estudo, principalmente, nas licenciaturas, visto que a docência foi sendo naturalizada como uma profissão exclusivamente feminina, pois acreditava-se que as mulheres nascem com o dom do cuidar e do ensinar, por esse e outros fatores que a Pedagogia é majoritariamente constituída por mulheres.

A segunda hipótese seria a falta de credibilidade e de importância que as sociedades dão para discussões que envolvam a própria sociedade, a própria política, a própria educação, a própria história e nos encontramos em uma era fragilizada, negacionista, que não reconhece as ciências humanas enquanto um veículo de trazer à tona as falhas e acertos da humanidade, transformando e desenvolvendo tanto quanto as ciências “duras”.

A despeito dos avanços relatados, existe um longo caminho a ser traçado para a plena participação feminina nas Ciências e Tecnologias, como a instituição da paridade entre mulheres e homens em todos os níveis e espaços (Conceição; Teixeira, 2020). No entanto, os estudos apontam a existência de muitas mulheres engajadas nas atividades científicas nacionais, busca por maior qualificação profissional e reconhecimento da participação feminina na criação da ciência.

No contexto atual, a visibilidade dessas mulheres e das suas competências e habilidades serve para a quebra de preconceito, o que leva a acreditar que muitas meninas e jovens de hoje, ao internalizarem informações relacionadas ao que é ciência, o que vem a ser cientista, qual seu papel na sociedade

e quais suas contribuições para a melhoria da humanidade, possivelmente sentir-se-ão motivadas para serem as cientistas do amanhã (Conceição; Teixeira, 2020).

Após a etapa do levantamento bibliográfico, fizemos uma pesquisa em uma instituição de ensino superior que nos apresentou uma lista com o quadro docente contendo o nome de todos os professores e professoras da instituição e seus respectivos cursos: Pedagogia, Administração, Enfermagem e Educação Física.

Os dados confirmaram as divergências existentes nas das áreas de atuação, que em determinados cursos, é possível observar a constituição de guetos femininos. A diferença no curso de Pedagogia que, historicamente, foi considerado um curso feminino com base no argumento do dom maternal, significa quase cinco vezes mais o número de mulheres em relação ao de homens.

Isso também acontece no curso de Enfermagem, considerado por muito tempo como uma área de cuidados femininos. Os reflexos aparecem na quantidade de quase quatro vezes mais mulheres que homens docentes nessa instituição. Já em Administração e Educação Física acontece exatamente o oposto e é possível perceber que, por serem áreas de atuação com um ideal de ciências pesadas ou de “dons” masculinos, há um número maior de docentes homens.

Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição das narrativas assim como a categorização dos conteúdos. Essa categorização foi orientada pelas questões e objetivos da pesquisa, tomando por base as experiências narradas. A análise dos dados qualitativos coletados foi enfocada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Desse modo, as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA CIÊNCIA: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AS DIFERENÇAS DE GÊNERO

É imprescindível discutir assuntos relacionados aos tratamentos distintos ofertados a homens e mulheres ao mesmo passo que discutimos o conceito de gênero. Ele perpassa pelas sociedades e é encarado de forma tanto subjetiva quanto explícita, além de fazer parte do processo de construção social da humanidade, enquanto ser homem e ser mulher, como conceitua Cunha,

podemos dizer que gênero é um conceito, um termo ou, ainda, uma categoria que designa o fenômeno ou conjunto de fenômenos que expressa um padrão específico de relações existentes entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres. Essas relações que, na maior parte das vezes, são marcadas pela desigualdade, são construídas pela própria sociedade em seu movimento. Assim, o gênero não é “natural”, imutável ou intransportável; mas, pelo contrário, varia de acordo com as necessidades particulares de cada sociedade e de cada contexto histórico (Cunha, 2007, p. 33).

Ao compreender o conceito de gênero, podemos perceber como são as relações sociais, mas é necessário lembrar que não só as opressões de gênero que frequentemente colocam as mulheres em posição de inferioridade, há também a luta de classes e o racismo que de forma histórica oprimem e marginalizam tanto homens quanto mulheres, mas principalmente as mulheres e vale ressaltar as ligações entre a origem da constituição da família, a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero, que nos apresenta o patriarcado como essencial para constituição do capitalismo.

De modo geral, não há como falar em família ou patriarcado dissociado da ideia do Estado e da propriedade privada. Todas as relações de gênero se imbricam em uma só raiz de todos os problemas: o capitalismo. E não sem razão que Engels (1984), nos apresenta as civilizações e a origem de todos os aspectos relacionados a esta temática.

Ele ainda evidencia que entre os selvagens e os bárbaros, a mulher era livre e muito considerada, revela que a divisão do trabalho entre homens e mulheres, nada tinha a ver com a posição da mulher na sociedade. Fato esse que nos leva a questionar onde, quando e por que surgiu a dominação de um sexo pelo outro. Sobre isso, Engels ainda relata que:

A monogamia não aparece na história, portanto, absolutamente, como uma reconciliação entre homem e mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de matrimônio. Pelo contrário, ela surge sob a forma de escravidão de um sexo pelo outro, como a proclamação de um conflito entre os sexos, ignorado, até então, na pré-história. Num velho manuscrito inédito, regido em 1846 por Marx e por mim, encontro a seguinte frase: “A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos”. Hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino (Engels, 1984, p. 70).

Podemos também fazer essa discussão com outros autores a respeito das relações de poder na família. A autora Aguiar traz o termo “patriarcado” em seu texto quando relata:

O poder patriarcal é caracterizado por Max Weber (1947, p. 346) como sendo um sistema de normas baseado na tradição. Assim, as decisões são tomadas sempre de um mesmo modo. Outro elemento básico da autoridade patriarcal é a obediência ao senhor, além da que é devotada à tradição. A modalidade, por excelência, da relação de dominação inquestionável é a do poder patriarcal, uma vez que não há possibilidade de que a autoridade paterna seja questionada por intermédio da justiça. [...] As relações de poder na dominação patriarcal fundamentam-se na autoridade pessoal. Weber (1947, p. 396) contrasta esta forma de poder com a que ocorre nas sociedades capitalistas, quando o processo de racionalização, resultante do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, dá origem a um sistema de normas abstratas e impessoais, sob as quais os funcionários das burocracias se organizam (Aguiar, 2000, p. 304).

São práticas conservadoras enraizadas no nosso modelo de sociedade e são poucos os anos que se seguem em relação às conquistas de direitos. Essas reflexões apontam para as nossas fraquezas de discursos, pois seria muito raso tentar explicar as desigualdades de gênero sem mencionar o modelo atual de produção, já que o patriarcado é, senão, a principal engrenagem do sistema capitalista, fazendo-se necessários os estudos que ligam as temáticas, gênero e classe.

OS CAMINHOS TRILHADOS AO LONGO DO TEMPO: SER MULHER E SER CIENTISTA NA SOCIEDADE

Não podemos negar que a ciência é predominantemente masculina. Nela, eles ocupam as maiores posições e estão em maioria nos nomes de destaque, sobrando uma parcela mínima da presença feminina que entraram através de um percurso muito mais denso e complexo se comparado ao masculino.

É evidente que a História da Ciência está conectada com a História da Humanidade e não pode ser lida individualmente. Em relação a quase ausência de mulheres na história da ciência, ainda nas primeiras décadas do século XX, a ciência estava culturalmente definida, como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres (Chassot, 2006).

Podemos citar algumas mulheres que enfrentaram o descontentamento social devido à sua busca por liberdade, a exemplo de Hipátia, a primeira

mulher matemática registrada pela história, que viveu por volta de 370 d.C. Ela era filha de Theon, um prestigiado filósofo que lhe permitiu o acesso aos seus livros e a criou com a intenção de ofertar-lhe a liberdade de escolha. Foi professora, palestrante e conselheira, além de estudar sobre filosofia, astronomia e medicina.

Hipátia conviveu com cristãos, judeus e pagãos, lecionava igualmente para todos, mas, após a ascensão do cristianismo em Alexandria, passou a ser considerada atea e, portanto, bruxa, e fora condenada e assassinada pelos cristãos. De acordo com Gomes (2018, p. 3), “Hipátia foi uma das últimas intelectuais conhecidas a trabalhar na Biblioteca de Alexandria e a primeira mulher matemática que a história registra. Por isso, a sua morte violenta foi considerada o fim do período antigo da matemática grega”.

Essa mulher, de forma simbólica, representa a história das mulheres em inúmeras áreas, não só na ciência, pois sua trajetória foi marcada por injustiças, críticas e muita violência, todas ligadas ao peso da desigualdade de gênero existente na época em que viveu.

Ao analisarmos de modo geral, podemos perceber que as meninas sempre estiveram envolvidas ou relacionadas a trabalhos domésticos ou nos cuidados com irmãos menores. Essas atribuições, num contexto patriarcal, significam prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para nós, mulheres. O que ainda se pensa é que não precisamos de estudo ou escolaridade, já que temos um comum destino de nos tornarmos esposas, donas de casa e depois mães, e isso exige, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.

Durante alguns períodos da história, a perseguição às mulheres ficou explícita e os livros hoje contam como tudo surgiu, em que momento surgiu e onde surgiu a raiz das desigualdades de gênero. Ao longo da trajetória humana, passamos por caça às bruxas no início do século XV e seu apogeu nos séculos XVI e XVII, a colonização e escravidão de homens e mulheres, vimos a valorização da ciência durante o iluminismo e algumas mulheres começaram a exercer atividades que já exerciam antes, mas essas atividades eram consideradas heresia durante a inquisição. Presenciamos revoluções e guerras que as mulheres estiveram presentes, passamos pelas ondas do feminismo, o sufrágio feminino, a conquista de direitos e muitos outros momentos registrados e que permanecerão nas memórias, arquivados ou impressos.

Nesse cenário de caminhos percorridos, não há como separar a ciência das mulheres. Podemos dizer que esse campo deveria ser nosso, visto que muito se fala sobre o domínio da cura que as mulheres sempre tiveram em

tempos inquisitórios. Mas não só na ciência medicinal, dominávamos também a agricultura e outros meios de produção que foram tomados pelos homens e hoje considerados masculinizados.

Mesmo assim, muitas mulheres lutaram para ter de volta seu espaço, tiveram que provar sua inteligência e capacidade para conseguirem o respeito das pessoas. Algumas cientistas enfrentaram esses bloqueios impostos e nos leva a pensar que muitas outras mulheres poderiam ter contribuído significativamente para a ciência, mas foram impedidas ou sequer tiveram seus nomes mencionados.

DESIGUALDADES QUANTIFICADAS: OS REFLEXOS DA NATURALIZAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Como o nosso campo de estudo são as mulheres que produzem ciência no ensino superior, concordamos com Carvalho, Freitas e Silva (2015) quando dizem que:

Por um lado, a participação de mulheres e homens na educação superior, como discentes e docentes, na formação, pesquisa e gestão, continua desequilibrada, constatando-se segregação horizontal e vertical de sexo/gênero. Por outro lado, a criação de novas áreas de conhecimento derivadas dos estudos de gênero inter/transdisciplinares na educação superior potencializa o desenvolvimento e a inovação científica e cultural (Carvalho, Freitas, Silva, 2015, p. 2).

As mulheres, hoje, são maioria nas universidades, estamos em maior quantidade no ingresso nos espaços acadêmicos, mesmo que ainda minoria nas áreas de ciências exatas. Mas, por que então temos poucas mulheres no universo científico? Onde se encontram aquelas que se formaram na graduação, senão no espaço das pós-graduações, especializações e produções científicas? Para explanar, em números, as autoras Velho e León, citam que:

Embora as diferenças de gênero tenham diminuído, isto ocorre apenas em algumas áreas do conhecimento; no campo das habilidades matemáticas de alto nível elas são tão grandes hoje quanto há três décadas. Assim, enquanto cerca de 37% dos títulos de doutor em Ciências Sociais na França e nos Estados Unidos foram outorgados a mulheres em 1992, os valores equivalentes para a Física são apenas 19% na França e 12% nos Estados Unidos. Os números são ainda mais baixos para as Engenharias e para os países europeus de origem não latina: menos de 10% dos títulos de doutor nas várias Engenharias foram obtidos por mulheres na Alemanha e no Reino Unido em 1992 (Velho; León, 1998, p. 312).

Nesse contexto de aniquilações dos direitos feminino, há ainda a dificuldade em crescer em suas carreiras. Atualmente, utiliza-se, nas discussões sobre a carreira feminina, o termo *glass ceiling*, ou teto de vidro. Esse teto é uma barreira invisível que impede o acesso de mulheres a postos e ocupações de melhores rendimentos. Para melhor explicar, Santos e Ribeiro afirmam que:

[...] conseguimos verificar em todos os níveis de escolaridade uma diferença crescente entre o retorno de escolaridade de homens e mulheres. Nos quantis mais elevados encontramos as maiores diferenças da distribuição de rendimentos, corroborando com a suposição de que ocorrem menores probabilidades de ascensão profissional (o chamado *glass ceiling*) que impedem que mulheres com rendimentos mais elevados alcancem o mesmo nível de rendimento dos homens (Santos; Ribeiro, 2006, p. 18).

Como já discutimos, a ciência sempre foi um espaço “reservado” aos homens, mesmo que contando com a participação ínfima de mulheres por décadas, ainda é um espaço altamente androcêntrico. Partindo dessa premissa, hoje é possível constatar tais evidências a partir da situação dos e das pesquisadoras e como vem se desenvolvendo pesquisa no mundo. No Brasil, contamos com a plataforma CNPQ que disponibiliza as estatísticas sobre sexo e idade dos pesquisadores e das pesquisadoras.

Os números mostram como é alarmante as disparidades existentes entre homens e mulheres que se encontram imersos no cotidiano das ciências exatas. O mais importante a se ponderar após tais explanações é acerca das relações de poder intrinsecamente ligadas aos fatos aqui citados, visto que o saber feminino continua sendo deslegitimado e as mulheres invisibilizadas em espaços majoritariamente masculinos.

Sobre a produção acadêmica das mulheres, Candido e Campos (2020) chamam atenção sobre os diversos textos que têm circulado nas redes sociais ressaltando os impactos particulares da pandemia de Covid-19 na dinâmica de vida das mulheres, principalmente, em relação à redução de artigos acadêmicos assinados por elas. Os autores enfatizam que, apesar disso, muitos sistemas de avaliação científica seguem ignorando essas desigualdades entre as condições de homens e mulheres. Para ilustrar a situação, Candido e Campos (2020) exemplificam o caso dos concursos para docentes em universidades públicas no Brasil que não adotam critérios formais para contrabalancear as diferenças de currículo dos concorrentes de acordo com aspectos como a licença maternidade. A inserção e a progressão de carreira das mulheres na academia requerem a superação de uma série de barreiras,

entre as quais as extenuantes jornadas de trabalho dentro e fora de seus domicílios compõem elemento central (Candido; Campos, 2020).

Segundo dados do IBGE, as mulheres trabalham, em média, três horas por semana a mais do que os homens. Mesmo assim, e ainda contando com um nível educacional mais alto, nós ganhamos, em média, 76,5% do rendimento dos homens⁵. Esses números demonstram como as barreiras “invisíveis” do teto de vidro estão frequentemente levando as mulheres à exaustão, enquanto os homens cumprem os mesmos trabalhos ganhando mais que elas.

Colocar homens e mulheres brancos(as) e pretos(as) em pé de igualdade para concorrer às ofertas que surgem é uma das maiores formas de injustiça social. Ainda de acordo com o IBGE, em 2016, as mulheres de 15 a 17 anos de idade tinham frequência escolar líquida de 73,5% para o ensino médio, contra 63,2% dos homens. Em relação à cor ou raça, 30,7% das pretas ou pardas de 15 a 17 anos de idade apresentaram atraso escolar, face a 19,9% das mulheres brancas.

Dados do Instituto afirmam que, fazendo uma comparação de gênero e raça, o atraso escolar das mulheres brancas estava mais distante do registrado entre os homens pretos ou pardos (42,7%).⁶ É importante lembrar que esses dados nos levam a concluir que, mesmo as mulheres (brancas, pretas ou pardas) estando à frente dos homens em relação à escolaridade, são eles que conseguem as posições de chefia e melhores ofertas de emprego e os melhores salários.

Ao pensarmos sobre esses dados, é imprescindível que haja um comum acordo sobre a infância, que é nela quando tudo se inicia, quando acontecem as construções tanto de respeito quanto a reafirmação de estereótipo. Ao trazer essa realidade para um diálogo consubstanciado, Adichie, ao discutir gênero, classe e raça⁷ no seu livro *Sejamos todos feministas*, enfatiza que:

Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos

5 Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>. Acesso em: 18 ago. 2020.

6 Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>. Acesso em: 18 ago. 2020.

7 Termos que precisam ser discutidos juntos, pois são indissociáveis, já que fazem parte de um todo que compõe as desigualdades sociais.

vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar “normal” que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens (Adichie, 2015, p. 16).

É feita uma reflexão sobre a normatização das coisas, o ato severo que temos de naturalizar atitudes e tomá-las como únicas e verdadeiras. Essa perspectiva nos faz dialogar com os dados do IBGE mencionados anteriormente, pois as mulheres têm escolarização necessária ao exercício da função, somos capacitadas e podemos ir além na carreira, ocupando cargos de prestígio, mas por conta da construção social desigual já mencionada, nos deparamos com um cenário injusto. Quanto a isso, Adichie (2015, p. 21) ainda afirma que “A pessoa mais qualificada para liderar *não* é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos”.

Sobre as nossas conquistas e mudanças de perspectivas

Algumas iniciativas foram realizadas para os enfrentamentos, visto que, movimentos de mulheres auto-organizadas ganharam impulso a partir dos anos de 1970. Barreto (2004) discute que mulheres de classe média, nível universitário e mulheres pobres, sem escolarização, organizaram movimentos no sentido de que fossem incluídas suas reivindicações no sistema político brasileiro. Ela afirma que é nos anos de 1970 que surge um novo movimento feminista resultante de três influências. Primeiro no sentido político, segundo o lugar da mulher na economia e o terceiro, uma mudança na direção da religião.

Mesmo as lutas terem sido travadas sob diversas circunstâncias, alguns direitos foram conquistados. Em suma, a luta feminista em suas primeiras ondas ou melhor dizendo, em seus momentos altos do início, buscava certas oportunidades negadas às mulheres e ao mesmo tempo era considerado um movimento de mulheres brancas e da elite, ou seja, as questões raciais ainda não eram pautas e muitas feministas e sufragistas famosas que entraram para a história na luta pelo direito ao voto, foram criticadas pelos seus atos racistas.

Contudo, outras ondas surgiram dentro do feminismo, outros momentos “auge” apareceram para melhorar o anterior e refutar o próprio movimento. Hoje o que sabemos é que no feminismo existem diversas vertentes com a intenção justamente de contemplar todas as mulheres e que elas tenham direito à voz no movimento, visto que cada grupo tem suas particularidades

e necessidades. A exemplo disso, o feminismo utiliza o termo interseccionalidade para falar sobre a relação entre raça, classe e gênero, onde as mulheres negras discutem as variadas formas de opressão que sofrem e visa dar instrumentalidade teórico metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e patriarcado (Akotirene, 2019).

Em outros aspectos, as mulheres conquistaram o direito ao voto, ao divórcio, a viajar sem necessidade da permissão do marido, licença maternidade, leis que protejam as mulheres da violência, oportunidades, salários melhores e boas condições de trabalho. Com tantas conquistas, algumas pessoas sentem dificuldades em enxergar o que as mulheres ainda necessitam para estar em pé de igualdade com os homens, mas se esquecem que além das condições de trabalho, as mulheres se desdobram em múltiplas funções além do trabalho remunerado.

Muitas mulheres se sobrecarregam com atividades que levam à exaustão e dificultam, por exemplo, o acesso e a permanência nas universidades e no progresso da carreira. Além disso, os números relacionados à violência contra a mulher ainda são alarmantes, a diferença salarial e a falta de oportunidade ainda dificultam o avançar no sucesso pessoal e profissional, por isso que mesmo após inúmeras conquistas, há muito o que combater.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem como foco as histórias e perspectivas das mulheres sobre o tema em questão. Reconhecemos que os pensamentos feministas, embora não sejam ideológicos, revelam formas de pertencimento. Destaca a importância de não relativizar a visão individual de pertencimento ao feminismo, já que nem todas as mulheres se identificam com esse movimento.

Ao longo do texto é possível perceber que, além das assimetrias de gênero, há questões que envolve as condições financeiras e racial das mulheres. Então ao se discutir gênero, é necessário que seja um estudo interseccional e transversal, ou seja, que pense e investigue outros fatores como classe e raça. Contudo, não só se prender ao presente, mas entender que existem amarras sociais também no passado dessas mulheres e barreiras invisíveis que por vezes elas próprias não têm dimensão do tamanho.

Apresentamos em nosso estudo um contexto histórico que mostrou como tem sido o caminho feminino, mas, ao analisarmos o cenário atual notamos o quão ainda precisamos avançar, mesmo que para algumas já tenhamos alcançado nossos objetivos e que não há mais pelo que lutar, pois a maioria

sente diariamente as marcas das cordas que foram usadas para nos prender, bem como o silenciamento das vozes femininas.

Alertamos para a necessidade de estarmos sempre atentas e presentes nas lutas de mulheres. Lutar por melhorias para a categoria, enfrentar e pressionar os representantes do povo, exigir políticas públicas e não desistir mesmo com as adversidades, já que infelizmente não deram condições para que as mulheres pudessem optar pelo descanso ou por serem passivas e decidir entre estudar ou trabalhar, estudar ou gerar filhos, estudar ou casar, estudar ou cuidar da família, e ao invés disso, são quase obrigadas a fazer uma coisa e outras tantas.

Ao acreditar que este diálogo não está concluído, afirmamos que o intuito é que ele chegue às camadas mais populares, pois nada valeria este trabalho se servisse apenas à academia ou a elite. Enfatizamos a necessidade de incentivos à ciência e educação para o proletariado, para a classe que sustenta toda esta sociedade.

Não podemos deixar de mencionar, como relataram, que a carreira científica não é fácil para nós, porém, isso não se dá por uma suposta incapacidade intelectual que historicamente nos atribuíram, mas sim, pelas barreiras e pedras que colocam em nossos caminhos, por isso, a necessidade de discussões e posicionamentos assertivos como estes que apresentamos, no intuito de cada vez mais, chegarmos a um modelo de sociedade justa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozie. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e Estado**, Brasília, vol. 15, n. 2, jun.–dez., 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922000000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/cRnvYmPTgc59jggw7kV5F4d/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Maria do Perpétuo Socorro Leite. Patriarcalismo e o Feminismo: uma retrospectiva histórica. **Revista Ártemis**. Vol. 1, dez. 2004. ISSN 1807–8214. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2363>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1982.

CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto. Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres, **Blog DADOS**, 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; SILVA, Karina Ingredy Leite da. **Origens E Desafios Dos Núcleos De Estudos De Gênero Na Educação Superior No Norte E Nordeste Do Brasil**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3761.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CHASSOT, Attico Inácio. **A ciência é masculina? É, sim, senhora!...** V Encontro de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul, Florianópolis, Santa Catarina, p. 73-81, 2006. (Versão escrita).

CONCEIÇÃO, Josefa Martins da; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. A Produção Científica sobre as Mulheres na Ciência Brasileira. [S. l.]. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 112, p. 280-299, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.280-299>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8231>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do silêncio**: mulheres ricas também sofrem violência. Vitória da Conquista: Ed. UESB, 2007.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro. Editora Civilização brasileira S.A. 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Vanessa de Souza. **Mulheres na Matemática**. A Vida de Hipátia de Alexandria. Universidade Federal Fluminense. 2018. Disponível em: <http://mulheresnamatematica.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/237/2018/06/A-Vida-de-Hip%C3%A1tia-de-Alexandria.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agência de Notícias**. Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem, DF: IBGE, 2018. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>. Acesso em: 18 ago. 2020.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 21, n. 3. Set./Dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000300003>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/381/381297690003.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Um Pé na Roça – Outro na Universidade**: Experiências de Acesso e Permanência de Jovens Mulheres da Roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2019. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Cap. 1, p. 9 – 29. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 6, núm. 19, setembro – dezembro, p. 37–50, 2006. ISSN: 1518–3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SANTOS, Renato Vale; RIBEIRO, Eduardo Pontual. **Diferenciais de Rendimentos entre Homens e Mulheres no Brasil revisitado**: explorando o “Teto de Vidro”. Centro Universitário Newton Paiva/MG e PPGE/UFRGS, 2006.

TOLEDO, Luciano; SHIRAISHI, Guilherme. (2009). Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para a proposta de protocolo do estudo de caso. **Revista da FAE**, Curitiba, vol. 12, n. 1, p. 103–119. 2009. ISSN: 2447–2735. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/288>. Acesso em: 18 ago. 2021.

VELHO, Léa; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. UNICAMP/PAGU, **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 10, p. 309–344. 1998. ISSN 0104–8333. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474>. Acesso em: 18 ago. 2021.



EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (1970-1980): ENCONTROS DE PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

Maria Luiza Ferreira Duques

RESUMO: Esta pesquisa investigou experiências de Educação de Jovens e Adultos – EJA desenvolvidas pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade de Brasília – UnB, no período da redemocratização do Brasil e objetivou analisar as ações educativas desenvolvidas por essas experiências no âmbito das teorias pedagógicas contra-hegemônicas, identificando aproximações e distanciamentos em termos de teorias e práticas educativas e investigando as lutas, conquistas e legados dessas experiências para a EJA. O estudo desenvolve uma aproximação com o materialismo histórico-dialético e se estabelece no plano da memória, tendo os dados levantados através de entrevistas e análises de documentos. As experiências de EJA implementadas nas três universidades públicas brasileiras configuraram-se num duplo objetivo, que envolvia a apropriação da cultura letrada pelos educandos, alinhada à dimensão política do educar na perspectiva de transformações mais profundas dos indivíduos e das relações sociais de exploração e dominação, em meio às lutas pela redemocratização do Brasil. Ancoradas nas pedagogias contra-hegemônicas, Pedagogia Libertadora– PL e Pedagogia Histórico–Crítica–PHC, as experiências contribuíram, e, continuam a colaborar, com o cumprimento da função social das universidades, com a

promoção da formação dos(as) educadores(as) que atuaram nas propostas, com a produção científica, através das pesquisas promovidas a partir dessas experiências e, essencialmente, com a transformação dos(as) educandos(as) e da sociedade. Pela produção de teorias educacionais no campo da EJA, pelos estudos ampliados no âmbito da PL e da PHC, pelos materiais didáticos construídos e pela atuação das experiências de EJA no âmbito da formação de educadores (as) e escolarização de educandos(as) trabalhadores(as), essas experiências alavancaram a inserção da EJA no debate acadêmico e nas pautas das políticas educacionais brasileiras, no sentido de perseguir a transformação da sociedade opressora, socializando os conhecimentos científicos, como propõe a PHC, em sua forma mais desenvolvida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; universidades brasileiras; pedagogias contra-hegemônicas.

INTRODUÇÃO

Diante da existência de estruturas políticas e sociais que não representam a sociedade em igualdade de condições, não é incomum que emergjam iniciativas voltadas à transformação da condição da classe trabalhadora. Essas iniciativas, que podem insurgir de várias frentes, costumam emanar da ação organizada de grupos sociais em favor das classes populares, apresentando-se como resistência às condições impostas pelas estruturas sociais opressoras.

No rol das iniciativas com foco nas classes populares, em meados dos anos 1970, emergiram um conjunto de reivindicações e bandeiras de lutas em vários âmbitos da sociedade. As lutas por trabalho, pela terra, contra a inflação e o arroxo salarial, dentre outras reivindicações, promoveram um ambiente de intensas mobilizações populares. Uma dessas reivindicações se encontrava na luta pela educação, tendo na alfabetização dos jovens e adultos uma bandeira que foi assumida por vários sujeitos e instituições, dentre as quais, as universidades. Pelo alcance que possuem, as universidades brasileiras constituem espaços que, por excelência, apresentam condições de desnudar o conteúdo ideológico de aceitação histórica do descaso pela educação de jovens e adultos no Brasil.

Visando atender a um contexto de mudanças, durante o final da década de 1970 e início de 1980, algumas universidades brasileiras buscaram redefinir as bases de sustentação das ações de ensino, pesquisa e extensão, o que culminou no surgimento de importantes projetos de EJA, incluindo as experiências da UFSCar, UFMG e UnB que são objetos deste estudo.

O presente artigo, que apresenta um recorte das discussões presentes em tese doutoral defendida em 2021, por esta mesma autora, acerca dos estudos de experiências de EJA em universidades brasileiras, buscou analisar as ações educativas realizadas pelas experiências de EJA desenvolvidas na UFSCar, UFMG e UnB no âmbito das teorias pedagógicas contra-hegemônicas, identificando aproximações e distanciamentos em termos de teorias e práticas educativas e investigando as lutas, conquistas e legados dessas experiências para a EJA.

Foi em um momento de acentuada articulação e retorno de experiências no campo da EJA pela sociedade civil que surgiu o Programa de Alfabetização de Funcionários-PAF da UFSCar, no final da década de 1970 e início de 1980, como programa pioneiro na relação da EJA com a universidade. O Programa foi considerado a mais bem refletida e avaliada experiência de EJA (Fávero; Siqueira, 2016), tendo sido um laboratório para construção de formas de ensinar e de aprender que conectou pedagogias contra-hegemônicas, em uma época em que tornar a educação um ato político não só era difícil, como perigoso.

A iniciativa de EJA da UFMG nasceu com a denominação “Projeto Supletivo do Centro Pedagógico” pela via da extensão universitária, na década de 1980, uma década cujo atendimento público da EJA era bastante reduzido. Foi nessa conjuntura que, em 1985, a Associação dos Servidores da UFMG buscou, junto aos órgãos gestores da instituição, o oferecimento do curso de ensino fundamental para os trabalhadores, o que culminou no surgimento do Projeto Supletivo da UFMG. O projeto surge com o escopo de oferecer aos funcionários da UFMG, que não tiveram a condição de frequentar a escola no tempo tido como adequado, a oportunidade de escolarização. Arelado a esse intento estava o objetivo da realização de pesquisas e a garantia de formação de educadores(as) no âmbito da EJA.

O Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares-Projeto Paranoá da UnB, desenvolvido na cidade satélite de Paranoá no Distrito Federal, surge em 1985, tendo sua origem articulada ao processo histórico da construção de Brasília, já que a cidade do Paranoá surgiu através de acampamentos de obras construídos com a finalidade, naquele período, de alojar os trabalhadores que atuavam na construção da barragem formadora do Lago Paranoá. Após findar a construção, inúmeras famílias permaneceram no local e mediante constantes invasões e resistências, por parte dos alojados, consolidou-se o maior assentamento

urbano do Distrito Federal. Como assevera Duques e Santos (2020), diversos embates se estabeleceram com o governo, que mediante repressão, tentou convencer os moradores a deixarem o Paranoá e, foi nesse movimento, que a EJA se apresentou como necessária ao fortalecimento da luta. A comunidade do Paranoá buscou apoio na UnB para o processo de alfabetização dos moradores e, conseqüentemente, para o aprimoramento das discussões em prol da conquista da moradia. Foi focalizado na alfabetização dos moradores do Paranoá que nasceu o Projeto de EJA da UnB.

Considerando as formulações de Thompson (2002, p. 46), quando ele afirma que “as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar, mas também, para aprender”, as experiências de EJA desenvolvidas pela UFSCar, UFMG e UnB, congregando concepções das pedagogias críticas, configuraram-se em perspectivas contra-hegemônicas, que envolviam a apropriação da cultura letrada pelos(as) educandos(as), alinhada à dimensão política do educar na perspectiva de transformações mais profundas dos indivíduos e das relações sociais de exploração e dominação, em meio às lutas pela redemocratização do Brasil.

O estudo se estabelece no plano da memória, valendo-se do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento e orientação metodológica indispensável para se pensar na educação contra-hegemônica.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo se situa no plano da memória, considerando as relações estabelecidas nas trajetórias das propostas de EJA da UFSCar, UFMG e UnB. Partindo do entendimento que as ideias determinantes nas sociedades, assim como as ideias pedagógicas, são determinadas pela produção material da vida, complementando as análises, buscou-se uma aproximação com o materialismo histórico-dialético.

Para entender as ações educativas desenvolvidas pelas experiências de EJA considerando o contexto de redemocratização do país, contemplou-se a memória numa perspectiva materialista histórica dialética, que acolhe a premissa de que os indivíduos e os grupos sociais produzem suas memórias como produto do mundo material em que historicamente estão situados. (Duques, 2023).

O estudo se processou mantendo relações entre o campo teórico e o campo empírico, de modo a buscar a essência do objeto a partir do contexto em que o conhecimento teve início. Segundo Marx (2004), o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência

real, independentemente das aspirações e representações do pesquisador. A teoria é, pois, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa. Através da teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento, a estrutura do objeto.

Considerando essas indicações advindas do materialismo dialético, o conhecimento teórico é, portanto, o movimento real reproduzido e interpretado pelo pesquisador no plano do pensamento. Segundo Marx (2004), o objeto tem existência objetiva, independentemente do pesquisador para existir. Compete então ao pesquisador, indo além da aparência, do contexto empírico em que se inicia o conhecimento, apreender a essência do objeto. Nessa mesma perspectiva, para Netto (2011), chegando à essência do objeto e captando a sua estrutura e dinâmica através de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador reproduz essa essência no plano do pensamento. Por meio da pesquisa, que é viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto investigado.

As análises empíricas se estruturaram por meio de entrevistas com educadores(as) que atuaram nas experiências de EJA, entre as décadas de 1970 e 1980 e, estudos de documentos, memoriais e relatórios produzidos sobre tais experiências, de modo a explorar os referenciais teórico-metodológicos em consonância com as memórias dos(as) educadores(as). Para isso, realizou-se um esforço de aproximação com a memória social, conceito tributário a Halbwachs (2003; 2004), em seus “Quadros Sociais da Memória” (2004) e em sua “Memória Coletiva” (2003), quando este autor afirma que no âmbito da memória, o individual se desenha no coletivo, compreendendo a memória como a reelaboração de vivências ou experiências reconhecidas pelos grupos. Adotando a posição de Halbwachs (2003, p. 69), que “[...] são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo”, desenvolveu-se a escuta das reminiscências dos(as) informantes, de modo individual, a fim de articular os elementos coletivos de composição da memória viva das experiências pesquisadas.

O percurso metodológico adotado para o estudo, ao se ancorar no materialismo histórico-dialético busca manter coerência com uma concepção que, como dito por Marx e Engels (1999), não se limite a interpretar o mundo, mas que cumpra o mais importante que é transformá-lo.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

As conexões entre a EJA e a universidade se constroem sobre uma perspectiva, no mínimo, complexa. De um lado, temos uma modalidade forjada no

interior das classes populares e destinada ao atendimento de minorias sociais, cujos saberes são constituídos, em quase sua totalidade, pela experiência; do outro, encontra-se uma instituição voltada à produção de conhecimentos científicos e saberes eruditos, de onde surgem relações de saber e poder bastante desiguais (Duques; Santos, 2020).

Ainda que historicamente algumas iniciativas tenham buscado conferir à EJA um lugar nas universidades brasileiras, esses lugares ocupados pela modalidade educativa foram e ainda são marcados por uma condição de menor prestígio. Mesmo havendo políticas governamentais de promoção dessa articulação e, ainda que esforços sejam empreendidos por parte dos meios acadêmicos, a presença da EJA nas universidades brasileiras ainda é questionada.

Os projetos de EJA desenvolvidos em universidades, geralmente, carregam em sua tradição a via da extensão universitária. É por esse viés que se apresenta a história das primeiras iniciativas acerca da integração entre a EJA e a universidade (Ireland, 2002). A complexidade dessa relação é tão clara que, historicamente, a via de ingresso mais premente da EJA na universidade ocorre pela extensão e, exatamente, a extensão figura o componente menos privilegiado da tríade: ensino, pesquisa e extensão. A EJA acaba recebendo, portanto, pela via da academia, um espaço de prestígio inferior.

Alguns estudos feitos durante o período de nossas análises (1970–1980) comprovam, como constatado por Carvalho (2004), que existem tensões muito claras na relação entre EJA e universidade. Findando a década de 1980, Haddad (1989) desenvolveu um estudo com enfoque na atuação de instituições de ensino superior no Brasil, dando ênfase a programas de alfabetização, pós-alfabetização e de continuidade da escolarização para jovens e adultos. Nesse estudo, o autor constatou que ainda que as ações desenvolvidas pelas universidades tivessem um escopo similar, a forma como as iniciativas eram realizadas era bem distinta, assim como eram diferentes as concepções de EJA adotadas por cada instituição. Para além dessas questões, é interessante pensar que na década de 1980 boa parte das universidades brasileiras não tinha uma atuação junto à EJA e as iniciativas presentes em algumas instituições se davam pela extensão. As ações voltadas à intervenção, geralmente, eram motivadas por demandas do próprio grupo de funcionários das instituições. (Duques, 2021).

Com isso, os programas de escolarização de funcionários, por muito tempo, se apresentaram como a principal forma de atuação das universidades

frente à EJA. Como muitos programas de EJA eram pensados para atacar a deficiência na formação de servidores, muitas propostas seguiam a via da prestação de serviço e, conseqüentemente, a articulação desses programas com a pesquisa e o ensino acabava sendo bastante incipiente.

Essa ínfima articulação de propostas de EJA com o corpo da universidade tem uma tradição histórica percebida e enfatizada, inclusive, por professores universitários engajados na luta a favor da EJA. O próprio Haddad (1989), constatou que as iniciativas de EJA, em quase sua totalidade, eram ações que partiam de uma pessoa ou grupo restrito de interessados na área, implicando em maiores esforços para desenvolver os projetos. Como muitos programas de EJA existentes em universidades brasileiras surgiram, basicamente, por exigências de formação de servidores ou mesmo para atendimento de algum preceito legal, a construção dessas propostas nem sempre acontecia com a estreita participação dos(as) educandos(as). Com isso, os programas de EJA, salvo raras exceções, já nasciam póstumos.

Mesmo sendo a relação entre EJA e universidade, ainda permeada por indefinições, Duques (2021) assevera que não se pode desconsiderar a contribuição da universidade para o fortalecimento da modalidade. As propostas de EJA implementadas nas universidades evidenciam essa colaboração.

Como modo de organizar as propostas para além dos muros das universidades, em 1987, foi criado o atual Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX). Nas discussões do Fórum, os programas com fins ao atendimento das demandas da comunidade deveriam ser tomados como processos educativos, culturais e científicos capazes de promover a articulação entre o ensino e a pesquisa, já que essas seriam as vias de reencontro entre o saber acadêmico e o saber popular.

Entre as universidades, que na história recente dessa articulação com a EJA, demarcaram seu protagonismo frente a propostas voltadas à EJA, estão as três instituições focalizadas neste estudo, com destaque para a UFSCar que foi a primeira universidade brasileira a implementar uma experiência no âmbito da EJA.

A elaboração de propostas que tenham como cerne a formação de sujeitos isentos de escolarização, perpassa por diversos aspectos, dentre os quais o reconhecimento desses sujeitos como trabalhadores. Foi partindo da realidade objetiva dos sujeitos expropriados dos seus direitos, e aqui se inclui o direito à educação, que educadores(as) universitários(as) lutaram por programas de EJA em suas instituições de atuação. Dentre esses programas, ampliaremos

as discussões acerca das experiências focalizadas neste estudo: o PAF da UFSCar, o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos–PROEF da UFMG e o Projeto Paranoá da UnB.

A experiência de EJA desenvolvida na UFSCar: do surgimento às primeiras relações com as pedagogias contra-hegemônicas

O surgimento do PAF na UFSCar relacionou-se a basicamente duas questões: o desejo de grupos sensíveis aos problemas educacionais buscarem mecanismos de superação de tais problemas e, o fato do momento em que o Programa surgiu, demandar posições sobre a questão do analfabetismo. Foi em um Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, que um grupo de professores e alunos da universidade constatou – por necessidade da escolha dos nomes para compor a lista sêxtupla para a vice-reitoria – a existência de 40 funcionários da UFSCar cujo processo de escolarização, quando iniciado, foi interrompido (Oliveira, 1983). Esse evento demarcou o início do PAF da UFSCar – gestado pelo esforço encabeçado pela professora Betty Oliveira e demais educadores sensíveis as pautas da EJA.

O Programa nasceu em um momento em que a proposta de alfabetização de adultos idealizada por Paulo Freire trazia discussões sobre a relevância da dimensão política da educação e sobre o verdadeiro papel da escola na socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nesse sentido, o PAF funcionou como um espaço privilegiado de amadurecimento dessas ideias, ao promover a experimentação de um processo de alfabetização em que a participação efetiva dos(as) alfabetizandos(as) impulsionava a aprendizagem desses(as), ao passo que o trabalho desenvolvido assegurava a formação dos(as) educadores(as). Desenvolvia-se, portanto, na UFSCar, um Programa de mão dupla, focado na aprendizagem dos(as) educandos(as) e na formação dos(as) educadores(as) (Duques, 2021), já que o programa de alfabetização acolhia e formava estudantes das licenciaturas da UFSCar para atuação enquanto docentes dos(as) educandos(as) do PAF.

Além da necessidade de se pensar na elaboração de um projeto de alfabetização de adultos que resolvesse o problema do analfabetismo dos funcionários, de acordo com Sguissardi (1991), havia também o pensamento em uma atividade de pesquisa que tirasse desse fato e do processo de alfabetização que seria desenvolvido, todas as consequências teóricas possíveis.

A proposta não buscava apenas a garantia dos rudimentos do “ler e escrever”, mas continha, também, um caráter de formação de consciência

crítica e política. Arelado a esses intentos, estava o objetivo da realização de pesquisas e estudos no âmbito da educação de adultos. Dessa forma, desde o começo dos trabalhos, a coordenadora Betty Oliveira se empenhou no sentido de garantir a produção científica e a divulgação sistematizada do Programa (Duques; Santos, 2020).

Ao logo de sua vigência (1980–1985), foram desenvolvidas atividades como o Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores, promovido em 1981, oficinas com o protagonismo dos educandos, debates, encontros, além da produção do material didático como os Livros de Leitura 1 e 2, baseados no Método Paulo Freire de utilização de palavras geradoras, cuja principal ancoragem se dava nos textos produzidos pelos(as) alfabetizandos(as) e, posteriormente, revisados e organizados pela coordenação, mediante orientação daqueles que prestavam assessoria ao PAF, a exemplo de Paulo Freire, Elza Freire, Dermeval Saviani, dentre outros educadores que contribuíram com a experiência da UFSCar.

No início da experiência da UFSCar o trabalho educativo se ancorava nos pressupostos da PL, com práticas afinadas com o Método de alfabetização de Paulo Freire¹. No final dos anos de 1970 para início dos anos 1980, a PHC ganhou força, sendo agregada às ações educativas do PAF, essencialmente pela influência exercida por Dermeval Saviani, que desenvolveu alguns trabalhos de formação junto à equipe do PAF. Com isso, os fundamentos dessa pedagogia crítica juntaram-se às bases fincadas pela PL, passando a fazer parte dos estudos e formulações do PAF da UFSCar.

Como evidenciado em estudos de Duques e Santos (2020), através do PAF consolidou-se um trabalho inovador nas áreas do conhecimento, cuja propulsão se deu com o empenho da coordenadora Betty Oliveira e assessores como Paulo Freire, Elza Freire, Dermeval Saviani, assim como pela atuação de professores como Newton Duarte, Valdemar Sguissardi, Francisco Mazzeu, João Batista Peneireiro, dentre tantos outros, que conseguiram unir teoria e prática, acrescentando ao trabalho desenvolvido na perspectiva da Pedagogia Libertadora, os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas trazidos pela prática no campo educacional.

1 O Método de alfabetização de Paulo Freire, ancorado no diálogo e em uma postura política forjada no reconhecimento do educando adulto como ser produtor de cultura, foi adotado pela primeira vez no Rio Grande do Norte, em 1962. Na ocasião, alfabetizou 300 trabalhadores agrícolas no âmbito do projeto a que chamou “Quarenta horas de Angicos”.

As contribuições da pedagogia freiriana, somadas às contribuições da PHC, foram importantes para a realização de um trabalho educativo que congregou a dimensão política na educação, sem desconsiderar o processo de apropriação do conhecimento científico de forma sistematizada. Ainda hoje, existe, por parte dos(as) antigos(as) educadores(as) da experiência da UFSCar e atuais teóricos(as) da educação nacional, um reconhecimento da importância das contribuições da PL e da PHC quanto à ação educativa com fins à transformação da sociedade.

As especificidades dos(as) educandos(as) jovens e adultos(as) na centralidade do processo educativo: a experiência de EJA da UFMG

A iniciativa de EJA da UFMG nasceu com a denominação “Projeto Supletivo do Centro Pedagógico” pela via da extensão universitária na década de 1980, uma década cujo atendimento público da educação de adultos era bastante reduzido. Foi nessa conjuntura que, em 1985, a Associação dos Servidores da UFMG buscou, junto aos órgãos gestores da instituição, o oferecimento do curso de ensino fundamental para os trabalhadores, o que acabou culminando no surgimento do Projeto Supletivo da UFMG.

O Projeto foi criado em 1986 – tendo o professor Leônicio Soares como um dos coordenadores –, por um grupo de professores(as) da Faculdade de Letras da UFMG que desenvolvia uma pesquisa com o objetivo de analisar o processo de alfabetização pelo viés da linguística. Esse grupo trabalhou com as primeiras turmas de Jovens e Adultos funcionários(as) da UFMG (Soares, 2011).

O Projeto emerge com o escopo de oferecer às(aos) funcionários(as) da UFMG, que não tiveram condição de frequentar a escola no tempo tido como adequado, a oportunidade de escolarização. Atrelado a esse intento está o objetivo da realização de pesquisas no âmbito da EJA, assim como a formação de educadores(as) para atuar junto às(aos) jovens e adultos(as).

De acordo com os estudos de Soares (2011), o Projeto de EJA da UFMG sofreu uma interrupção no ano de 1989, sendo retomado, anos depois, pela Faculdade de Educação, sob a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE).

Em 1996, anos após as atividades do Projeto da UFMG serem retomadas, houve a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, e foi justamente com a LDB de 1996 que a expressão Ensino Supletivo se tornou verdadeiramente Educação de Jovens e Adultos. Junto às modificações anunciadas pela LDB nº 9394/96,

o Projeto de Ensino Supletivo da UFMG recebeu uma nova formulação e passou a se chamar Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF), compondo, juntamente com o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos-PEMJA, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

Desenvolvido desde quando foi criado em 1986, na Escola Fundamental do Centro Pedagógico/UFMG, o Projeto, já com basicamente 37 anos de existência, faz parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Além de atuar com a escolarização dos(a) jovens e adultos(as), o PROEF também se consagrou pela formação de professores(as) para atuar junto à modalidade, se consolidando também, como um espaço de produção de conhecimentos voltados à EJA.

A proposta pedagógica que tem sido estruturada busca colocar o(a) educando(a) adulto(a) como centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, as linhas de ação buscam considerar as experiências, saberes, opiniões, inclinações e necessidades dos(as) educandos(as), de modo a oportunizá-los(as) orientação crítica e construção de conhecimentos. (Maciel; Santos, 2020).

Para operacionalização das ações previstas pelo PROEF, a coordenação atuou/atua na elaboração e divulgação dos materiais didático-pedagógicos adotados, bem como na formação dos(as) profissionais que atuam junto ao projeto. Daí advém a assunção da responsabilidade da universidade com a produção e divulgação do conhecimento no âmbito da EJA. (Diniz-Pereira; Leão, 2008).

A experiência de EJA da UFMG, durante toda sua trajetória se manteve coerente com os princípios da pedagogia freiriana, ancorando-se no diálogo como instrumento para a promoção e libertação dos(as) educandos(as), oportunizando orientação crítica e construção de conhecimentos, sem se desviar do compromisso político e social frente à busca pela ruptura com estruturas opressoras e alienantes.

A experiência de EJA da UFMG se consolida mediante o desenvolvimento de discussões com a comunidade acadêmica, com a sociedade, com líderes de movimentos sociais e profissionais das redes públicas e privadas, no intuito de refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela UFMG e a consequente transformação das realidades sociais dos (as) educandos(as) jovens e adultos(as), em sua grande maioria expropriados(as) de direitos fundamentais e que somente através de propostas libertadoras, como as experiências que essas universidades ousaram a desenvolver, puderam e podem vislumbrar a transformação dos seus jeitos de se posicionar frente ao mundo.

Do protagonismo do movimento popular do Paranoá ao projeto de alfabetização de jovens e adultos de camadas populares: a experiência de EJA da UnB

O Projeto da UnB, convencionalmente chamado de Projeto Paranoá, tem sua formação imbricada à história de constituição de Brasília e suas interfaces com o êxodo rural. Em busca de melhores condições de vida, muitos migrantes abandonaram suas terras para arriscarem a vida na recém-constituída capital brasileira. Movidos pela necessidade de garantir uma moradia, os assentados se organizaram em prol da necessidade de sobrevivência. Nos enfrentamentos por ocupação da terra, vários embates se estabeleceram com o executivo do Distrito Federal que, através da repressão, tentou convencer os assentados a deixarem o Paranoá e se instalarem em outros espaços (Duques; Santos, 2020).

As contradições provenientes do aparato do Estado, que negava às populações do Paranoá o direito à sobrevivência, culminaram num movimento de mobilização iniciado pelos jovens do Paranoá e abraçado pelos demais moradores, na perspectiva de lutar pela regularização da ocupação das terras e pelos bens e serviços inerentes à sobrevivência.

Mediante a organização dos grupos do Paranoá em associações de moradores e movimentos reivindicatórios por direitos, o governo reorganizou sua tática e tentou enfraquecer o movimento. Foi diante da ameaça do governo à comunidade do Paranoá que os(as) moradores(as) buscaram os (as) professores(as) da UnB, que se juntaram às (aos) moradores(as) do Paranoá, compondo uma espécie de intelectuais orgânicos das classes populares a favor das causas coletivas. E para enfrentar as forças do governo, a luta pela alfabetização de jovens e adultos foi entendida como primordial.

O fortalecimento da luta coletiva dos moradores do Paranoá teve na EJA as motivações para florescer. Foi através do compromisso firmado pela UnB, através de educadores(as) sensíveis à condição dos que não liam e nem escreviam, que “[...] o projeto surgiu com o objetivo não somente de alfabetizar, mas de transformar os moradores em sujeitos críticos e conscientes dos seus direitos” (Soares, 2011, p. 311).

Os(as) educandos(as) do Paranoá, por pertencerem a uma classe expropriada dos bens e serviços que ajudaram a produzir, demandavam processos de escolarização que não se limitassem a interpretar o mundo, mas que cumprissem o mais importante que é transformá-lo (Marx; Engels, 1999). Com um funcionamento que compreendia a formação de educadores(as) licenciandos(as) da UnB e educadores(as) populares para atuarem na alfabetização

dos(as) educandos(as) do Paranoá, os processos formativos empreendidos pelo grupo da UnB se consolidavam mediatizados pela realidade dos educandos, com as contradições dos seus contextos econômicos, políticos e sociais.

A dinâmica de funcionamento da Projeto Paranoá envolvia “Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva”, designado como Fórum – espaço em que ocorrem aulas coletivas com a participação dos(as) envolvidos(as) com o Projeto. Além de alfabetizadores(as) e alfabetizandos(as), o fórum recebe dirigentes da comunidade e, por seu caráter coletivo, ajuda a identificar as situações-problemas-desafios² enfrentadas.

O material de orientação adotado pelo Projeto Paranoá se constrói mediante os problemas enfrentados pela comunidade, embasados por pressupostos freirianos e marxistas (Reis, 2011) que, mais tarde, foram acolhendo os pressupostos da PHC. As metodologias de ação e as discussões e encaminhamentos com fins à superação dos problemas, em estreita sintonia com a organização popular do Paranoá, constituem os caminhos metodológicos encontrados para a construção dos modos de ensinar e aprender no Projeto.

O Projeto Paranoá apresenta uma sensibilidade política de mobilização em prol das pautas coletivas. Foi através dessa organização conjunta que as lideranças das organizações populares conseguiram, legalmente, a fixação do Paranoá³ e, pelos enfrentamentos travados, os(as) professores(as) da UnB e alfabetizadores(as) do Paranoá conseguiram alfabetizar – e continuam alfabetizando – muitas pessoas, de modo a não só fazê-las ler e escrever, mas incitando a consciência crítica e a transformação das suas realidades sociais.

Destarte, os grupos do Paranoá fortaleceram suas políticas reivindicatórias, de baixo para cima, captando e filtrando as proclamações dos agentes dominantes de cima para baixo. Nesses termos, como dito por Cury (1986, p. 78), “o efeito contraditório dessa interiorização, a partir do próprio lugar social, enseja a rejeição de uma condição: de dominado”. A educação e todo o alcance intelectual que ela proporciona se apresenta, portanto, como meio de incorporar, nas classes populares, a possibilidade de melhoria de vida e, essa incorporação não está isenta de apropriação e recriação de elementos da

2 A expressão situações-problemas-desafios é adota pelo Projeto desde o início dos trabalhos e representa as questões econômicas, financeiras, culturais e sociais enfrentadas pelos moradores do Paranoá.

3 O Paranoá foi fixado por meio do decreto nº 11.208 de 17 de agosto de 1988. Informações mais aprofundadas sobre o decreto de fixação do Paranoá podem ser obtidas através da Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central – CODEPLAN. Informações socioeconômicas da região administrativa VII: Paranoá, Brasília, 1994.

cultura dominante. Ao não negarem o ensino dos conteúdos oficiais necessários ao desenvolvimento dos(as) educandos(as), os intelectuais da UnB, através do Projeto Paranoá, proporcionaram, aos educandos, compreensões críticas, conscientes e não-alienadas sobre as estruturas determinadas da sociedade.

Como mencionado por Duques (2023), desenvolver, nos(as) jovens e adultos(as) que povoam o Paranoá, uma formação sistematizada, científica, com ancoragem nos conhecimentos produzidos pela humanidade é uma empreitada permeada por desafios, dada às pressões ideológicas e, mesmo, a burocracia institucional. Contudo, as palavras de Gramsci (1995) ajudam a conferir um fôlego a mais nesse desafio, quando o autor afirma que, se a possibilidade ainda não é a plena transformação da realidade, também não se pode negar que ela já é uma realidade. “[...] A existência das condições objetivas — ou possibilidade, ou liberdade — ainda não é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las” (Gramsci, 1995, p. 47). Nesse sentido, a transformação social deve ser feita conferindo aos (às) jovens e adultos (as) condições para apropriação das objetivações genéricas mais humanizantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS EXPERIÊNCIAS

As experiências de EJA aqui estudadas são produtos de um mesmo período histórico, marcado pela luta da sociedade em prol da redemocratização. Esse evento já é revelador de que muitas concepções dos(as) educadores(as) que se preocupavam com a pauta da EJA possuíam ressonância nos mesmos princípios.

A preocupação com o desenvolvimento de práticas que conferissem às(aos) educandos(as) a capacidade de transformação de suas realidades desdobrou-se, em ambas as propostas, em especial atenção aos recursos didáticos para atendimento dos(as) educandos(as). Os materiais utilizados para a alfabetização foram/são produzidos coletivamente, externando, pois, as situações concretas das realidades sociais dos(as) envolvidos(as).

As experiências de EJA das três universidades pesquisadas enfocaram a escolarização de jovens e adultos, a formação de educadores(as) licenciandos(as) dos cursos ofertados nas universidades analisadas e, o incentivo à pesquisa no âmbito da EJA. Essas constatações foram reforçadas por Sérgio Haddad, um dos informantes deste estudo, ao afirmar que,

Naquela época, no período em que propostas de EJA emergiram nas universidades em pleno processo de reabertura política, eram poucas as pesquisas na EJA e, portanto, essas experiências foram laboratórios

de trabalho, de envolvimento de professores e alunos em sistematizar as experiências e fazer o trabalho de formação (Informação verbal).⁴

O estudo aponta que as três experiências surgiram numa perspectiva de educação voltada às bases freirianas, sendo que a experiência da UFSCar, no decorrer do seu desenvolvimento, agregou os pressupostos da PHC, promovendo, através dos processos de formação, a apropriação das objetivações genéricas da humanidade (Duarte, 2013) e a elevação da consciência crítica dos(as) educandos(as). No caso da experiência do Paranoá/UnB, os pressupostos formativos também denotam haver a consideração dos saberes trazidos pelos educandos como elementos para o processo educativo, evoluindo-se, a partir desses saberes, para a sistematização ancorada em princípios freirianos e marxistas. A experiência da UFMG se mostrou/mostra, eminentemente, freiriana, ancorando-se no diálogo horizontal e na consideração da cultura dos(as) educandos(as) para construção das práticas desenvolvidas.

Das análises empreendidas acerca das experiências de EJA nas universidades um aspecto evidente foi a assunção da dimensão política (Oliveira, 1983) entranhada na ação pedagógica e o comprometimento da ação pedagógica na transformação da sociedade.

Ao captarem a realidade vivida buscando, a partir dela, elementos para sua transformação, os(as) educandos(as) das experiências de EJA agem na transformação de suas realidades. A constatação de que as propostas de EJA priorizavam, além da escolarização, o desenvolvimento de uma consciência política capaz de transformar as estruturas da sociedade, situa as experiências em uma perspectiva de formação calcada na valorização humana e no desenvolvimento de uma consciência crítica e política por parte dos educandos.

Um aspecto comum às três propostas, no sentido de adoção de determinados modos de desenvolver os processos formativos, versa sobre o conhecimento da realidade dos educandos. Isso indica que o entendimento do grupo à frente dessas experiências de EJA convergia com formulações teóricas favoráveis à ideia de que as singularidades da população jovem e

4 Entrevista concedida por HADDAD, Sérgio. **Entrevista I**. [Jan. 2019]. Entrevistadora Maria Luíza Ferreira Duques. Salvador, 2019. 1 arquivo. mp3 (70 min). Entrevista ampliada em DUQUES, Maria Luíza Ferreira. **Educação de Jovens e Adultos e universidades brasileiras: memórias e experiências (1970-1980)**. 283 páginas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2021.

adulta não poderiam ser desconsideradas na organização do trabalho educativo destinado a essa população.

É imprescindível que os currículos, a organização dos tempos e espaços educativos, a formação dos educadores e os materiais didáticos considerem adequadamente as condições singulares de vida e trabalho de homens e mulheres, jovens e idosos, e a pluralidade étnica e cultural que caracterizam a população brasileira (Paiva; Machado; Ireland, 2004, p. 89).

O aspecto do conhecimento da realidade dos educandos, atrelado ao entendimento das concepções da EJA, levou a coordenação das propostas, dentro de suas singularidades, a organizar o material pedagógico e metodologias educativas em íntima relação com a vida dos educandos.

Em todas as propostas de EJA pesquisadas houve produção própria dos materiais a serem adotados nas atividades com os(as) jovens e adultos(as). Contando com a assessoria de Paulo Freire, Elza Freire e Dermeval Saviani, a experiência da UFSCar produziu Livros de Leitura, Jornais específicos para ventilar as questões do grupo, materiais específicos para o trabalho com a matemática, produzidos com orientação de Newton Duarte, que época era educador do PAF, dentre outros materiais que, ainda hoje, preservam a memória do PAF/UFSCar como a experiência de alfabetização de adultos mais bem refletida e avaliada do período da redemocratização do Brasil.

O Projeto Paranoá/UnB, na época, sob coordenação de Renato Hilário Reis, produziu materiais formativos baseados nas situações-problemas-desafios que continuam a refletir as questões sociais que emanam da comunidade.

Também na UFMG, a experiência de EJA, que teve o professor Leôncio Soares como um dos coordenadores, produziu e continua a produzir materiais pedagógicos e propostas formativas ressonantes com as realidades sociais dos educandos.

É interessante pontuar que os materiais produzidos pelas experiências de EJA nas universidades tomavam como ponto de partida as realidades dos educandos, mas avançavam desse ponto original para oferecer aos(as) educandos(as) os saberes científicos sistematizados pela humanidade. O depoimento concedido por um dos informantes deste estudo, o professor Francisco Mazzeu, corrobora com esse entendimento.

Essas experiências de EJA consideravam o que os educandos traziam como experiências e isso vinha do Método Paulo Freire, mas pelas percepções que tínhamos, entendíamos que os debates com os alfabetizando e, por conseguinte, a elaboração de materiais formativos, não poderiam

estar desacompanhados de um trabalho de sistematização que conferisse, inclusive, instrumentos científicos para os próprios alfabetizandos avançarem em outras questões (Informação verbal).⁵

Em íntima conexão com a produção de materiais formativos e metodologias político-pedagógicas esteve a promoção da formação de educadores(as) para atuar na formação dos(as) educandos(as) da EJA. Todas as propostas se desenvolveram atuando na formação dos(as) graduandos(as) das licenciaturas de cada uma das instituições, licenciandos(as) que viriam depois, a compor o grupo docente das experiências. Talvez um dos importantes legados deixados por essas experiências de EJA tenha sido o fato de ambas terem prestado relevantes contribuições à formação de docentes específicos para o campo da EJA.

A inserção dos(as) estudantes das licenciaturas – em especial dos cursos de Pedagogia – na condição de docentes das propostas de EJA das universidades, foi um fato fundamental para despertar a importância da garantia da EJA nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia. Muito embora as propostas estudadas não tenham sido determinantes para a criação de habilitação em EJA no Curso de Pedagogia das universidades, houve significativa contribuição das experiências e de seus envolvidos que, ao fortalecerem as perspectivas de alcance da modalidade educativa dentro das instituições de ensino superior, acabaram fortalecendo o debate em direção à inserção da EJA nos currículos dos cursos de licenciaturas, especificamente no curso de Pedagogia.

Um desdobramento do interesse nutrido pela EJA, por parte dos docentes em formação, foi a expansão das pesquisas científicas no campo da EJA e toda a produção teórica que emanou das experiências de EJA estudadas. As pesquisas produzidas através das experiências têm salvaguardado as memórias da EJA nas décadas passadas e analisado as perspectivas da modalidade educativa para o momento atual, com projeções para as décadas futuras. Questões que emergiram das propostas foram pesquisadas e divulgadas em eventos nacionais e internacionais, tornando as experiências e seus sujeitos, em diferentes perspectivas, objetos de investigação.

Constatamos, em conformidade com Maciel e Santos (2020), que não apenas os(as) pesquisadores(as) das universidades envolvidas com as expe-

5 Entrevista concedida por MAZZEU, Francisco. **Entrevista III**. [Jun. 2019]. Entrevistadora Maria Luíza Ferreira Duques. São Carlos, 2019. 1 arquivo. mp3 (85 min). Entrevista ampliada em DUQUES, Maria Luíza Ferreira. **Educação de Jovens e Adultos e universidades brasileiras: memórias e experiências (1970-1980)**. 283 páginas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2021.

riências contribuíram – com suas pesquisas e publicações – para consolidar os estudos e as práticas no campo da EJA, também houve importantes contribuições advindas dos(as) licenciandos(as) em formação e dos(as) estudantes de pós-graduação, que enveredaram seus trabalhos de conclusão de curso, suas dissertações e teses para a investigação das iniciativas de EJA. Uma parte do legado deixado por essas experiências de EJA foi preservada em artigos, livros, dissertações e teses, mas existem conquistas de outras ordens como produtos do trabalho realizado.

Em 2020, na escuta das memórias do professor Newton Duarte, que atuou como educador do PAF/UFSCar e hoje é um renomado teórico da educação, ele lembrou bem dessa contribuição que é complementar às produções físicas deixadas por pesquisadores(as) que desenvolveram estudos sobre as iniciativas de educação de adultos, mas que são menos perceptíveis de modo imediato, por tratar-se de contribuições e influências no debate teórico da educação brasileira.

Existe um legado menos perceptível, de todas essas experiências, que foi a influência exercida, naquele momento, nos debates em educação no Brasil e na construção de teorias que ainda hoje garantem sustentação ao campo da EJA. Muitos professores que atuaram, naquela época, como docentes dessas experiências, tornaram-se, depois, importantes teóricos da educação, com atuação presente nos debates da EJA. Penso que essa influência foi significativa e deixou marcas positivas em muitas educadoras e educadores, com reverberações para além daquele período (Informação verbal).⁶

Assim como garantia de produção teórica para a área, as experiências se firmaram como políticas das instituições. Tomadas hoje como referências para outras instituições com intento de organizar ações com foco na EJA, as experiências de EJA seguiram um curso capaz de apontar novas perspectivas para a área, já que transpôs a formatação original conferida aos projetos de extensão universitária – geralmente provisórios – passando a incorporar o conjunto de políticas das universidades.

O fato dos projetos que nasceram timidamente nas universidades em questão terem alcançado uma notoriedade que hoje lhes confere uma con-

6 Entrevista concedida por DUARTE, Newton. **Entrevista II**. [Ago. 2019]. Entrevistadora Maria Luiza Ferreira Duques. São Carlos, 2019. 1 arquivo. mp3 (45 min). Entrevista ampliada em DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Educação de Jovens e Adultos e universidades brasileiras: memórias e experiências (1970–1980)**. 283 páginas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2021.

dição de importância para além das universidades, denota que de algum modo, essas experiências resistiram e se despontaram como referências para a EJA, assegurando formação para educadores(as), escolarização para educandos(as) e produções teóricas mais avançadas para a área da EJA. Como dito por Ireland (2000), o deslanchar de um programa eficaz de formação requer um constante diálogo entre teoria e prática, diálogo esse que é pouco provável alcançar em experiências que duram apenas alguns meses.

No caso das propostas da UFMG e UnB, é possível analisar o crescimento das iniciativas que ultrapassam três décadas de existência e se firmam, atualmente, como uma política para a EJA, orquestrada nas universidades, com fins à garantia do direito à educação. Como dito por Fávero (2009, p. 91),

Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se critica como uma “educação pobre para os pobres”, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos para: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida.

Por tudo isso, diante do drama das histórias vividas pelos(as) jovens e adultos(as) de camadas populares, reconhecemos, nas práticas e nas ações das três experiências de EJA das universidades estudadas, o desenvolvimento da função social dessas universidades frente ao que entendemos, em conformidade com Freire (1988), como a busca pela humanidade roubada dos jovens e adultos alijados dos processos de escolarização, não por acaso, parcela significativa da população brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de EJA desenvolvidas nas universidades pesquisadas foram responsáveis por mudanças substanciais nas formas da classe trabalhadora resistir à dominação imposta pelos representantes do capital. Através das ações educativas empreendidas junto aos(as) educandos(as) não contribuíram, tal como afirmado por Gramsci (1995), com o “peso morto da história”, com a “matéria bruta que se revolta contra a inteligência”.

As pedagogias contra-hegemônicas que deram sustentação às experiências, enquanto teorias críticas propulsoras de transformação, se recusaram à indiferença que aceitava e contribuía com o infortúnio dos humildes. A PL

com o seu caráter progressista e a PHC com seu viés revolucionário, colaboraram para descortinar, nos(as) educandos(as), a percepção de que as forças dominantes não se alastravam apenas pelo desejo dos grupos detentores do poder, mas porque uma massa de homens e mulheres, por motivos vários, abdicava de sua vontade.

O encontro de pedagogias críticas presentes nas três experiências analisadas oportunizou às experiências de EJA a cumprirem a função de emancipação e transformação de vidas, por meio da educação enquanto ato político, por meio do desenvolvimento da militância da classe trabalhadora em prol dos seus direitos fundamentais, por meio da apropriação consciente dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

O trabalho desenvolvido pela UFSCar, UFMG e UnB foi capaz de promover a alfabetização de milhares de homens e mulheres que, tomando emprestado um pressuposto freiriano, jamais teriam acessado a boniteza de ler e escrever. Essas três experiências de EJA não só contribuíram com a formação de educadores(as) para atuar junto à EJA, tanto na educação básica, quanto na educação superior, como fomentaram, nos seus quadros docentes, a formação de pesquisadores e teóricos da educação, hoje com comprovada produção na área.

O encontro entre as pedagogias contra-hegemônicas — essencialmente entre a PL e a PHC — no âmbito das experiências de EJA, proporcionou uma ação focalizada na transformação das realidades sociais dos(as) educandos(as) trabalhadores(as). A conquista do direito à escolarização pelos(as) trabalhadores(as) proporcionou significativas mudanças nas vidas dos(as) educandos(as), com o despertar de pautas reivindicatórias pelos direitos ao trabalho e à educação e, com a consequente articulação entre a universidade e a comunidade, o que promoveu a realização conjunta de atividades com fins à resolução de problemas sociais enfrentados, além da promoção de pesquisas e formação derivadas dessa relação.

Reiterando a premissa de Thompson (2002, p. 46) que “as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar, mas também, para aprender”, o trabalho de formação desenvolvido com os(as) educandos(as), apesar dos percalços apresentados, conseguiu uma articulação possível da universidade com as classes populares, descortinando conteúdos ideológicos, alcançando a redução de desigualdades, e sendo capaz de promover, através da educação, transformações mais profundas nas realidades sociais dos educandos que povoam as classes da EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

CARVALHO, Carlos Fabian de. **A Educação de Jovens e Adultos e Universidade: a Experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo**. 132 pág. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1986.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Bahia, vol. 5, n. 2, 59-72, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 18 ago. 2021.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Memórias das experiências de EJA da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade de Brasília. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 391-403, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.%y.47631>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000500391 Acesso em: 18 ago. 2021.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Educação de Jovens e Adultos e universidades brasileiras: memórias e experiências (1970-1980)**. 283 f. Tese (Doutorado em Memória). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2021.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Conhecimento e poder no Projeto de EJA da Universidade de Brasília. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 9, n. 30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21920/recei72023930341356>. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5134>. Acesso em: 18 ago. 2021

FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009.

FÁVERO, Osmar; SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Memória e História. In: RIBEIRO, Ana de Almeida (org.). **Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares**. Rio de Janeiro: Caetés, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, Sérgio. **Promoção de programas de Alfabetização, Pós Alfabetização e Educação de Adultos com a Vinculação das Instituições de Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Centro de Documentação e Informação (CEDI), 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **Los Marcos Sociales de La Memoria**. Barcelona, Anthopos: 2004.

IRELAND, Timothy Denis. A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro. **La Piragua** – Revista Latino Americana de Educación Y Política. [S. l.] n. 17, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-17.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

IRELAND, Timothy Denis. Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: Primos Pobres? **Extensão universitária – diálogos populares**. José Francisco de Melo Neto (org.), João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; SANTOS, Sônia Maria dos. A história da alfabetização de adultos no ensino, na pesquisa e na extensão da UFU e da UFMG (1986–2019). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 24–41, jan./abr, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-4>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52686>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Livro I. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Aprendendo a ser educador “técnico + político”. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 15, p. 20–31, Ago,1983. ISSN: 1678–4626.

PAIVA, Jane; MACHADO, M. C.; IRELAND, Timothy Denis. (Orgs.). **EJA**: uma memória contemporânea 1996–2004. MEC/UNESCO. Brasília, 2004.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano**: amor–poder–saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. **Memorial** (para concurso de professor titular). São Carlos, 1991.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de Jovens e Adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303–327, ago, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.



PERSPECTIVAS DE JOVENS MULHERES INSERIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Joelma Oliveira Farias¹

Maria de Fátima Pereira Carvalho²

RESUMO: Este relato de experiência objetiva narrar as vivências como bolsista de Iniciação Científica no Edital n° 018/2022 no recorte temporal de 2022/2023. A pesquisa investiga sobre as jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos e as relações de gênero no Sertão Produtivo da Bahia com ênfase no município de Guanambi/BA. A metodologia adotada pautou na abordagem qualitativa, com o uso da pesquisa de campo. Para a coleta de dados foram utilizadas a análise documental e entrevistas semiestruturadas com três jovens mulheres matriculadas na EJA. A pesquisa procurou compreender como as jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos dialogam com as questões de gênero. Para tanto, identifica e analisa o perfil etário e racial das jovens mulheres inseridas na EJA nos municípios vinculados ao Sertão Produtivo da Bahia, analisa e descreve como as questões de gênero são dialogadas

- 1 Universidade do Estado da Bahia, linha Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0781-4093>. E-mail: fariasjof@gmail.com.
- 2 Universidade do Estado da Bahia, linha Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9799-8345>. Email: mfcarvalho@uneb.br

nos estudos e pesquisas sobre as jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos e discute como as questões de gênero interpelam os modos de vida de jovens mulheres inseridas na referida modalidade de ensino no município de Guanambi/BA. Os resultados demonstram que a realidade da EJA tanto no Sertão Produtivo da Bahia, quanto em Guanambi/BA é marcada em sua maioria por matrículas de estudantes do sexo masculino, pela presença cada vez maior das juventudes e pelo fator de interseccionalidade entre classe, cor/ raça e gênero.

Palavras-chave: Relações de gênero; educação de jovens e adultos; juventudes; mulheres.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, destina-se a pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade apropriada. Sua história envolveu lutas por reconhecimento e valorização como uma modalidade de ensino, e, por isso, os currículos e profissionais devem se adaptar à complexidade da EJA, considerando características como idade, realidades de vida, contexto social e trajetórias individuais, com o uso de metodologias flexíveis e inclusivas que atendem às diversas necessidades dos/as alunos/as e promovam a democratização do acesso à escolarização.

As dificuldades e os obstáculos presentes no campo da EJA fazem com que a qualidade educacional seja repensada e olhada de forma minuciosa. Segundo Lopes (2017), se faz necessário a criação de políticas públicas de currículo para que os sujeitos da EJA sejam incluídos com as suas condições de trabalhadores/as, pais/mães, avós, marido/esposa, etnia, religião, raça, classe social, dentre outros. Complementando, Leite (2013), enfatiza que de acordo com o crescimento do público da EJA, é necessário pensar em melhorias na educação para que de fato, haja a inclusão dos sujeitos diversos e diferentes nos contextos escolares e fora deles.

No que se refere às jovens mulheres, mães, esposas, avós e trabalhadoras, que tiveram que abandonar a escola por questões como a gravidez precoce, o casamento, impedimento do companheiro, a necessidade de trabalhar, a imposição social de que a mulher deve primeiramente cuidar dos afazeres domésticos, dos/as filhos/as e do marido, para depois pensar em investir na sua formação e outras questões que submetem as jovens mulheres a condições de desigualdade, na busca por melhores condições de vida, tra-

balho e de emancipação. O que acontece é a busca pela escolarização, pela formação e pela inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a pergunta que move o percurso e o desenvolvimento desta pesquisa: Como as jovens mulheres inseridas na EJA dialogam com as questões de gênero? Para responder esta e outras perguntas, a pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como as jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos dialogam com as questões de gênero. Para tanto, procura identificar e analisar o perfil etário e racial das jovens mulheres inseridas na EJA nos municípios vinculados ao Sertão Produtivo da Bahia; Analisar e descrever como as questões de gênero são dialogadas nos estudos e pesquisas sobre as jovens mulheres inseridas na EJA; e discutir como as questões de gênero interpelam os modos de vida de jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos no Município de Guanambi/BA.

O Trabalho encontra-se estruturado nas seguintes seções: Percursos Metodológicos; O contexto racial e etário das jovens mulheres inseridas na EJA nos municípios vinculados ao Sertão Produtivo da Bahia; As relações de gênero na vida das mulheres; A educação de jovens e adultos: um campo de luta e de direitos; As jovens mulheres inseridas na EJA numa cidade do Sertão Produtivo da Bahia; e Palavras (In)Conclusivas.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este trabalho pauta na abordagem qualitativa, a qual se concentra em capturar nuances, perspectivas e significados subjacentes, utilizando técnicas como entrevistas, observação e análise de documentos. Essa abordagem proporciona uma compreensão mais aprofundada e holística dos fenômenos sociais, levando em consideração o contexto e as experiências dos participantes (Bardin, 1977). Assim, buscamos analisar e interpretar os aspectos para além dos dados coletados, mas os silêncios, receios e questões subtendidas nos comportamentos das participantes antes e durante a pesquisa.

Com isso, realizamos uma pesquisa de campo a qual Marconi e Lakatos (2011, p. 169), conceituam como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Como fases de pesquisa de campo, realizamos inicialmente a pesquisa bibliográfica, em seguida a fundamentação teórica, o que auxiliou na elaboração do modelo de entrevista semiestruturada e a forma de registro e tratamento dos dados, que foi a fase final.

O estado do conhecimento definido por Morisini (2015, p. 102), como "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses dissertações e livros sobre uma temática específica" nos permitiram dar os primeiros passos da pesquisa, os quais consistiram em fazer o levantamento no Google Acadêmico, nos anais do evento Fazendo Gênero, nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (CAPES), no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nas bibliotecas dos *Campus* da Universidade do Estado da Bahia, localizados no território de identidade Sertão Produtivo da Bahia (*Campus* VI, Caetitê; *Campus* XII, Guanambi; e *Campus* XX, Brumado) no recorte temporal de 2010 a 2023 que tratam sobre jovens mulheres, Educação de Jovens e Adultos e relações de gênero.

Para levantar a quantidade de matrículas na EJA nos municípios localizados no território de identidade Sertão Produtivo da Bahia, fizemos uma busca no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Após isso, realizamos a identificação do perfil etário, racial e o sexo destes/destas estudantes para serem analisados. Em seguida, foi realizado um levantamento no município de Guanambi, Bahia, no site do QEdu para investigar a quantidade de escolas públicas que comportam os anos finais do Ensino Fundamental e a modalidade de ensino da EJA. No total foram encontradas cinco escolas e para critério de seleção utilizamos a que comporta o maior número de matrículas para a realização das entrevistas. Optamos por realizar a pesquisa na turma do 8º e 9º ano, com as jovens mulheres entre as faixas etárias de 15 a 29 anos que se voluntariaram para participar da pesquisa. Deste modo, entrevistamos três meninas, uma de 18 anos, uma de 20 anos e uma de 22 anos. Ao longo deste trabalho, atribuímos a elas nomes fictícios de mulheres que marcaram a história por lutas e movimentos, sendo eles: Bertha Lutz, Dandara e Nísia Floresta.

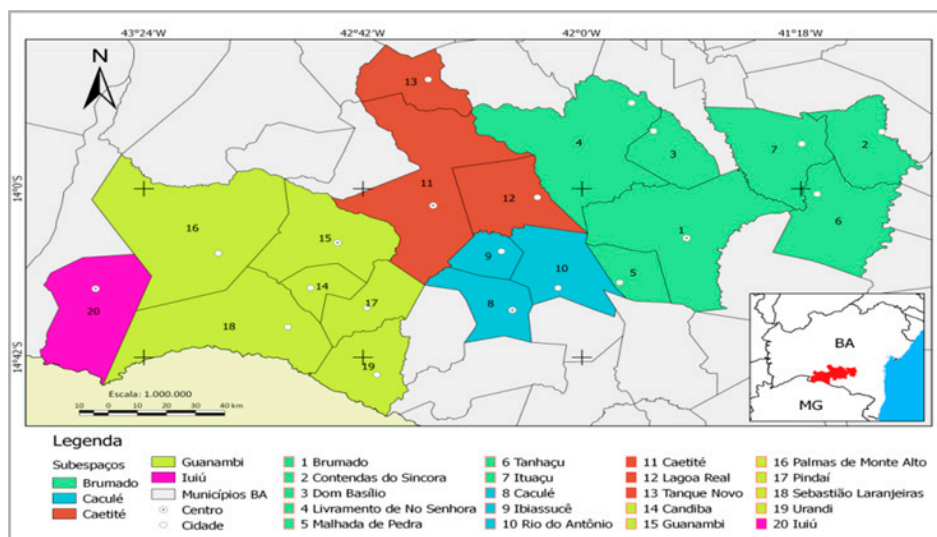
A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, a qual a entrevista foi previamente estruturada, mas no momento da conversa, quando consideramos necessário, exploramos outras questões que o diálogo nos levou e não havíamos planejado anteriormente (Marconi; Lakatos, 2011). Como instrumento de pesquisa para a coleta de dados foram utilizados também o diário de campo e gravador de celular, bem como a observação de alguns comportamentos das participantes da pesquisa.

No tratamento dos dados utilizamos a análise de conteúdo. Para isso, buscamos categorizar, investigar e interpretar o significado do material coletado com o objetivo de identificar padrões, tendências e inferências presentes (Bardin, 1977). Assim sendo, dentre outras variáveis como o sexo, a cor/raça, o trabalho, a faixa etária, exploramos o material coletado com o objetivo de compreender como as jovens mulheres da EJA de Guanambi/BA dialogam com as questões de gênero.

O CONTEXTO RACIAL E ETÁRIO DAS JOVENS MULHERES DA EJA NO SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA

Para a coleta de dados, inicialmente realizamos uma pesquisa na Sinopse Estatística da Educação Básica no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, nos municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia, composto por 20 cidades: Brumado, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Caculé, Ibiassucê, Rio do Antônio, Caetité, Lagoa Real, Tanque Novo, Candiba, Guanambi, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Sebastião Laranjeiras, Urandi e Iuiú. A imagem 13 demonstra a localização de cada um destes municípios.

Imagem 13: Mapa das cidades do Sertão Produtivo da Bahia



Fonte: NUPETESP, 2023

Os números de matrículas por cidades do Sertão Produtivo da Bahia, na modalidade da EJA, estão distribuídos no quadro 3 por faixa etária. Apresenta um quantitativo maior na cidade de Malhada de Pedras, quando se considera que segundo o IBGE³ a população no ano de 2021 era de 8.326 habitantes, menor do que muitas cidades deste território de identidade. Nesse sentido, a quantidade de habitantes por matrículas na EJA apresenta-se desproporcional às demais cidades. Os municípios que possuem maior quantidade de habitantes como Guanambi, apresentam número menor de matrículas.

Quadro 3: Quantidade de matrículas na EJA no Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia, por faixa etária (2022)

| Cidade | Faixa etária | | | | | | | | Total |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|-------|
| | Até 14 anos | 15 a 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 ou mais | |
| Brumado | 34 | 164 | 107 | 152 | 28 | 22 | 17 | 38 | 562 |
| Caculé | - | 32 | 47 | 123 | 32 | 27 | 36 | 154 | 451 |
| Caetitê | 1 | 237 | 191 | 269 | 71 | 59 | 57 | 189 | 1074 |
| Candiba | - | 21 | 31 | 35 | 5 | 4 | - | 5 | 101 |
| Contendas do Sincorá | - | 2 | - | 2 | - | - | 9 | 67 | 80 |
| Dom Basílio | - | 52 | 21 | 15 | 2 | 2 | 1 | 1 | 94 |
| Guanambi | 4 | 278 | 210 | 369 | 114 | 82 | 84 | 189 | 1330 |
| Ibiassucê | 0 | 18 | 29 | 24 | 7 | 9 | 11 | 17 | 115 |
| Ituaçu | 3 | 52 | 25 | 37 | 10 | 7 | 14 | 27 | 175 |
| Iuiú | 7 | 37 | 21 | 28 | 15 | 6 | 5 | 85 | 204 |
| Lagoa Real | 1 | 36 | 39 | 61 | 18 | 8 | 7 | 7 | 177 |
| Livramento de Nossa Senhora | 6 | 48 | 38 | 43 | 12 | 15 | 9 | 23 | 194 |
| Malhada de Pedras | 1 | 22 | 11 | 38 | 56 | 92 | 147 | 1049 | 1416 |
| Palmas de Monte Alto | 1 | 35 | 23 | 26 | 7 | 14 | 27 | 279 | 412 |
| Pindaí | 2 | 35 | 40 | 30 | 9 | 5 | 8 | 54 | 183 |

continua...

3 IBGE (2021). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/malhada-de-pedras.html>. Acesso em: 23 abr. 2023.

| Cidade | Faixa etária | | | | | | | | Total |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|-------|
| | Até 14 anos | 15 a 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 ou mais | |
| Rio do Antônio | 1 | 18 | 7 | 7 | 4 | 6 | 3 | 19 | 65 |
| Sebastião Laranjeiras | 2 | 15 | 21 | 24 | 7 | 4 | 4 | 4 | 81 |
| Tanhaçu | - | 35 | 33 | 42 | 10 | 9 | 8 | 12 | 149 |
| Tanque Novo | - | 45 | 28 | 35 | 10 | 4 | 1 | 35 | 158 |
| Urandi | 1 | 33 | 27 | 34 | 10 | 11 | 7 | 43 | 166 |
| Total | 64 | 1215 | 949 | 1394 | 427 | 386 | 455 | 2297 | 7187 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do INEP (2023).

De acordo com o quadro, Guanambi possui o maior número de matrículas de jovens na EJA, na sequência têm as cidades de Caetité e Brumado⁴. São municípios que em sua maioria apresentam grande parte das matrículas da EJA entre jovens de 15 a 29 anos. O fenômeno de jovens cada vez mais jovens na EJA vem crescendo nos últimos anos⁵. Segundo Carvalho (2021), há uma predominância de estudantes cada vez mais jovens na EJA, sujeitos que já frequentaram a escola durante a vida e tiveram que interromper a escolarização por um curto período. Já não são mais pessoas que nunca estudaram numa instituição escolar, são sujeitos que por alguma necessidade deixaram a escola e retornam em busca da finalização da formação na Educação Básica.

Além da faixa etária, o sexo e a cor/ raça também são passíveis de análise, o quadro 4, a seguir, demonstra que as pessoas matriculadas na EJA, em sua grande maioria são negras (pretas e pardas) ou preferem não declarar a sua cor. Carvalho (2021) aponta que a não declaração da cor pode ser consequência de vivências de algum tipo de discriminação em algum momento da vida. Essas experiências podem ter levado a pessoa a optar por não revelar essas informações, como forma de proteção ou para evitar a possibilidade de mais discriminação no futuro.

4 Os municípios apresentam as maiores populações do Sertão Produtivo, porém essas referências têm como base a relação total de matrículas.

5 Conferir em Brunel e Carmem (2004).

Quadro 4: Número de matrículas na EJA no Sertão Produtivo da Bahia por sexo e cor/raça (2022)

| Número de matrículas na EJA por sexo e cor/raça | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|-----|--------|-----|-------|----|-------|-----|---------|---|----------|---|-------|-----|-------|
| Cidades | Não declarada | | Branca | | Preta | | Parda | | Amarela | | Indígena | | Total | | Total |
| | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F/M |
| Brumado | 61 | 79 | 47 | 67 | 3 | 9 | 117 | 178 | - | 1 | - | - | 228 | 334 | 562 |
| Caculé | 65 | 85 | 77 | 97 | 10 | - | 53 | 63 | - | 1 | - | - | 205 | 246 | 451 |
| Caetité | 236 | 406 | 66 | 138 | 23 | 33 | 68 | 101 | - | - | 1 | 2 | 394 | 680 | 1074 |
| Candiba | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 8 | 24 | 43 | - | 1 | - | - | 39 | 62 | 101 |
| Contendas do Sincorá | 43 | 29 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | - | - | - | - | 47 | 33 | 80 |
| Dom Basílio | 4 | 24 | 1 | 13 | - | 1 | 6 | 45 | - | - | - | - | 11 | 83 | 94 |
| Guanambi | 44 | 68 | 66 | 129 | 66 | 79 | 392 | 481 | 2 | 2 | 1 | - | 571 | 759 | 1330 |
| Ibiassucê | 6 | 7 | 6 | 10 | 1 | 4 | 17 | 64 | - | - | - | - | 30 | 85 | 115 |
| Ituaçu | 37 | 74 | 9 | 10 | 4 | - | 17 | 24 | - | - | - | - | 67 | 108 | 175 |
| Iuiú | 49 | 50 | 6 | 7 | - | 3 | 34 | 55 | - | - | - | - | 89 | 115 | 204 |
| Lagoa Real | 33 | 68 | 12 | 15 | - | 2 | 18 | 29 | - | - | - | - | 63 | 114 | 177 |
| Livramento de Nossa Senhora | 11 | 8 | 16 | 23 | 5 | 13 | 42 | 75 | - | 1 | - | - | 74 | 120 | 194 |
| Malhada de Pedras | 19 | 14 | 213 | 226 | 65 | 47 | 443 | 389 | - | - | - | - | 740 | 676 | 1416 |
| Palmas de Monte Alto | 48 | 43 | 8 | 13 | 17 | 15 | 119 | 143 | 5 | 1 | - | - | 197 | 215 | 412 |
| Pindaí | 17 | 36 | 5 | 8 | 1 | 1 | 44 | 71 | - | - | - | - | 67 | 116 | 183 |
| Rio do Antônio | 21 | 13 | 3 | 9 | 1 | - | 14 | 3 | 1 | - | - | - | 40 | 25 | 65 |
| Sebastião Laranjeiras | 13 | 19 | 1 | 3 | 4 | 2 | 16 | 23 | - | - | - | - | 34 | 47 | 81 |
| Tanhaçu | 22 | 35 | 7 | 17 | 2 | 6 | 29 | 31 | - | - | - | - | 60 | 89 | 149 |
| Tanque Novo | 27 | 61 | 4 | 5 | 4 | 2 | 32 | 23 | - | - | - | - | 67 | 91 | 158 |
| Urandi | 34 | 35 | 4 | 13 | 4 | 2 | 34 | 42 | - | 1 | - | - | 73 | 93 | 166 |

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados do INEP (2022).

O que se observa é uma maior quantidade de homens matriculados em praticamente todos os municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia. Com exceção para os municípios de Contendas do Sincorá

(14 mulheres a mais), e Rio do Antônio (15 mulheres a mais). As razões para isso acontecer podem ser muitas e variar de acordo com o contexto social, cultural e econômico de cada região.

A presença de mulheres na EJA representa a busca pelo objetivo de se formar, apesar dos obstáculos presentes ao longo da vida. Os indicadores apontam que as mulheres presentes na EJA, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental representam a minoria perante os homens, além de serem predominantemente negras (pretas e pardas), a qual sobrepõem a quantidade de brancas, amarelas e indígenas nos municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia. Desta forma, políticas e programas educacionais voltados para a inclusão e a equidade de gênero são fundamentais para abordar essas assimetrias e promover igualdade de oportunidades na EJA.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA VIDA DAS MULHERES

A educação das pessoas é influenciada pelos valores culturais, ao passo que o contexto social muda, o processo educacional também é modificado. Além disso, mesmo que em pleno século XXI, a mulher esteja adentrando no mercado de trabalho e conquistando espaços, ainda é vista como a do lar e a que tem o dever de cuidar dos/as filhos/as e do marido. Assim, como diz Almeida (2010, p. 32), “a sociedade espera que ainda hoje a mulher desempenhe, prioritariamente o papel de esposa, mãe, dona de casa e, cumulativamente, o de profissional”. Esse acúmulo de funções a submete a uma jornada desgastante de trabalho de forma que se torna naturalizada e romantizada a condição de exploração que a mulher vive.

Ao longo da história, as atribuições e divisões de tarefas de acordo com o sexo não mudaram, houve alguns avanços e retrocessos na garantia do cumprimento das leis que asseguram os direitos das mulheres. Segundo Louro (1997, p. 62), “as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura”. Louro (1997, p. 63) ainda afirma que o que se ensina e espera dos meninos é o contrário, “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’. Os meninos veem a prática de esportes como algo natural, quando algum menino não gosta de futebol, a sociedade desconfia da sua masculinidade”.

A sociedade está em constantes transformações e mudanças, ao longo da história foram criadas condições acerca dos papéis que cada sexo deve

assumir, como este deve se comportar, se vestir e até a maneira de falar é imposta, de forma que todas estas perspectivas são fabricadas e impostas pela sociedade. Neste contexto, a educação se faz presente em todos os espaços e de todas as formas. Reflete as vivências e a cultura local onde a escola está inserida. O território escolar é submisso às relações de poder, pois há a perpetuação das desigualdades de gênero.

Para Priore (2000), mesmo quando as mulheres adentravam os bancos escolares, predominava a desigualdade de oportunidades. Nesse sentido, para além das atividades no ambiente doméstico, mais tarde houve o emprego do curso de magistério que oportunizava às mulheres a chance de conquistar um emprego, porém, naquela época, a mulher que virava professora era atrelada a ideia de mulher feia, solteirona que falhou quanto ao seu papel social de ser esposa, mãe e “dona de casa”. Esta era a imagem atrelada à mulher que garantia o próprio sustento e com um nível de instrução maior, de igual modo na sociedade do século XXI ainda predomina essas concepções e quando algumas mulheres decidem romper paradigmas, ocorre o acúmulo de tarefas.

As mulheres que desempenham tarefas domésticas são mães, e a maioria aponta isso como uma dificuldade para conciliar escola, família e emprego. Neste sentido, é possível mencionar que as relações de gênero interpelam a vida delas. Estas não percebem a sua influência no processo de escolarização, apresentando seus papéis de forma naturalizada e conformadas com a situação, sem problematizar os empecilhos e obstáculos colocados em seus caminhos apenas pelo fato de serem mulheres, são submetidas a condições que as fazem evadir das escolas para se dedicarem à condição exclusiva de ser mãe, cuidar da família e dos afazeres domésticos, não sobrando tempo para investirem no processo formativo (Souza, 2015). Além disso, Priore (2000) destaca que as tarefas do lar são feitas por “amor”, e a mulher muitas vezes deixa de viver sua vida e fica à mercê de cuidar de outras pessoas.

Em pleno século XXI ainda existem muitos documentos, tratados, convenções e leis, mas o não cumprimento delas faz com que haja muitas lutas de determinados grupos de pessoas para que estes direitos, garantidos pela legislação, saiam do papel. Os referidos documentos alegam os princípios de igualdade, dignidade e liberdade, que não são reconhecidos pelas políticas curriculares, uma vez que o currículo deve contemplar gênero, igualdade de gênero e o empoderamento da mulher/menina. Lopes (2017)

menciona que a escola não responde às singularidades dos/as estudantes que a compõem, pois, a função social do ambiente escolar é desenvolver o pensamento crítico, no intuito de desmitificar o que é naturalizado e reproduzido na sociedade.

Dito isso, as legislações educacionais que abordam as questões de gênero devem ajudar a promover a igualdade entre homens e mulheres, combater a discriminação de gênero e as desigualdades sociais e educacionais. Além de garantir que todas as pessoas possam estudar em um ambiente seguro e respeitoso, a erradicação da discriminação e da violência, a promoção da formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de compreender a diversidade e os direitos humanos. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva democrática e igualitária.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMPO DE LUTA E DE DIREITOS

A Educação de Jovens e Adultos surgiu como uma educação popular associada ao desenvolvimento dos Movimentos Sociais. Haddad (2007, p. 8) enfatiza que “a EJA é uma conquista da sociedade brasileira” que se deu por muita luta daqueles que não se escolarizaram na modalidade regular de ensino com a idade própria. Mendes e Lindeza (2011), afirmam que até a segunda guerra mundial, a Educação de Adultos⁶ era de iniciativa das Associações, Igrejas e Sindicatos, a qual, depois da segunda guerra mundial, após o ano de 1945, “que se pode falar numa explosão da educação de adultos” (Mendes; Lindeza, 2011, p. 169).

As políticas públicas conceituam a EJA e as leis a regulamentam, mas a forma como esta modalidade vem sendo desenvolvida nas instituições públicas de ensino merece atenção. Segundo Paiva (2009, p. 150), “historicamente, nem sempre o direito à educação esteve assegurado. Apesar da formulação do texto constitucional, não se fez na prática”. Isto demonstra que as legislações são bem elaboradas, mas o contexto do Brasil não aplica na realidade e muitas pessoas têm o seu direito à educação negado, principalmente quando se trata das modalidades de ensino, como a EJA.

Os discursos de governantes quanto à oferta da educação pública, gratuita e de qualidade como um meio para melhorar as condições de vida das classes mais pobres, apresentam discrepância. Neste contexto Leite (2013) afirma:

⁶ As autoras utilizam o termo Educação de Adultos para se referirem a nomenclatura que dava a este curso até meados do século passado.

Por muito tempo, no Brasil, foi negado a uma parcela considerável da população o direito social básico de educar-se, especialmente aos jovens e aos adultos das camadas populares que se encontravam à margem do processo de escolarização (p. 13).

Rios (2013) enfatiza que, ao analisar a história da EJA no Brasil, constatou-se a omissão, exclusão e negação da educação. Além de não ser vista com prioridade, não há políticas públicas de garantia da qualidade da educação. Paiva (2009) critica a qualidade das escolas públicas brasileiras, a qual continua produzindo o analfabetismo e subescolarização. A exclusão social, o preconceito e a discriminação presente na escola, pode expulsar os alunos que não aprendem, ao mesmo passo que as suas aprendizagens não apresentam caráter significativo, visto que segundo Gadotti (2009), a educação deve se tornar forte aliada da cultura local.

O público da EJA (jovens, adultos e idosos) apresenta uma rica bagagem de conhecimento. As experiências externas com o mundo, resultantes das interações com as pessoas e com outros ambientes, por um determinado período fora da escola, formam as pessoas por outros âmbitos. Brandão (1981), ainda no século passado já ressaltava a importância de considerar o sujeito como protagonista do próprio processo educativo, em vez de ser alvo de uma educação imposta de cima para baixo. Nesse sentido, Reis (2014) afirma que os valores, hábitos e atitudes que permeiam as vivências de homens e mulheres que buscam a escolarização, devem traduzir o seu papel e o lugar de cada um na sociedade. A EJA deve surgir como uma proposta de validar os conhecimentos existentes, enriquecer as aulas com uma variedade de saberes que cada pessoa carrega e aliar às práticas pedagógicas (Mendes; Lindeza, 2011).

Foi a partir de muitas lutas e resistências da sociedade civil organizada na busca e reivindicação dos direitos, que a educação pública começou a ser transformada e pensada para a população carente e trabalhadora. Apesar das legislações, diretrizes e conferências nacionais e internacionais para se pensar políticas de melhorias para a educação, o contexto da EJA ainda carece de investimentos que atendam às suas especificidades. Assim como as demais modalidades de ensino, a EJA precisa considerar as demandas dos sujeitos que foram obrigados a abandonar a escola por causa de outras necessidades que surgiram ao longo da vida, como por exemplo, a necessidade de trabalhar para prover o sustento de si e/ou de outros/as.

O QUE DIZEM AS JOVENS MULHERES INSERIDAS NA EJA NUMA CIDADE DO SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

As pesquisas realizadas sobre as jovens mulheres e as relações de gênero na EJA em um município situado no Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia apontam as dificuldades que as estudantes enfrentam. Isso dificulta e coloca obstáculos na vida das jovens que têm seus sonhos e desejos muitas vezes, cessados.

Quando se trata da realidade investigada, é possível afirmar que as jovens mulheres inseridas na EJA, apesar de muita luta pela equidade de gênero, ainda sofrem por viverem ainda numa sociedade machista, patriarcal e racista. Apesar das dificuldades, representam símbolo de resistência e buscam a realização dos seus sonhos. Nesta seção serão abordadas as experiências e dificuldades para estarem na EJA, bem como os enfrentamentos dos desafios para permanecerem na escola, os preconceitos, as discriminações e os assédios sexuais vivenciados por elas, dentre outras questões que envolvem as relações de gênero no âmbito escolar e fora dele.

“Se for brigar com todo mundo que mexe com a gente na rua, a gente só vai andar brigando”: Os preconceitos relacionados à raça e ao gênero

As colaboradas da pesquisa anunciaram poucas narrativas sobre as dificuldades e desafios vivenciados por elas enquanto jovens mulheres para permanecerem na EJA. Quando investigamos, elas apontaram que não enxergam uma dificuldade a mais por ser jovem mulher e está inserida na EJA. Porém dentre os perigos noturnos, as meninas apontam a discriminação pela cor da pele, os assédios sofridos na rua e até os preconceitos existentes dentro da própria escola. As mesmas vozes que apontaram essas experiências, não reconhecem que são violências de gênero e que elas são submissas a esses julgamentos por serem mulheres.

Ao serem indagadas sobre essas questões, pontuaram: *“Tá tranquilo, não tem nada a ver por ser jovem mulher, porque tem homens aí também na mesma situação, essas coisas acontecem com nós mulheres e com homens, principalmente, quando somos pretos, pobres e sem estudos”* (Nísia Floresta. Entrevista, maio, 2023). Quando se considera a intersecção entre classe social, raça e gênero no perfil dos indivíduos, percebe-se que esses fatores combinados têm um impacto significativo no acesso a oportunidades educacionais. É importante ressaltar que a interseccionalidade reconhece que as experiências e desafios enfrentados pelas pessoas não são certos por

um aspecto único de sua identidade, mas sim pela interação complexa de vários fatores.

Segundo Marques (2019), os indivíduos que pertencem a grupos marginalizados, como mulheres jovens de áreas rurais, enfrentam barreiras adicionais no acesso à educação superior. Além disso, quando as variáveis de classe social, raça e gênero se entrelaçam, a redução das chances de acesso e produção de ausências ou presenças em determinadas carreiras, turnos e instituições tornam-se mais evidentes. Esse fenômeno pode ser resultado de diversos fatores, como discriminação racial e desigualdades de gênero que persistem em nossa sociedade.

As violências que estas jovens mulheres estão expostas cotidianamente as colocam em posição de inferioridade nas relações de poder. A igualdade de oportunidades se torna uma ilusão, quando os corpos femininos são submetidos a diversos tipos de opressão, são violentados e dilacerados das piores formas possíveis. Um exemplo disso é o relato de uma das jovens que narrou uma tentativa de feminicídio sofrida por ela:

“O preconceito quando eu sofro é por conta das minhas cicatrizes, foi comentado aqui no colégio por um rapaz que trabalha aqui, é... que não sabe o porquê das minhas cicatrizes, minha cicatriz foi uma tentativa de feminicídio, um homem tentou me matar com 42 facadas, o meu ex, eu tinha 16 anos, isso foi em 2016. E aí muita gente não sabe da história, então quer julgar, quer falar o que não sabe. Aqui mesmo no colégio, um funcionário disse a mim que essas minhas marcas foram resultado de tentativa de suicídio e outras pessoas de fora falam que foi por traição da minha parte, ele quase me matou e não foi assim, mas esses julgamentos não são só dentro do colégio não, fora também, fora ainda é muito pior, muito, muito, muito... muita coisa pior. Mas o preconceito é com minha cicatriz, eu tenho muita, como eu estou de farda, não dá para ver algumas, mas meu pescoço é todo lascado. Já passou tanto tempo, tem horas que eu nem lembro, mas tem gente que faz questão de lembrar, mas já acostumei também, queira ou não a gente tem que acostumar com as dores. É um trauma que só eu sei” (Nísia Floresta, entrevista, maio, 2023).

Esta narrativa evidencia a realidade de muitas mulheres que se encontram submetidas a relacionamentos abusivos, violentos de todas as formas possíveis e que temem à própria vida. Além do mais, torna-se mais difícil quando a sociedade se volta contra a mulher e a acusa como culpada pela situação, a qual pessoas que poderiam ajudar, inferiorizam ainda mais. As mulheres,

vítimas de feminicídio e violação enfrentam realidades extremamente dolorosas e alarmantes. Esses crimes são formas extremas de violência de gênero que têm consequências devastadoras para as vítimas, as suas famílias e a sociedade como um todo.

Piccirillo e Silvestre (2023) monitoraram as taxas de violência contra a mulher no Brasil no ano de 2022, a qual foi registrado 3,9 mil homicídios dolosos e 1,4 mil feminicídios, os maiores números já registrados desde que a Lei Maria da Penha entrou em vigor, em 2015. Já no estado da Bahia em 2022, teve um aumento de 58% nos casos de violência (cerca de um por dia), e se tornou também o estado do Nordeste com o maior número de feminicídios totalizando 91 (Bahia, 2023).

Nísia Floresta aponta que *“é um trauma o que você passa, viver tudo aquilo e permanecer viva, ainda vem o pessoal falando tanto tempo depois, mas tem gente que faz questão de lembrar. Mas já até acostumei. É um trauma, só eu que sei, não desejo isso pra nenhuma outra mulher”* (Nísia Floresta, entrevista, maio/2023). Segundo Piccirillo e Silvestre (2023), as mulheres são violentadas e mortas devido a várias razões, incluindo ciúme, possessividade, desejo de controle, misoginia, rejeição ou término de relacionamento, além de outras formas de violência doméstica.

A questão do assédio sexual também é um aspecto que merece destaque e que apareceu nas vozes das jovens colaboradoras da pesquisa ao apontarem diversas vertentes sobre as suas experiências de assédio sexual. Porém, de início elas demonstraram dúvidas e evitaram falar sobre os acontecimentos, mas apontaram mesmo que de forma receosa, como é perceptível nesta fala: *“Quando você passa na rua, o cara mexe contigo, já aconteceu algumas vezes... acho que todas as mulheres passam por isso? É difícil ter uma que nunca passou por isso ”* (Bertha Lutz, entrevista, maio, 2023).

As falas das meninas apontam o medo e ao mesmo tempo coragem diante das condições e desejos de melhoria de vida. Ambas demonstraram conhecer os perigos expostos a elas, mas ainda assim persistem e resistem quando os seus corpos estão suscetíveis ao feminicídio, estupros e diversas violações de gênero. Muitas meninas têm receio em falar sobre estas questões que são tabus na sociedade, preferem se calar, principalmente quando a sociedade as julga e condena por denunciar e expor o assédio.

Outra jovem aponta a repulsa e a revolta contra os assédios, ela enfatiza: *“Dá vontade de voltar lá atrás e cacetar a pessoa, mas não tem como, então a gente segue o caminho porque se for brigar com todo mundo que mexe*

com a gente na rua, a gente só vai andar brigando” (Dandara. Entrevista, maio, 2023). Isso demonstra o quanto as jovens se sentem constrangidas e revoltadas com a situação, mas, mesmo assim evitam revidar, pois isso acontece constantemente e as cansa, muitas vezes.

Somada as relações de gênero, as questões raciais apresentam marcada-mente nas falas das jovens. A questão racial na escola refere-se aos desafios e desigualdades enfrentadas por estudantes de diferentes origens raciais ou étnicas no ambiente escolar, a qual podem ter um impacto significativo na educação das crianças e jovens. São experiências que podem influenciar em suas oportunidades de aprendizado, relações e no desenvolvimento escolar.

“As pessoas me discriminam pela minha cor, me chamam de nega preta, fala do meu cabelo, cabelo duro e também na rua quando a gente está passando uma pessoa está te assediando, assoviando, falando 'ei gostosa' não sei o que... E tipo mexendo com você, para mim também tem muito isso. É muito desconfortável. Por causa da cor da pele, eu não acho que só as mulheres sofrem. Os homens também, ainda mais pela pele morena, tipo assim eu acho que não é só por eu ser mulher, eu acho que homem também sofre muito isso” (Dandara, entrevista, maio, 2023).

O relato desta jovem discorre sobre a interseção de dois sistemas de opressão, contra estereótipos, percepções e preconceitos profundamente enraizados que são reforçados pela sociedade ainda em pleno século XXI. É um sistema que diminui a identidade negra, silencia suas vozes e diminui as suas perspectivas. Remar contra esta maré de disseminação do racismo é o que as meninas negras da EJA fazem constantemente e reconhecem esta luta. Uma delas enfatiza: *“Por causa da cor da pele, eu não acho que só as mulheres sofrem, os homens também, ainda mais pela pele morena, eu acho que não é só por eu ser mulher, acho que o homem também sofre muito com isso”* (Dandara. Entrevista, maio, 2023).

Quando se trata da autodeclaração as jovens pesquisadas fizeram segundos de silêncio para refletirem sobre a cor da pele e após olhar o braço por alguns segundos, Dandara afirmou ser morena, e alegou que sofre preconceito racial constantemente em lojas, nas ruas e em diversos ambientes. O fato de Dandara se autodeclarar morena, a nosso ver, reflete a discriminação racial da sociedade retratada no próprio receio de assumir a identidade negra.

A EJA é um território de resistência para as jovens mulheres negras e camponesas que enfrentam preconceitos, discriminações e violências constantemente para permanecerem na escola. Portanto, a escola repre-

sentam para elas um lugar de esperança por um futuro com mais qualidade de vida, por melhores condições e para a inserção no mercado de trabalho, porque no mundo do trabalho elas já se encontram. Além disso, o processo de escolarização para as jovens mulheres pode contribuir para o combate do machismo e do racismo que ainda prevalecem no contexto social e as inferiorizam.

A escolarização desempenha um papel fundamental no combate ao machismo e ao racismo que persistem em nossa sociedade, especialmente no que diz respeito às jovens mulheres. Ao ter acesso a oportunidades educacionais e um ambiente de aprendizagem inclusivo, as mulheres têm a oportunidade de desafiar estereótipos de gênero e raça, desconstruir preconceitos arraigados e fortalecer sua autoconfiança. A educação não apenas proporciona conhecimento e habilidades, mas também capacita essas jovens a se tornarem agentes de mudança, capazes de lutar por seus direitos, defender a igualdade e romper com as estruturas de opressão. Portanto, investir na educação das jovens mulheres não apenas amplia suas perspectivas e oportunidades individuais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

“Eu não tive oportunidade de terminar, então você termina”: a hereditariedade de sonhos interrompidos devido às questões de gênero

Os discursos mais recorrentes entre as jovens mulheres são os sonhos projetados nelas pelas mães. São objetivos que passaram para a próxima geração devido a outras necessidades e urgências que surgiram em suas vidas e as fizeram afastar dos bancos escolares por tempo indeterminado. Ao contrário das pesquisas da análise de dados, duas das jovens entrevistadas apontam receber apoio da família. Segundo Souza (2015), a família é importante no processo de escolarização, mas também pode ser motivo para a evasão escolar.

As narrativas sempre são voltadas para a figura feminina da mãe como suporte para a conclusão da Educação Básica e para sonhar pelo prosseguimento da formação. Nesta direção, Dandara afirma: *“Mainha fala, quanto mais você ir para a escola é melhor, eu não tive oportunidade de terminar, você termina. Quanto mais você ir para a escola, melhor para você arranjar um trabalho melhor depois”*. Bertha Lutz acrescenta: *“Eu parei de estudar na pandemia, não estava contente com as aulas daquele jeito, aí minha mãe me fez refletir e eu repensei melhor, estava parada, sem fazer nada... aí pensei, tenho que voltar a estudar”*.

Parte das jovens mulheres inseridas na EJA aponta receber grande apoio da família, a qual, apesar das dificuldades, sempre mantiveram seus sonhos vivos. Costa (2017), Oliveira (2017) e Azevedo (2017) enfatizam os fatores que afastam as mulheres da escola, como o casamento, a maternidade, a gravidez, as atividades domésticas, as proibições, dentre outros. Um caso de proibição está presente na fala de Bertha Lutz: *“Minha mãe não conseguiu estudar na idade certa por conta dos pais que impediram por ela ser mulher. Então ela projeta esse sonho em mim”*. Segundo Bastos e Eiterer (2018), as questões de gênero são causas de infrequência e abandono escolar por mulheres.

Entretanto, Rosa (2017) afirma que a mulheres do século XXI não aceitam mais as atribuições de papéis que são impostos a elas, as quais assumem seus papéis e elas mesmas se incluem nos territórios de disputa que no século passado era inalcançável. A busca por melhores condições de vida e de emprego estavam constantes a todo momento quando dialogamos sobre a formação delas, neste sentido, Bertha Lutz afirma: *“meu sonho é conseguir terminar o ensino fundamental, entrar no ensino médio e tentar a faculdade. Cursar medicina seria um dos meus maiores sonhos para ter um emprego bom e melhores condições de vida”*. As vozes das jovens mulheres reforçam a necessidade da Universidade pública para todos/as, denunciam a impossibilidade de alguns cursos para as camadas populares e de difícil acesso para os/as jovens. O ensino superior representa uma luz no fim do túnel como tentativa de mudar a realidade de vida e se imaginar com melhores condições financeiras.

O apoio mútuo entre mãe e filha pela busca da escolarização, foi um fator importante na narrativa de Bertha Lutz: *“Eu falo para ela, a senhora tá nova, pode estudar ainda, mas ela fala que não é pra ela mais, que ela tá velha, mas ela só tem 37 anos”*. A educação escolar para muitas pessoas é um fator de grande importância, mas para outras não, das quais o fator da faixa etária influencia diretamente nas escolhas por quais caminhos seguir. Segundo Marcarini e Mendez (2014), a escolarização para as mulheres representa a realização de um sonho, a liberdade e a emancipação depois de uma vida dedicada ao outro.

Dentre as jovens pesquisadas há aquelas também que não tem a família como suporte. Nísia Floresta comenta: *“Moça, eu nem vejo quase. Minha família nem ajuda e nem atrapalha”*, informando que se afastou da família por questões pessoais. As mulheres fazem muitos enfrentamentos para permanecer

no processo de escolarização, mas nem todas recebem apoio da família e dos companheiros. Em alguns poucos casos, o companheiro é suporte para a permanência delas na escola, como Bertha Lutz comenta: *“Recebo muito apoio do meu marido, ele que me incentiva. Minha família também me apoia muito, é guerra se eu não querer vim para a escola”*.

As colaboradoras desta pesquisa são meninas sonhadoras que carregam consigo sonhos vívidos, expectativas e projetos de vida. Os sonhos interrompidos e interpelados na vida das suas mães ao longo de suas jornadas como mulheres e mães, enfrentando obstáculos e desafios muitas vezes invisíveis, são projetados nas filhas. Essas experiências moldaram e transformaram a forma como elas veem o mundo e, com uma esperança incansável, projetam esses sonhos adormecidos em suas filhas. Essas mães desejam ardentemente que suas filhas não apenas realizem seus próprios sonhos, mas também transcendam as limitações impostas pela sociedade, no intuito de abrir caminhos e conquistar um futuro pleno de oportunidades e de sucesso.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

A Educação de Jovens e Adultos apresenta uma vastidão de estudos e pesquisas sobre vários diferentes enfoques de questões que permeiam o campo desta modalidade. Demandas como a cor/raça, as violências sofridas, sendo elas moral, física ou psicológica, a falta de políticas públicas de acesso e permanência de pessoas jovens, adultas e idosas na EJA, a discriminação, os preconceitos, os assédios, os elevados índices de feminicídio, os projetos de vida das jovens mulheres, dentre outros elementos explorados a nível nacional, regional e local. Durante o levantamento de dados e a análise dos trabalhos, foi possível notar uma lacuna em boa parte das pesquisas referente às relações de gênero na trajetória escolar das jovens mulheres e como elas dialogam com as questões supracitadas.

Os discursos das colaboradoras da pesquisa demonstram medos e traumas derivados de assédios, preconceitos raciais e violências de gênero que foram e são praticados contra elas constantemente. Os trajetos até a escola, do campo para a cidade ou na realização das atividades corriqueiras causam sentimento de frustração e repudia devido aos assédios sofridos na rua e os preconceitos de raça proferidos a elas em estabelecimentos comerciais ou dentro da própria escola.

As entrelinhas dos seus discursos clamam por uma sociedade mais justa, de igualdade de direitos e pela não violação dos seus corpos, da dignidade e

dos seus princípios. A tentativa de feminicídio, o assédio sexual e a discriminação racial deixaram marcas profundas nas jovens mulheres, impossíveis de serem esquecidas. Porém a resistência delas permanece quando os traumas são colocados de lado em prol do desejo de se formarem, conquistarem um emprego melhor e se emanciparem.

Este estudo ainda carece de mais aprofundamento nas questões étnico-raciais interseccionadas com as questões de gênero e de raça que ficaram pendentes, mas não foi possível abordar detalhadamente devido a abrangência que o tema requer. Seriam necessárias mais pesquisas para abarcarem estas lacunas que ficaram pendentes no II segmento da EJA no contexto da escola investigada e, também, no município de Guanambi/BA. Por fim, pretendemos retornar à escola para apresentar os resultados da pesquisa, de forma que, a partir dela, se possa conhecer a realidade de vida das jovens mulheres estudantes e pensar em melhorias na construção de políticas públicas voltadas para a EJA não somente na escola, mas em todo o município.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anailde. **A construção social do ser homem e ser mulher**. Salvador: EDUNEB, 2010.
- AZEVEDO, Jaqueline Freitas. **Da maternagem aos bancos escolares**: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba. 2017.
- BAHIA é o estado com mais feminicídios do Nordeste. **Secretaria de Políticas para Mulheres**, 2023. Disponível em: <http://www.mulheres.ba.gov.br/>. Acesso em: 13 de jun.2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Ludimila Corrêa; EITERER, Carmem Lúcia. Trabalho doméstico, relações de gênero e educação de adultos. **Trabalho & Educação**, Minas Gerais, v. 27, n. 3, pág. 223–243, 2018. e-ISSN: 2238-037X. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9810>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.
- CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **As Jovens Mulheres na Educação de Jovens e Adultos e a Constituição de Seus Projetos de Vida**. 2021. 200 f. Tese (Doutorado

em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2021.

COSTA, Carolina da Purificação. Gênero e Educação de Jovens e Adultos (EJA): reflexões a partir das orientações curriculares da SEC-BA. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 2017. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anais/complementares>. Acesso em: 13 maio 2023.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HADDAD, Sérgio *et al.* **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA**. São Paulo: Global, 2007.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Editora CRV, 2013.

LOPES; Francieli Arlt. **Políticas públicas de currículo e relações de gênero**: contributos para a formação e o empoderamento da mulher/menina. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCARINI, Camila Tomazzoni; MÉNDEZ, Natalia Pietra. Gênero, geração e patriarcado: a EJA na construção da resistência e autonomia das mulheres. **Ler e Escrever**. 2014.

STECANELA, Nilda; AGLIARDI, Delcio Antônio; LORENSATTI, Edi Jussara Candido (Orgs.). **Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea**. Caxias do Sul: Educus, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2011.

MARQUES, Tatyane Gomes. Um Pé na Roça – Outro na Universidade: Experiências de Acesso e Permanência de Jovens Mulheres da Roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2019. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MENDES, Madalena; LINDEZA, Paula. A construção sócio-histórica da educação de adultos. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. **Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América**, [S. l.] p. 167–198, 2011. DOI: <https://doi.org/10.14201/10343>. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/10343/10780>. Acesso em: 13 maio 2023.

MORISINI, Marília Costa. O estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UESM)**, Santa Maria, vol. 40, n 1, p. 101–116, dezembro, 2015. ISSN: 0101–

9031. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117132892008.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

OLIVEIRA, Clarice de; MEGGIATO, Amanda; MELGAR, Luciana. Dialogando Sobre Gênero e Sexualidade com Educandos da EJA. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 2017. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anais_complementares. Acesso em: 13 maio 2023.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: DP et alii, 2009.

PICCIRILLO, Debora; SILVESTRE, Giane. Aumento dos feminicídios no Brasil mostra que mulheres ainda não conquistaram o direito à vida. **G1**, 08 de março de 2023. Notícia. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/aumento-dos-feminicidios-no-brasil-mostra-que-mulheres-ainda-nao-conquistaram-o-direito-a-vida.ghtml>. Acesso em: 13 jun. 2023.

RIOS, Pedro Paulo Souza. Diversidade Sexual e de Gênero na Educação de Jovens e Adultos: por um currículo que respeite as diferenças. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023 ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.62519>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369677017_DIVERSIDADE_SEXUAL_E_DE_GENERO_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_por_um_curriculo_que_respeite_as_diferencas. Acesso em: 13 jun. 2023.

ROSA, Stela Marcia Moreira. A abordagem de gênero no processo educacional do Programa Mulheres Mil na perspectiva da Colonialidade do Poder e de Gênero. *In* SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 2017. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anais_complementares. Acesso em: 13 maio 2023.

SOUZA, Nina de Paula Martins Monteiro *et al.* **Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica-RJ**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.



ESTIGMATIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ANÁLISE A PARTIR DAS INTERAÇÕES EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO¹

Anna Donato Gomes Teixeira²

Rodrigo Rosistolato³

RESUMO: O artigo discute as interações no ambiente escolar geradoras de situações de discriminação e estigmatização que podem influenciar as expectativas e projetos de futuro e ampliar as desigualdades educacionais. Como opção teórico-metodológica, foi utilizada a etnografia que permitiu mapear trajetórias educacionais, expectativas e projetos de futuro de uma classe de 36 jovens matriculados no primeiro ano do curso Técnico em Farmácia de uma escola pública por meio da observação participante. O referido instrumento possibilitou acompanhar as interações que ocorreram na sala de aula, não apenas entre estudantes, mas entre estudantes e outros segmentos presen-

1 O artigo foi originalmente publicado na Revista Exitus, v. 15, n. 1, p. e025053, 2025.

2 Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação (UNEB/DEDC XII), e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB), linha de Currículo Diversidade e Formação Docente. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1364-8646>. E-mail: adteixeira@uneb.br.

3 Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisador vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE/UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4025-0632>. E-mail: rodrigo.rosistolato@gmail.com.

tes no espaço escolar. As análises revelam que nas interações entre os vários segmentos há processos de estigmatização que podem justificar desde presenças e ausências de estudantes em aulas específicas até reprovações e abandono escolar, bem como interações nas quais as altas expectativas docentes sobre um aluno ou um grupo de estudantes justificam resultados positivos no desempenho e nas expectativas de futuro dos discentes. Considera-se assim, que a discussão sobre a democratização da educação tensiona professores e pesquisadores tanto pela atenção às políticas de equidade que dão sustentação à educação escolar pública, trazendo aos bancos escolares adolescentes e jovens historicamente excluídos, como também os processos interacionais que ocorrem nas salas de aula das escolas de educação básica. Processos estes, permeados de rotulações e estigmatizações que interrogam a ideia de democratização da escola pública.

Palavras-chave: Interações; estigma; desigualdades educacionais; jovens.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa as interações no espaço escolar como elementos de produção e reprodução das desigualdades educacionais. É recorte de um estudo⁴ que analisa as configurações das oportunidades educacionais na construção das trajetórias de vida de jovens brasileiros, mais especificamente as metamorfoses (Velho, 1999) dos projetos de futuro que ocorrem na transição e no decorrer do Ensino Médio.

Quando se busca entender as desigualdades de oportunidades educacionais, podemos partir dos estudos sociológicos publicados entre as décadas de 1950 e 1970, em que a relação entre classes sociais e educação promoveu maiores conhecimentos aos sistemas de ensino, assim como minimizava os efeitos dos processos pedagógicos sobre as trajetórias dos estudantes (Nogueira, 1995). No entanto, pesquisas posteriores revelaram que as interações cotidianas entre estudantes e outros sujeitos da escola são também fonte de diferenciação nas trajetórias de aprendizagem destes estudantes. Um exemplo é a pesquisa de Sá Earp (2021) que, ao analisar as interações entre professores e estudantes na educação básica, percebeu que as interações

4 Recorte da tese intitulada "Juventude, Educação Profissional e Projetos de Futuro: Trajetórias de mediação entre escola e trabalho" desenvolvida em um programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e está articulada ao projeto Estigma e construção de trajetórias escolares, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

entre profissionais e estudantes não ocorrem da mesma forma, demonstrando que há um processo de imputação de características que orientam as ações em sala de aula.

Em termos gerais, há um consenso de que a escola pode agir no sentido de reduzir as diferenças de aprendizagem dos estudantes ao reconhecer fatores intraescolares que tornariam estes ambientes mais ou menos eficazes. Para Sammons (2008, p. 351), uma escola eficaz foca em: I. liderança profissional; II. objetivos e visões compartilhados; III. ambiente de aprendizagem; IV. concentração no ensino e na aprendizagem; V. ensino e objetivos claros; VI. altas expectativas; VII. incentivo positivo; VIII. monitoramento do progresso; IX. direitos e responsabilidades do aluno; X. parceria casa-escola; XI. organização orientada à aprendizagem.

Interessa para esta reflexão o debate sobre altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos. Nosso interesse nas expectativas se dá porque acreditamos que elas orientam ações: se há altas expectativas, há ação para ampliar aprendizagens e estimular trajetórias educacionais lineares; se as expectativas forem baixas, estas poderão fomentar trajetórias fragmentadas, ou seja, com histórico de reprovação, abandono, evasão ou repetência. Estas podem se constituir em possibilidades mais viáveis para estudantes estigmatizados dentro do ambiente escolar. Para a análise, utilizamos o conceito de Goffman (2017, p. 7) que define estigma como “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. Neste artigo, consideramos como aceitação social plena, a interação positiva com professores e colegas, e a aprendizagem com evidências no rendimento. Durante a pesquisa, palavras de cunho pejorativo, como “barraqueira”, “suja”, “lixo”, e expressões como “aluna fraquíssima” nos fizeram acreditar na existência de processos de estigmatização na realidade da sala de aula de uma escola estadual de Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, define a educação como aquela que abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em sua regulamentação sobre educação escolar, reconhece que esta deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. A democratização da educação é um de seus princípios basilares, expresso em várias partes do documento, inclusive quando assegura que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso

e permanência na escola, definindo ainda o padrão de qualidade no ensino (Brasil, 1996). Esses princípios não se concretizaram, uma vez que há mais de 9 milhões de jovens que não concluíram a educação básica e não frequentam escolas (INEP, 2024), e mesmo aqueles que os frequentam, especialmente nos sistemas públicos, têm suas chances de sucesso diminuídas pela qualidade do ensino o que acarreta altos índices de reprovação, abandono e repetência.

Entre problemas de aprendizagem e de fluxo, nem todas as categorias de jovens são afetadas da mesma forma. O acesso maior ou menor à educação e à escolarização de qualidade depende da cor da pele, do gênero, do local de moradia, entre outros atravessamentos sociais. Há múltiplas variáveis que interferem nas trajetórias escolares dos jovens adolescentes, as quais definem os padrões e as possíveis causas da exclusão⁵ dos jovens e dos adolescentes da escola. Dayrell; Jesus (2013) analisam barreiras e gargalos para a continuidade da trajetória escolar dos jovens, apontando, entre outros fatores, que a desigualdade “se revela também nas reiteradas situações de discriminação racial, de homofobia e sexismo que acontecem cotidianamente nestas escolas e que, direta e indiretamente, reforçam os estigmas já existentes em razão de suas condições sociais” (Dayrell; Jesus, 2013, p. 91-92).

Partindo do pressuposto de que as trajetórias escolares e os projetos de futuro podem ser induzidos por outros atores escolares, argumentamos, em acordo com Sammons (2008), que as desigualdades educacionais são reproduzidas e produzidas pelos professores quando têm expectativas diferentes sobre os alunos. Os estudantes dentro da sala de aula podem ser condenados à reprovação ou abandono logo nas primeiras interações, pois ao tomar conhecimento das dificuldades de relacionamento e de aprendizagem dos discentes, pouco ou nenhum investimento é feito por parte da escola. São percepções que pesam sobre as trajetórias escolares, produzindo “profecias autorrealizáveis” (Merton, 1970). É nesse contexto que nos perguntamos se as interações no ambiente escolar são geradoras de situações de discriminação e estigmatização que podem influenciar as expectativas e projetos de futuro dos estudantes e ampliar as desigualdades educacionais.

Para compreender a natureza da pergunta, usamos a etnografia como opção teórico- metodológica (Peirano, 2014). A pesquisa foi realizada em

5 A exclusão escolar ocorre quando um jovem adolescente de 15 a 17 anos não está na escola ou corre o risco de abandoná-la, de não se formar, ou de não assimilar o conhecimento e as habilidades de que necessita para que mais adiante tenha uma vida efetiva como trabalhador, cidadão, ou curse o Ensino Superior, caso seja essa sua escolha (Dayrell; Jesus, 2013, p. 9).

uma escola pública de Ensino Médio Profissional em Guanambi–Bahia durante todo o ano letivo de 2019; e em 2020, seguimos com a pesquisa até março, quando houve a suspensão das aulas presenciais motivada pela Pandemia de Covid19. A etnografia nos permitiu mapear trajetórias educacionais, expectativas e projetos de futuro de uma classe de 36 jovens matriculados no primeiro ano do curso Técnico em Farmácia por meio da observação participante. No contato direto com os estudantes interlocutores, observando sua plena realidade, pudemos mapear os “imponderáveis da vida real” (Malinowski, 2018) que não se apresentam mediante técnicas pontuais, como o questionário. A etnografia possibilitou que participássemos dos movimentos, dos diálogos, dos conflitos presentes no dia a dia dos jovens e compreendêssemos as trajetórias juvenis a partir das interações e percepções dos jovens interlocutores.

Dialogamos com Pais (1990), que sugere a quem se dispõe a trabalhar com a categoria juventude a desvinculação de uma imagem socialmente construída sobre juventude, a doxa, para buscar uma natureza paradoxal de análise do conceito. Ainda de acordo com o pesquisador, para responder aos enigmas e aos paradoxos da juventude,

[...] torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, quotidianos—porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constróem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção [...].(Pais, 1990, p. 164).

Nessa perspectiva, trajetórias educacionais e projetos de futuro são construídos na relação que os jovens estabelecem com elementos estruturantes e contextuais. Marcadores sociais clássicos foram considerados nas análises das trajetórias, mas com a vigilância de que as interações também têm força para interferir na dinâmica social. Consideramos que as interações estruturam as relações sociais à medida que “a sociedade é constituída de indivíduos que interagem uns com os outros. Suas atividades ocorrem predominantemente umas em reação às outras, ou umas em relação às outras” (Blumer, 1980, p. 124).

Assim, ao definir o campo de pesquisa, a escola pública de Ensino Médio profissional, e os interlocutores, os jovens das camadas populares, colocamos em relação os jovens e a escola. Nesse artigo, buscamos compreender essa relação a partir dos movimentos interacionais dentro da escola. Destacamos

episódios em que interações com os diversos segmentos se relacionam às expectativas e aos projetos de futuro, bem como aos processos de estigmatização que serão descritos e analisados a seguir.

INTERAÇÕES EM SALA DE AULA E A (RE)PRODUÇÃO DE ESTIGMA

As interações ocorreram na sala de aula, não apenas entre estudantes, mas entre estudantes e outros segmentos presentes no espaço escolar. São nessas interações que podemos acompanhar processos de estigmatização que podem justificar desde presenças e ausências de estudantes em aulas específicas até reprovações e abandono escolar. Consideramos as interações como um elemento significativo nas trajetórias escolares dos estudantes que já têm marcas sociais de discriminação que também pesam sobre suas trajetórias escolares.

As anotações abaixo são da primeira interação da professora Marisa com a turma do curso Técnico em Farmácia:

Primeira aula do dia, a professora Marisa entra junto com os alunos após a saudação com um “bom dia”, solicita que os alunos se apresentem dizendo seus nomes e as escolas nas quais estudaram até o nono ano. A cada escola citada, ela faz um comentário. São suas palavras: “Estudante do José de Alencar, é inteligente; Clarice Lispector, cuidado com o comportamento; Colégio Jorge Amado, você é repetente? Colégio Ariano Suassuna, foi meu professor.” Esses comentários são seguidos de gargalhadas de alguns alunos. Após a apresentação, a aula segue com explanação da professora sobre os seres vivos que habitam o planeta. Os estudantes acompanham com sorrisos, respostas curtas, perguntas simples. Uma aluna de nome Raquel expressa que tem nojo de fungos e protozoários, e a professora Marisa a chama de nojenta. Explica que, nesse contexto, a expressão significa “cheia de nojo” e não “intolerável”. A aluna aparentemente não se importa com o apelido, e a professora justifica que brinca com aquela pessoa porque a conhece da outra escola onde a jovem havia sido sua aluna (Caderno de campo, 12 de fevereiro de 2019).

As anotações acima descrevem o primeiro contato da professora Marisa com os estudantes da turma do curso Técnico em Farmácia. Na primeira interação com a turma, a professora demonstrou que tem um conceito formado sobre algumas escolas da cidade e, consequentemente, sobre os alunos que estudam nelas. Ela rotulou os alunos que estudaram em duas escolas de Guanambi. Em seu conceito, os estudantes que frequentaram o Colégio José de Alencar são inteligentes, e os que são provenientes do Colégio Cla-

rice Lispector são indisciplinados. Essa é uma questão importante, pois, ao rotular uma escola, rotula-se o corpo discente simultaneamente, atribuindo uma característica que pode não corresponder a todos eles e até mesmo a nenhum deles. Porém, quando imputado, o rótulo passa a servir de bússola para as interações com aquele grupo de alunos. No caso do Colégio José de Alencar, o rótulo é positivo e pode funcionar como estimulador para que os educandos oriundos daquela instituição tenham responsabilidade em confirmar essa característica, ao mesmo tempo em que orienta as ações da docente, ampliando as possibilidades de sucesso escolar dos estudantes.

Por outro lado, no caso dos estudantes do Colégio Clarice Lispector, o rótulo é negativo. A professora deixou subentendido de que se trata de uma escola que permitia que os alunos agissem de forma indisciplinada, por isso, eles não aprenderiam de forma adequada. O rótulo pode desencadear um processo de estigmatização dos discentes por professores e pelos colegas presentes. No momento da fala, não se observa reação verbal de nenhum aluno que estudou naquela escola, a não ser a gargalhada geral. Na turma, dez estudantes fizeram o nono ano naquela escola. Raquel é uma delas e, aparentemente, não se incomodou de ser chamada de nojenta pela professora. Esta justificou que a acepção de nojenta que utilizara não era a pejorativa, mas sim a etimológica, que significa cheio de nojo. Era uma brincadeira causada pelo fato de a aluna ter tido nojo de uma experiência realizada na aula de Ciências no oitavo ano.

Na sequência, a mesma professora ainda rotulou o estudante oriundo do Colégio Jorge Amado de “repetente”. Nesse caso, não podemos afirmar que esse rótulo teve peso discriminador para Samuel, pois sua reação foi de orgulho. Ele agiu como se valorizasse os elementos positivos do aluno repetente, revertendo um rótulo que, em geral, é interpretado como marca negativa de uma experiência acumulada ou ainda como um símbolo de status (Goffman, 2017). No decorrer do ano, Samuel agiu com se lucrasse como aluno que acumulou experiência no Ensino Médio, sendo liderança para outros estudantes que estavam chegando nesta etapa. No entanto, as cobranças dos docentes para que Samuel colocasse em prática os conhecimentos adquiridos eram constantes, fazendo com que o símbolo de status se revertisse em marca de estigma.

Uma semana depois, a mesma docente que havia usado rótulos com os alunos e com suas escolas anteriores, enquanto realizava a chamada rotineira, fez um alerta sobre Rafael que estava fora da sala. Ao perceber que ele não respondeu à chamada, pronunciou: “Ê, Rafael, tomou falta, vá jogar

bola, final do ano vem aí.” (Professora Marisa, 19 de fevereiro de 2019). Em relação ao aluno Rafael, a professora informou que não precisou visualizar naquele momento. Nenhum colega disse que ele estava jogando bola, mas também ninguém justificou sua ausência. Então, é possível que a docente tenha trazido uma informação sobre Rafael da escola anterior, assim como fez com Raquel. Essa informação era a de que Rafael “matava” aula no Colégio Clarice Lispector para jogar bola. A expressão pronunciada na segunda semana de aula foi prelúdio do que aconteceu com Rafael no final do ano, pois este, reprovado em 10 disciplinas, não compareceu para realizar os exames finais. Perguntamo-nos, entretanto, sabendo que uma reprovação estaria no horizonte de Rafael, o que poderia ser feito pela professora Marisa e pelos colegas para que ele entrasse no jogo escolar?

Percebemos que, embora Raquel e Rafael tenham vindo da mesma escola, o tratamento dispensado a ambos era diferente. Raquel é considerada uma aluna aplicada, enquanto Rafael é apontado como indisciplinado. Logo, é possível, na visão da professora Marisa, que estudantes oriundos da mesma escola que ela considera ruim sejam diferentes. A escola como um todo é estigmatizada, mas a individualização dos estigmas nos alunos pode ocorrer de forma diferente. Não podemos deixar de considerar as questões de gênero e raça/cor presentes nessa relação. Assim como na pesquisa de Carvalho, Loges e Senkevics (2016), pudemos observar que as meninas “bem-comportadas” tendem a ser mais bem vistas pelos professores em termos gerais. No caso específico, Raquel é branca e bem-comportada, enquanto Rafael é negro e indisciplinado. Cruzam-se nele dois marcadores sociais de diferença, e ambos parecem contribuir para a consolidação de Rafael como um aluno estigmatizado. Rótulos e estigmas, associados ao marcador social de raça/cor, podem ser obstáculos para a criação de altas expectativas que elevariam Rafael ao patamar de “menino que pode aprender”. Ser negro ou negra também parece ser traço distintivo em outras interações na sala.

A professora Elis entra na sala, pede para todos pegarem os cadernos e começa a corrigir uma atividade de interpretação de uma charge. Heloísa e Haila tem repostas idênticas. É possível que tenham copiado as respostas da internet, como fazem a maioria dos colegas em muitas disciplinas. A professora quis saber por que as respostas estavam iguais e se contenta quando Heloísa diz não ter copiado de Haila, porque “não fala com a colega” e continua a ouvir outros alunos que pedem para responder. A cada questão, mais de um lê sua resposta e recebe um olhar positivo da professora. Numa determinada questão, Mirele pede

para ler sua resposta, mesmo que não estivesse com o caderno aberto, como sinal de que estaria corrigindo, ela diz: “Só porque eu sou preta não me deixam falar.” A professora continua agindo como se não tivesse ouvido o que a aluna diz (Caderno de campo, 18 de fevereiro de 2019).

Na descrição, a professora interagia com os alunos durante a correção de uma atividade, e Mirele acompanhava a correção. A atitude da professora durante a correção era de estímulo aos que respondiam oralmente à tarefa. Mirele tentou participar, mas não obteve sucesso. E sua percepção sobre o comportamento da professora em não atender seu desejo de participar da aula era a de que sua voz não é ouvida porque ela é preta. Essa não foi a única vez que Mirele associou sua cor ao tipo de tratamento que recebe dos professores. Ela também repete esse jargão em aulas de outros professores. Questionada sobre a expressão, ela disse que é brincadeira para chamar atenção.

Mirele tem um olhar positivo sobre um professor que afirma sua identidade negra na sala de aula. Ao fazer comentários sobre professores e avaliação, disse que Gil é o único professor que lhe deu nota sem ela ter feito nenhuma atividade em sua disciplina. A afirmação soa como um crédito dado a ela para continuar no jogo escolar; porém, pode revelar que ela não percebe a forma completa de o professor avaliar. Pois é uma aluna que, quando está presente, participa ativamente das aulas de Gil, com testemunhos e opiniões sobre o racismo e discriminação racial no Brasil, o que a torna companheira de militância do professor Gil. O referido professor marca sua militância em sala a partir da valorização de conteúdos que estimulam o debate sobre questões étnico-raciais.

Mirele usa o tom da pele para compor sua percepção sobre outro professor. Quando Marla anunciou que a professora de Matemática recém-chegada era “linda e um amor de pessoa”, Mirele retrucou dizendo: “Só porque ela é branca e tem cabelo liso.” (Caderno de campo, 02 de agosto de 2019). Convém salientar que esse diálogo ocorreu no primeiro dia em que a professora chegou à escola, e esta não havia ministrado nenhuma aula na turma das referidas estudantes.

Mirele, assim como Rafael, é uma aluna estigmatizada pelos colegas, que utilizam palavras como “barraqueira”, “suja”, “lixo” para se referir a ela. Essas palavras foram proferidas em momentos distintos por grupos de estudantes que se articulam para isolar Mirele de seu convívio diário. A palavra “barraqueira” foi proferida por Eliane enquanto comentava sobre as mensagens

de voz ouvidas no grupo de WhatsApp da sala. Nessas mensagens, havia a suposição de que Marla e Eliane tinham visto o celular de Jean, que foi furtado na sala de aula. Mirele, Marla e Eliane foram as últimas pessoas a saírem da sala, mas as mensagens só faziam referência às duas últimas. Então, Eliane comentou que Mirele não foi consultada sobre o celular porque ela é barraqueira e arrumaria confusão com os acusadores.

Eliane também participou do episódio em que Mirele foi chamada de “lixo”. Era aula vaga, e outros colegas estavam na sala. Mirele se posicionou no centro da sala e comentou sobre a postura dos colegas quando vão apresentar trabalhos orais. Nenhum dos estudantes pareceu se interessar por seus questionamentos. Luana segurou Eliane pelo braço, dirigiu-se para a porta na intenção de sair e disse: “Vamos, não fique escutando esse lixo.” Mirele ouviu e disse que ia derramar o lixo da lixeira da sala na cabeça de Luana. Passou um tempo repetindo que naquele dia ela não estava disposta a levar desaforo para casa. Nenhum estudante saiu em sua defesa, Luana e Eliane voltaram para a sala e ficaram caladas. Mais tarde, Mirele contou que, geralmente, atura os xingamentos, mas que, naquele dia, irritou-se com a colega.

Samara e Emile foram protagonistas de outro episódio envolvendo Mirele. Numa discussão sobre racismo na aula, Mirele participou em dois momentos. No primeiro, comentou sobre um episódio de sua vida em que foi vítima de racismo. Ela contou que, quando tinha os cabelos encaracolados, os colegas cantavam para ela o refrão da música “Fricote”, de Luiz Caldas⁶. Depois, participou relatando a estratégia para suportar as investidas: “Não me importo, porque não estou dependendo de ninguém. Se um menino te chama de negra preta, ele nunca vai parar se você se importar, mas, se você ignorar, ele para.” A professora Sandy disse que isso não resolve, e Mirele respondeu: “Eu fiz isso com a pessoa, e ela parou.” E a professora disse que, às vezes, dá certo, e passou a comentar outras questões vinculadas ao racismo. Depois que a professora saiu da sala, Samara e Emile fizeram comentários sobre os cabelos de Mirele, que, naquele momento tinha tranças de lã, estilo rastafári e formava um rabo de cavalo volumoso. Elas demonstraram nojo das tranças da colega e expressaram em voz baixa que Mirele era “suja”.

6 “Nega do cabelo duro/Que não gosta de pentear/Quando passa na Baixa do Tubo/O negão começa a gritar./ Pega ela aí/pega ela aí/Pra quê?/Pra passar batom/De que cor?/De violeta/Na boca e na bochecha/Pega ela aí/pega ela aí/Pra quê?/Pra passar batom/De que cor?/De cor azul/Na boca e na porta do céu.” (Caldas, [20--]).

Samara e Emile protagonizaram mais dois momentos de crítica a Mirele. Primeiro, quando a professora Elza comentou sobre as notas de uma atividade avaliativa, perguntou se Mirele é desistente. E Emile, imitando a voz da professora, disse: “Mirele é deficiente?” E riu juntamente com Samara. Em outro momento, as mesmas garotas criticaram a forma de gesticular de Mirele. Emile fez um gesto com o corpo imitando o jeito de Mirele (com o corpo para frente e para trás, rodopiou a cabeça e os cabelos como se dança na capoeira) e repetiu várias vezes o movimento, seguido de gargalhadas de um grupo de colegas.

Destacamos algumas passagens em que Mirele foi hostilizada por grupos de estudantes sem que outros colegas intervissem a seu favor. Por essas ações, podemos inferir que Mirele é uma aluna estigmatizada tanto por professores quanto por colegas, que a reconhecem como uma pessoa que não está apta a conviver com os demais em sala. No final do ano, Mirele narrou em um registro escrito:

Mirele é uma menina muito sonhadora [...]. O meu desejo era não, é crescer muito na vida, é quebrar a cara de quem desacreditou de mim e falou que eu não ia ser nada, eu quero arrumar um emprego que eu goste, que eu seja dedicada e quero muito ser feliz, ajudar o próximo, quero ter minha moto, meu carro, minha casa, não quero depender de ninguém (Mirele, carta, 21 de novembro de 2019).

É possível que esse depoimento seja dirigido tanto às colegas próximas que, no início do ano, permitiam Mirele em seu círculo de amizade, e depois afastaram, como àquelas que tripudiaram sobre ela promovendo cenas de provocação e xingamentos. Mas também podemos considerar que Mirele seja hostilizada em outros espaços nos quais convive, a exemplo do templo religioso, que disse ter abandonado, e de sua própria família.

Assim posto, podemos inferir que a estigmatização que estudantes sofrem pelas marcas sociais de diferença pode ser reproduzida e até mesmo ampliada nas interações que ocorrem dentro da escola. Na seção seguinte, apontaremos como as expectativas dos profissionais da escola sobre os estudantes podem contribuir para a construção de trajetórias de sucesso ou de fracasso escolar.

EXPECTATIVAS DOCENTES E CONSTITUIÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Nas interações em sala de aula, as expectativas docentes sobre um estudante podem justificar resultados positivos ou negativos no desempenho e nas expectativas de futuro dos estudantes envolvidos. Consideramos as interações como um elemento significativo nas trajetórias escolares dos estu-

dantes que já têm marcas sociais que também pesam sobre suas trajetórias. Estar na escola, conviver com pessoas da mesma idade, com seus pares e com outras gerações, promove vivências únicas, que podem servir para ampliar ou reduzir expectativas, dar suporte para a tomada de decisões de futuro.

Nas interações entre docentes e estudantes, há diálogos que apontam percepções que professores tem sobre seus alunos. Vejamos:

Mariane, Marla e Raquel estão respondendo à atividade proposta pelo professor Caetano. Este se aproxima e faz um comentário sobre o baixo nível intelectual da turma e, voltando-se para Mariane, diz que ela é fera. Após a frase, Mariane sorri, conta que gosta de estudar e é metódica. [...] O professor Caetano dá conselhos para ela estudar mais. Faz comparação entre duas escolas que ele trabalha e diz que o nível de aprendizagem dos alunos do oitavo ano na outra escola é maior que o nível de aprendizagem de seus alunos no primeiro ano de Ensino Médio na atual escola. [...] Volta-se para Mariane e diz que ela tem professores muito competentes e que deveria aproveitar para aprender mais. Mariane comenta a respeito de um elogio que recebeu da professora Carmem sobre uma atividade que apenas ela e Gilson realizaram. A professora havia proposto a leitura de um livro. Na aula seguinte, ela entregou o resumo da leitura, esta se assustou e exclamou: “Você lembrou!!!” Marla comenta que ela também leu o livro e lembra que me contou sobre um fato no grupo de WhatsApp da turma em que Samara escreveu “O ranço falou” [...] (Caderno de campo, 22 de abril de 2019).

A descrição acima apresenta os estímulos que os professores realizaram em sala para seus alunos. Na sequência, dois docentes incentivaram os alunos a desempenhar bem seu papel de estudantes. O professor Caetano acredita que professores competentes devem ser desafiados pelos alunos e encorajou Mariane a estudar, com a justificativa de que ela tem professores competentes. Nesse ciclo, há mais uma aluna que ouviu o estímulo a Mariane e se colocou sob a atenção do professor. Entretanto, no decorrer na descrição acima e em outros momentos de campo, notamos uma preferência por estimular a estudante que já tem hábito de estudos. Mariane coleciona elogios, pois relata que também foi prestigiada pela professora Carmem. Seu relato permite que Marla perceba que não foi elogiada por algo semelhante que fez, no caso, o resumo de um livro. De uma maneira geral, Sá Earp (2021, p. 316) enfatiza que “os alunos que recebem mais ajuda são aqueles que tem menos necessidade dela; e, inversamente, os alunos que teriam mais necessidade de assistência do professor são os que menos recebem assistência”.

No entanto, os professores não têm apenas expectativas positivas sobre os discentes, deixando-os sem os estímulos que talvez poderiam fazer diferença em suas carreiras escolares. Vejamos o que a professora Margarete comenta sobre Rafael:

A professora Margarete diz que irá entregar uma atividade avaliativa que fizeram em dupla com valor de 2 pontos. Manoel Paulo e Marla criam a expectativa de que eles teriam a maior nota da sala. Ao receberem, ambos ficam frustrados porque obtiveram 1,4. Taiana diz que está decepcionada com ela, pois ficou com 1,5. Alane expressa contentamento, porque tirou 1,4. Samuel, que fez dupla com ela, diz que respondeu à maioria das questões. Raquel e Emile comemoram a nota 1,8. Raquel é a mais empolgada, faz foto da atividade e manda mensagem de celular para alguém comentando a nota. De longe, vejo Gilson mostrar a nota 1,9 para seu companheiro Cauã. A professora conta que Rafael teve dificuldades para encontrar uma dupla para a prova, pois ninguém queria fazer com ele, que acabou fazendo sozinho (Caderno de campo, 04 de abril de 2019).

Rafael é um aluno que tem dificuldade para se adaptar à rotina escolar em relação à frequência e ao rendimento. A professora Margarete constatou essa dificuldade e não tomou nenhuma iniciativa para estimulá-lo. A constatação semelhante da professora Betânia é com Mirele, que também tem dificuldade para se adaptar ao cotidiano da escola. Ela comentou comigo, na sala, que “Mirele é uma aluna fraquíssima.” (Professora Betânia, 21 de março de 2019). A partir dessa constatação, não observamos, no decorrer da pesquisa de campo que teve a duração de um ano letivo, um movimento sistematizado para tirá-la dessa condição. Acompanhamos a rotulação negativa, nesse caso, a partir de suas habilidades cognitivas.

Um professor que se torna significativo na vida dos alunos pode fazer diferença em suas trajetórias escolares, e qualquer palavra ou gesto pode significar muito. No entanto, nem todos os educandos percebem que os docentes estimulam suas iniciativas, Rafael nota de forma diferente a presença do professor:

Rafael e Henrique conversam em tom baixo no fundo da sala, próximo de mim, e o professor Chico pede para Rafael se retirar. Na fila, próxima à porta, Raquel também conversa, e é solicitada a sair da sala. Rafael sai, mas Raquel fica, e o professor age como se não tivesse dito nada. Eu peço que Henrique me explique por que o professor só colocou Rafael para sair, e ele diz que não entendeu. Na aula seguinte, eu pergunto a Rafael: “Por que o professor o colocou pra fora e não colocou Henrique?”

E Rafael responde: “Também não entendi, mas o professor deve ter tido os seus motivos de mandar.” (Caderno de campo, 04 de setembro de 2019).

Na descrição, Rafael não tem a percepção clara do motivo de ter de se retirar da sala, mas retira-se. O professor, por sua vez, não se incomoda com a permanência de Raquel. Nessa interação, podemos nos questionar sobre a ação do professor e dos estudantes. Se Rafael permanecesse na sala, o professor teria agido da mesma forma que agiu com Raquel? Por quais motivos dois alunos conversavam, no caso Rafael e Henrique, e o professor pediu para um sair e poupou o outro?

Não apenas os professores acompanham os alunos em suas trajetórias escolares, mas, na percepção dos educandos, outros atores da escola concorrem para que projetem seus desejos e/ou alcancem aqueles projetos de curta duração. A direção também aconselha, acompanha os projetos escolares dos estudantes. Vejamos:

Rafael copiava um assunto que a professora sugeriu para dispensar a última aula, eu aproximo e pergunto se ela já havia conversado com a professora para pedir a oportunidade de fazer o trabalho que não havia feito. Ele responde: “Oh, esqueci, mas eu quero conversar com ela sozinho, depois que todo mundo sair.”

Perguntei a ele o motivo de ter voltado a frequentar as aulas. Ele responde sorrindo: “Minha mãe. Ela veio aqui ontem à tarde.” Eu disse: “Achei que tivesse outro motivo.” E ele completou: “Eu achei que já estivesse perdido o ano, aí as professoras e a diretora olharam minhas notas, minhas faltas e disseram que eu tenho chance e, se eu perder, pode ser por falta.” (Caderno de campo, 22 de agosto de 2019).

Rafael comenta que foi incentivado pela direção a voltar para a escola. Em sua trajetória, ao que parece, pensou em desistir, mas foi aconselhado pelos professores e pela direção da escola a não desistir de frequentar as aulas.

No entanto, nem sempre os alunos percebem as ações da direção como estímulo para seguirem com seus projetos de escolarização. Daniele contou que desistiu da escola e apontou o motivo de não voltar mais à escola:

Daniele me encontra numa praça pública durante uma Feira da Agricultura Familiar e me saúda com um abraço e antes que eu perguntasse alguma coisa diz: “Eu não posso voltar lá mais não.” Eu pergunto se havia trancado a matrícula, e ela diz: “Não, eu não tranquei, ano que vem vou me matricular no Graciliano Ramos. Eu não volto mais lá, porque elas não podiam ter me expulsado daquele jeito. Eu não participo do grupo

[de WhatsApp da turma], eu não estava na sala no dia que eles fizeram a professora chorar, eu não tinha feito nada, e elas me expulsaram e chamaram a minha mãe sem eu ter feito nada. Então, eu não volto. Elas disseram que eu fui selecionada para aquele negócio das notas [referiu-se à seleção por notas para monitoria de Português e Matemática], mas não vou voltar. No ano que vem, eu vou fazer o primeiro ano no Graciliano Ramos. Tchau, a gente se encontra.” Eu me despeço, e ela sai correndo para encontrar os amigos (Caderno de campo, 14 de setembro de 2019).

A maioria dos jovens veem a escola como um apoio para seus projetos, mas Daniele se sentiu excluída da escola por uma atitude da diretora. A atitude derivou de uma reunião em que professores, pais, alunos e gestão tomaram a decisão de suspender os alunos que estavam na sala de aula quando uma professora se descontrolou emocionalmente, motivada pela falta de atenção dos alunos diante do conteúdo que explicava. O barulho de gritos chamou atenção da diretora, que passava pela porta no justo momento. Ela entrou e tentou conciliar o atrito. O desenrolar desse embate foram duas reuniões: uma entre docentes e gestão e outra envolvendo pais e estudantes.

Em episódios como o descrito, em que não é possível identificar alunos individualmente, é comum suspender a turma e convocar os pais ou responsáveis. Caso o responsável não compareça à reunião, o aluno fica proibido de frequentar as aulas até que ele entre em contato com a escola. Daniele faltou na semana da confusão, e na semana seguinte, quando assistia à aula, foi convidada a se retirar da sala e comunicada de que só poderia retornar acompanhada do responsável. Em sua percepção foi uma expulsão injusta, o que se configurou como motivo central para não continuar frequentando as aulas. Ao observar a relação de Daniele com a escola e com os colegas, percebemos que esse foi mais um episódio que se somou a outros de sua trajetória no Ensino Médio que a fez abandonar o curso Técnico em Farmácia.

Há situações nas quais os alunos discutem as sugestões dadas pela direção e professores sobre seus relacionamentos na escola e, ao mesmo tempo que desejam obedecer, questionam o aconselhamento, porque diz respeito à relação de amizade, que é anterior à escola. Vejamos:

Jaíne e Erica me chamam e querem falar reservadamente. Taine diz: “Eu queria te dar um abraço que não dei hoje. Minha mãe veio aqui e me elogiaram, e a diretora disse para eu me afastar das más companhias. Mas como eu vou afastar das minhas amigas, eu conheço elas desde os três

anos de idade?” Antes de Jaíne concluir a pergunta, Erica completa: “Falou pra mim também que eu deveria me afastar das meninas que conversam. Eu sou amiga de Haila há muito tempo.” E Jaíne continua a falar: “Vai ser proibido usar celular na escola, os pais vão fazer um abaixo-assinado. Os grupos vão ser proibidos, muita coisa acontece lá [no grupo de WhatsApp da turma].” (Caderno de campo, 20 de agosto de 2019).

O diálogo com Jaíne e Erica ocorreu no pátio. Eu estava ouvindo o diálogo de outros estudantes, colegas delas, sobre uma reunião de pais, professores e gestores que havia ocorrido no dia anterior. E as duas meninas me chamaram para comentar sobre os desdobramentos da reunião. Os pais que não compareceram foram chamados no dia seguinte, e as mães de Jaíne e Erica estiveram com a diretora na presença das filhas. Nesse diálogo, Jaíne disse ter sido elogiada e recebeu um conselho para se afastar das pessoas que exercem má influência. Erica também recebeu esse mesmo conselho. Ambas questionaram o teor do aconselhamento, pois elas associaram o nome de Haila àquela colega que pode influenciar o comportamento delas em sala de forma negativa. No entanto, houve um questionamento sobre amizade, que, para as duas estudantes, parece ser decisivo em aceitar ou não o conselho.

Vimos, portanto, que as interações que ocorrem em sala de aula encerram questões que podem influenciar de forma positiva ou negativa as trajetórias dos jovens na escola e suas expectativas de futuro. Ao discutir a associação entre rótulos escolares e expectativas de futuro em uma escola da educação básica, Lima e Rosistolato (2023) encontram resultado semelhante. Sua pesquisa aponta que os processos de rotulação estão associados a expectativas de futuro desiguais, que se configuram como profecias autorrealizadoras: rótulos positivos conectam-se com altas expectativas de escolarização, ao passo que rótulos negativos se vinculam a baixas expectativas escolares.

INQUIETAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE ESTIGMAS E EXPECTATIVAS DE FUTURO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto consideramos que as interações dentro da escola são geradoras de situações de discriminação, rotulação e estigmatização nas trajetórias escolares de estudantes, assim como podem influenciar positivamente nestas trajetórias. Podemos inferir que as altas expectativas e o incentivo positivo dos professores em relação aos alunos podem influen-

ciar trajetórias escolares de sucesso na vida dos jovens. Importa perceber que o debate sobre democratização das trajetórias escolares para além dos determinantes sociais se desloca para o interior das escolas e das salas de aula onde se desenrolam as relações sociais e pedagógicas.

A partir do exposto no texto, podemos compreender a construção de oportunidades educacionais ou a falta dela, especialmente, para dois jovens interlocutores da pesquisa — Mirele e Rafael. Com base em caracterizações específicas, ligadas à origem social e ao desempenho escolar, os dois estudantes foram classificados pelos professores e colegas como indivíduos inabilitados para a aceitação social plena. As ações decorrentes das classificações pedagógicas de Mirele como aluna “fraquíssima” e de Rafael como “indesejado” e “menino que não quer nada” podem estar na base da crença sobre a efetiva possibilidade de ensinar e aprender. Essas classificações se somam aos rótulos atribuídos pelos colegas de “barraqueira”, “suja” “lixo”, “irresponsável”, que podem influenciar as interações com esses dois jovens.

E o resultado? Rafael abandonou a escola, e Mirele foi reprovada. Nos dois casos específicos, consideramos que a estigmatização contribuiu para minar a relação dos estudantes com a escola, com os professores e com os colegas de classe. Não sendo aceitos, não poderão ser plenamente educados. As relações com os pares, amplamente importantes na constituição da condição juvenil (Teixeira, 2012; Viana, 2007), também sofrem ameaças. Os dois estudantes foram desacreditados (Goffman, 2017) pela comunidade escolar.

O abandono e a reprovação vivenciados por Mirele e Rafael não são fatos pontuais na escolarização dos jovens no Brasil. A análise de indicadores do Ensino Médio aponta para a expansão das matrículas dessa etapa nos últimos anos; porém, problemas como a evasão, repetência e a distorção idade-série desafiam o acesso e a permanência de estudantes nessa etapa de ensino. Esses problemas são comuns a todas as redes de ensino; entretanto, naquelas em que o acesso é facilitado aos jovens das classes menos favorecidas, a tendência é que as experiências escolares sejam permeadas por percalços que tornam os percursos menos lineares.

Assim, podemos considerar que a discussão sobre a democratização da educação exige de nós professores e pesquisadores tanto atenção às políticas de equidade que dão sustentação à educação escolar pública, trazendo aos bancos escolares adolescentes e jovens historicamente excluídos, como também aos processos interacionais que ocorrem dentro das salas de aula

das escolas de educação básica. Processos estes permeados de rotulações e estigmatizações que, ao imputar trajetórias escolares tanto de sucesso quanto de fracasso, interrogam a ideia de democratização da escola pública em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaína da Conceição Santos Dias. **Meu olhar de encontro ao teu**: a escola na ótica dos jovens-estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro – Conceição da Feira/Bahia. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. In: Mortensen, C. David (org.) **Teoria da Comunicação**: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 119-137. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075930/mod_resource/content/1/Interacionismo%20Simb%C3%B3lico%20-%20H%20Blumer%20%281%29.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

CALDAS, Luiz. Fricote. In: Vagalume. Fricote. [S. l.]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/luiz-caldas/fricote-2.html>. Acesso em: 02 maio 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de; LOGES, Tatiana Avila; SENKEVICS, Adriano Souza. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 81-99, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p81>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v24n1/1805-9584-ref-24-01-00081.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2017.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Relatório de Pesquisa**: A Exclusão de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: Desafios e Perspectivas. Belo Horizonte: Observatório da Juventude/UFGM, 2013.

EARP, Maria de Lourdes Sá. **A cultura da repetência**. Curitiba: Appris, 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico. Brasília, DF: 2024. Disponível em: <https://>

download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

LIMA, Camila Peres; ROSISTOLATO, Rodrigo. Associações entre rótulos escolares e expectativas de futuro em uma escola municipal no Rio de Janeiro. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, [S. l.], v. 27, n. 55, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2895>. Acesso em: 10 set. 2024.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução de Anton P. Carr e Ligia Cardieri. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MERTON, Robert K. **Sociologia teoria e Estrutura**. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. **Cadernos de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, 1995.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282670420_A_Construcao_Sociologica_da_Juventude_-_alguns_contributos. Acesso em: 15 set. 2024.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJy-G3j9QpMyJ9m/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **A socialização em grupos religiosos católicos: repercussões nas trajetórias escolares longevas nos meios populares**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas, Minas Gerais, 2012.

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **Juventude, educação profissional e projetos de futuro: trajetórias de mediação entre escola e trabalho**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidades**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.



AÇÕES AFIRMATIVAS NOS ESPAÇOS-TEMPO DA UNEB: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Fausta Porto Couto¹

Renata Cristina Gomes dos Santos²

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho³

RESUMO: Este trabalho analisa as ações afirmativas na Universidade do Estado da Bahia – UNEB no século XXI, entre 2003/2023, a respeito da questão racial e seu tratamento nos espaços-tempo da universidade, estruturada nas resoluções, editais e, especificamente, na formação dos profissionais dos cursos de Pedagogia e Educação Física DEDEC XII, observando-se os Projetos Pedagógicos desses Cursos na tentativa de erradicar o racismo como uma forma de reparação histórica para a população negra e demais minorias na Bahia. Esta pesquisa, do tipo documental, evidencia o quanto a ampliação das garantias de vagas para as minorias em resoluções e

- 1 Departamento de Educação Campus XII, Guanambi – UNEB – linha de pesquisa Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais, NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1543-2354>. E-mail: fcouto@uneb.br.
- 2 Departamento de Educação Campus XII, Guanambi UNEB – linha de pesquisa Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais, NEPE. E-mail: renatacristinasantos@gmail.com
- 3 Departamento de Educação Campus XII, Guanambi UNEB – linha de pesquisa Currículo e Diversidade e Formação Docente, NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2061-7062>. E-mail: scarvalho@uneb.br

editais avança no processo de inserção no contexto das políticas públicas voltadas ao ensino superior, fortalecimento da permanência e gestão de outras políticas. Contudo, apresenta-se como desafio a pouca problematização e efetivo estudo de conteúdos voltados à erradicação do racismo no contexto da proposta curricular desses cursos.

Palavras-chave: Ações afirmativas; graduação; racismo; UNEB; educação antirracista.

INTRODUÇÃO

A produção em tela⁴ busca analisar o processo de implementação das questões étnico-raciais no âmbito da UNEB no século XXI, a fim de caracterizar ações em sua esfera e na constituição dos cursos. Partimos do pressuposto de que a legislação define como as diferenças são pensadas na inserção das pessoas de pertencimento étnico-racial dentro e fora da universidade e que a produção acadêmica a respeito desse objeto de estudo contribui sobre as ações afirmativas que os currículos vigentes da UNEB possuem na tentativa de erradicar o racismo nos cursos de Educação Física e Pedagogia ofertados pelo Departamento de Educação Campus XII, Guanambi-BA. Então, colocamos um duplo desafio: o de analisar as ações afirmativas e sua evolução na UNEB do século XXI e observar, a partir das orientações de Cellard (2012), como a questão da igualdade racial aparece nos cursos de Pedagogia e Educação Física.

Depreendemos que entre as muitas formas de analisar ou tentar entender o racismo no Brasil está o racismo estrutural, ou seja, um racismo que importunamente está presente na própria estrutura social, “do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2019, p. 33). Esse modo “normal” atravessa as relações cotidianas por desconhecimento ou negação. Dessa forma, “por corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas ao plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao insciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade [...]” (Bersani,

4 O projeto “ERRADICAÇÃO DO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: como que a questão racial é tratada na universidade na formação dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento?” está vinculado ao Grupo de Pesquisa NEPE e tem em sua equipe os professores Dr. Sebastião Carlos dos Santos Carvalho e Dr. Romar Souza Dias. Em 2022, foi contemplado no edital de IC do qual decorre esta produção.

2017, p. 381). Assim, ele é propício para preservar, repetir e refazer desigualdades e privilégios, manifestando-se como um poderoso mecanismo posto para perdurar o *status quo*, nos silêncios e falas que as relações diárias podem suscitar.

Por entendermos que o racismo é estrutural, e os estudos já evidenciam isso, e faz-se presente na essência da sociedade, é que percebemos a urgência e a emergência em se formar profissionais que tenham um olhar outro e que reconheçam o sentido de uma educação antirracista na sua trajetória acadêmica e ação profissional. De acordo com Troyna e Carrington (1990, p.1), a educação antirracista leva em consideração os seguintes fatores: [...] estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. [...] avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.”

Por esses motivos a educação antirracista é tão importante. Ela se faz interessante também porque “ultrapassa um interesse na ‘cultura’ e na ‘diferença’, e implica um ativo desafio para os pressupostos negativos e tratamento desigual (seja por pares ou professores)” (Gillborn, 1995, p. 154). Essa educação formará novos sujeitos e estes, quando intentarem formar outros, irão “estimular os alunos a dizer o que eles têm ouvido ou pensam sobre um assunto, sem ser demasiado vigiado por medo das interpretações dos outros” (Gillborn, 1995, p. 145).

Se levarmos em consideração a história das ações afirmativas construída pela UNEB do século XXI, desde o ano de 2003 até o ano vigente, veremos que a universidade tem buscado, em seu fazer, uma possível reparação histórica para a população negra e para as minorias. Todavia, essa tem sido uma história de avanço e estagnação, como estamos vendo no decorrer desta pesquisa.

Ao pensarmos nas forças populares que contribuem para a construção de uma sociedade antirracista é indispensável citar o Movimento Negro. Ele é um dos grandes contribuintes, um ator social para a propagação das ações afirmativas e luta permanente por um estado democrático.

Quanto à sistematização do estudo, esta análise documental a princípio apresenta os conceitos de racismo estrutural e educação antirracista. Em seguida, detalha a metodologia de estudo, ancorada nas etapas divididas por Cellard (2012) e compartilha o resultado.

DIÁLOGO E REFERÊNCIAS

A expressão “ação afirmativa”, segundo Jones Jr. (1993, p. 135), refere-se a “ações públicas ou privadas, ou programas que proveem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos”. Um pouco mais tarde o autor Valter Silvério (2003) irá dizer da importância porque promove a inclusão e igualdade de oportunidade devendo ser avaliadas para o fim de ajustes e adequações.

A luta continua no âmbito da estruturação das políticas públicas educacionais para a reparação da enraizada discriminação, avança através da lei nº 10.639 (que atualiza a LDB nº 9.394/96), e em 2010, a Lei nº 12.288, designa como ação afirmativa em seu Art. 1º “VI – ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Brasil, 2010, art. 1º). Já em 2012, foi sancionada a Lei de Cotas como consequência do debate sobre constitucionalidade das cotas declarada pelo Supremo Tribunal Federal. Em 2023, a apelidada lei de cotas é atualizada com a Lei nº 14.723/24.

O ensino antirracista, listado na Lei nº 10.639/03, torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, uma correção necessária à lei de educação que rege o país para todas as etapas de educação. Esta lei é um dos mecanismos importantes para corrigir esse cenário e mudar a nossa forma de educar o que é preconizado pelo estatuto da igualdade racial, Lei nº 12.288 de 2010. Anunciando essa perspectiva, Kabengele Munanga (2010) diz que atualmente discutir as relações sociais em nosso país é uma questão difícil já que estamos imersos no mito da democracia racial, o que sabemos que é uma mentira, já que vivemos em um país estruturalmente racista,

[...] ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista [...] (Munanga, 2010, p. 1).

Munanga (2010, p.3) questiona: “o que é a voz do mito de democracia racial brasileira, negando os fatos às vezes tão gritantes da discriminação

racial no cotidiano do brasileiro?”. Assim, percebemos que a discriminação racial alcança o cotidiano do brasileiro; logo, perdura-se para a educação nas relações e interações cotidianas, individuais e coletivas, em boa parte de forma naturalizada. Diante dessa realidade nos questionamos: como a questão racial é tratada na formação dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento? É bem verdade que muita coisa já melhorou! Gomes (2011) corrobora essa ideia ao afirmar que as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam a fazer efeitos na política educacional, pressionando o Ministério da Educação, gestores dos sistemas de ensino e as escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade.

Essa mudança, entretanto, precisa acontecer não somente na educação básica, mas também no ensino superior, porque as orientações da Lei nº 9.394/96, são gerais e uma política de ação afirmativa pois, sobretudo, objetivam a reparação, a redução das desigualdades e criação de oportunidades iguais de acesso à cultura, aos bens e identidade dos povos. O ensino superior foi contemplado com a Lei de Cotas como uma forma de amenizar essas desigualdades. As ações afirmativas, por intermédio da Lei nº 12.711, (e agora 14.723/2024), pressionada pela decisão do STF em 29 de agosto de 2012, possibilitou aos jovens negros e negras a possibilidade de ingressarem nas universidades brasileiras, o que já era uma preocupação da UNEB desde 2003, quando internamente aderiu ao sistema de cotas. Avancemos um pouco mais sobre as políticas de ações afirmativas e vamos ao encontro das reflexões de Gomes (2004, p. 43-44) : “As cotas podem ser consideradas como uma das modalidades dessas políticas, talvez a mais radical. [...] desvelam a existência de privilégios em nossa sociedade [...] no conjunto da Ações Afirmativas, uma tomada de posição explícita contra o racismo[...]

É fato que muita coisa já melhorou e sobretudo porque a partir dos anos de 1970 houve a inserção de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas (Oliveira; Rodrigues, 2021). As lutas promovidas por eles demonstram a resistência pela efetiva democratização de um país em que a discriminação seja repudiada.

O estudante/aluno/a negro/a, segundo Cordeiro (2009), recebe uma formação geral no ensino médio, e isso interfere na sua cultura e identidade. Além disso, a falta de tempo para dedicar aos estudos, muitas vezes ocasionada pelo trabalho, e situações de discriminação em sala de aula,

são algumas das inúmeras situações que dificultam a permanência no curso escolhido, bem como a sua conclusão. Fica evidente que:

[...] não basta termos bolsas ou outras formas financeiras de ajuda, se no ambiente de aprendizagem as situações oferecidas forem de exclusão. Exclusão que pode estar cotidianamente presente no discurso, nos gestos e expressões do professor, dos colegas e demais envolvidos no ambiente acadêmico. Pode estar incluída de forma simbólica na avaliação da aprendizagem e até no discurso democrático feito por muitos com o objetivo de maquiar as representações negativas ou discriminatórias que possui acerca do negro e do indígena [...] (Cordeiro, 2009, p. 90).

É desse cotidiano que nos referimos. São dessas interações cotidianas que a naturalização da discriminação se alimenta e camufla o racismo estrutural. É nesse contexto que é possível identificar os programas de ações afirmativas como peças-chave para a erradicação do racismo no ensino superior, como afirma Couto (2021). Embora a Lei nº 10.639/03, garanta o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as salas de aula de nosso país, será que esse ensino está sendo efetuado em todas as etapas de ensino? Será que a questão racial está sendo tratada na universidade na formação dos profissionais da licenciatura e bacharelado em Educação Física e licenciatura em Pedagogia, por exemplo? Ou será que esse mundo branco, o único julgado “honesto”, continua rejeitando a participação desses sujeitos na universidade? “[...] O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – [...] Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. [...]” (Fanon, 2008, p. 107).

Deste modo, segundo Fanon (2008), fica evidente que a hegemonia branca constrói os discursos, moldando-os de uma forma acertada para a figura do negro; sendo este um constructo histórico, parte do racismo estrutural que amputa todo entusiasmo do negro exigindo que se confine e encolha. Quem também corrobora dessa ideia é o atual ministro da pasta dos Direitos Humanos, Silvío de Almeida, que sintetiza, magistralmente, a questão em discussão: “[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” E nos alerta sobre as interações e comportamentos individuais institucionais “[...] são derivados

de uma sociedade cujo racismo é a regra e não a exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (Almeida, 2020, p. 50). Assim, entendemos que o processo de desconstrução desse tipo de discurso passa pelas ações afirmativas e garantia da implementação de ações objetivas e subjetivas no cotidiano nos espaços e processos formativos.

METODOLOGIA

No que diz respeito à abordagem documental, a pesquisa e análise documental cumprem a função de descolonizar a ideia de que não avançamos, bem como retomar os contextos, as ações e pressões sociais que mobilizaram a implementação de ações afirmativas em um estado que possui pretos e pardos em sua maioria conformando o coletivo negro especialmente na capital. No processo de avaliar as resoluções, editais e projetos de cursos identificamos suas intenções, contextos e lógicas de matriz curricular, buscamos também evidenciar desafios, estagnações e até elementos contraditórios.

De acordo com Bravo (1991) e Cellard (2012), elementos culturais, políticos e econômicos devem ser levados em consideração no momento de análise de qualquer documento; documentos de qualquer natureza são sempre confeccionados em contextos sociais regidos por relações assimétricas de poder. Toda a legislação construída na UNEB foi forjando uma experiência com ações afirmativas nos diferentes contextos da própria UNEB. Essa experiência, para Dubet (1994), sobre esses 20 anos de ações afirmativas a partir do que suas resoluções, editais, relatórios e projeto de curso. As fontes de recolhimento de informações são as instituições, os documentos públicos e ordenamentos das políticas públicas, produções dos indexadores Scielo, Google Acadêmico, Biblioteca de Dissertações e Teses Brasileira (BDTB), Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) extraídos entre 2003–2023. Nas etapas da pesquisa foi preciso observar o contexto político, social, cultural, os conceitos nos documentos, suas lógicas, as ausências e presenças sobre ações afirmativas. Assim sendo, na primeira etapa da pesquisa foi analisado as ações afirmativas na Universidade do Estado da Bahia, no século XXI, entre 2003 e 2023, e na segunda etapa fizemos uma sondagem com o intuito de saber como a questão racial é tratada nos espaços-tempo da universidade nos cursos de formação de Pedagogia e Educação Física DEDC XII, Campus Guanambi, UNEB. Foram

utilizados os ordenamentos identificados no site da UNEB, Conselho Universitário (CONSU), Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) e 02 relatórios da Conferência Universitária de Estudantes Cotistas (CONFCOTAS, 2016 e 2019), um total de 05 documentos. Já na segunda etapa da pesquisa foram selecionados 05 documentos para análise, também a partir dos mesmos bancos de dados, a saber: Resolução nº 196/2002, Resolução nº 468/2007, Resolução nº 710/2009, Resolução nº 804/2010 e Resolução nº 1.339/2018 e, posteriormente, foram utilizados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física e de Pedagogia.⁵

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNEB DO SÉCULO XXI: A NECESSIDADE DE POSICIONAR-SE ENQUANTO UMA UNIVERSIDADE ANTIRRACISTA

A resolução CONSU nº 196/2002, inaugurou um novo tempo no âmbito da UNEB, o das Ações Afirmativas. Ela “estabelece e aprova o sistema de quotas para população afrodescendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências” (UNEB, 2002) e “[implementa] programas sociais de apoio e de acompanhamentos acadêmico para os estudantes que ingressarem nos seus cursos através dos cursos de quotas [...]” (UNEB, 2002). A fim de consolidar o sistema de cotas, na UNEB foram criadas duas Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF). Essas Pró-Reitorias, pressionadas pelo movimento estudantil e negro, se mobilizam sobre as questões voltadas para o acesso e a permanência, as quais são políticas que desempenham um importante papel de fortalecer e consolidar as ações afirmativas enquanto ação consolidadora da democratização do ensino superior, em um contexto em que a oportunidade de igualdade ainda é um desafio. Essas mudanças que impactam as instituições educacionais, sobretudo do ensino superior, acontecem em ritmo lento em todo o contexto do Brasil. Assim, a Lei nº 12.711/2012, que posteriormente ficou conhecida como a “Lei de Cotas” e que dispõe sobre o ingresso de minorias nas universidades federais, foi uma medida importante na busca pela inserção equitativa de pessoas das mais diversas raças e classes nas universidades. Entretanto, a UNEB já dava continuidade às suas estratégias de reservas.

5 Disponibilizados pelos colegiados de curso em formato online.

A Resolução CONSU nº 468/2007, aprovou a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas. Em seguida, o CONSU, através da Resolução nº 710/2009 alterou as alíneas “a” e “b” do artigo 4º da Resolução anterior. Isso porque, na resolução anterior em seu artigo 4º nas alíneas a e b, constava que as vagas seriam para pessoas que cursaram todo ensino médio em escola pública com renda familiar mensal inferior ou igual a 10 (dez) salários mínimos.

Com a reformulação, as alíneas a e b passaram a prever o seguinte perfil de pessoas a serem beneficiadas pelas medidas: a) Tenham cursado todo o 2º ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública; b) Tenha renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 04 (quatro) salários mínimos (UNEB, 2009). Já a Resolução CONSU nº 196/2018, de uma forma mais abrangente, aprovou o sistema de vagas para negros e sobrevagas para indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, travestis e transgêneros. Uma conquista que pressiona também a UNEB a implementar ações voltadas à permanência desses sujeitos e, portanto, recontextualizar suas práticas de ações afirmativas mediante os novos atores sociais que passam a compor seu espaço pela força da reserva de vagas. Contudo, quando analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e de Educação Física⁶ podemos nitidamente perceber que, depois que a resolução CONSU nº 196/2002 estabeleceu e aprovou o sistema de cotas para a população afrodescendente com a promessa de implementar programas sociais de apoio e de acompanhamento para esses estudantes, pouco foi feito sobre a efetividade dos programas de permanência e acompanhamento até o presente momento, o que dificulta ainda mais a erradicação do racismo no ensino superior, mais precisamente na UNEB do século XXI e os processos formativos fomentados.

Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer que esse pouco se fez “muito” na vida dessas minorias e muito também para a UNEB, uma vez que esta universidade tem um papel importante no debate sobre cotas, pois em 2002 instituiu as cotas raciais através da Resolução CONSU nº 196/2002 e, aos poucos, ampliou a oferta para outras populações. Um elemento vetor,

6 O curso de Educação Física está constituído em dois núcleos: 01 os estudantes fazem 02 anos de etapa comum. 02 cada estudante escolhe no 5º semestre qual saída de formação se Educação Física em Bacharelado ou Licenciatura. Os componentes relacionados ao tema em sua matriz encontra-se no núcleo comum.

que não pode ser esquecido, é que a instituição não tem autonomia sobre seu orçamento diante de suas reais demandas para o cumprimento do seu Plano de Desenvolvimento Institucional, o qual a cada ano vem sendo reduzido pelo governo do estado. Apesar da falta de dinheiro dificultar a promoção das ações, os movimentos sociais e o estudantil têm papel importante nas conquistas no âmbito da UNEB. É importante ressaltar que a instituição ocupa um lugar de pioneira, pois foi a primeira a adotar o sistema de cotas como ação interna, e possui uma trajetória de ações afirmativas que vem sendo avaliada pelos cotistas nas Conferências dos Estudantes Cotistas, as CONFCOTAS.

Como evidenciam os relatórios CONFCOTAS 2016 e 2019, observamos lutas das estudantes por direito à segurança alimentar e transporte, permanência com efetivas estruturas para estudarem enquanto mães e trabalhadoras. No Plano Nacional e Estadual de Assistência Estudantil está previsto, entretanto, é inaceitável que a classe política continue a ignorar a luta das trabalhadoras, jovens mães que lutam para obter um diploma de ensino superior, mas não têm creches ou qualquer espaço de apoio dentro dos campi. É também inaceitável que os programas de educação antirracistas fiquem parados porque não cabem, ou não são prioridade, no orçamento. Quanto menor for a quantidade de pessoas contempladas pelas ações afirmativas que acessam o ensino superior e não consegue terminar ou desiste, porque permanecer não é possível e comer é urgente, mais forte fica a ideia de sociedade de classe baseada no conceito de raça superior (Quijano, 2014) e mais tempo levaremos para erradicar a erva daninha antidemocrática.

O VANGUARDISMO DE BUSCAR INCLUIR O POVO PRETO EM SUAS POLÍTICAS DE BASE

O corpo e a estética negra são importantes representações na construção da identidade negra, portanto precisam ser trabalhados em sala de aula visando com que as formações dos profissionais dessas áreas pensem nisso para, então, executarem futuramente uma educação antirracista tanto na perspectiva individual quanto dos coletivos para romper com o epistemicídio. Para Lima (2018) “[...] o corpo e a estética negra, enquanto ícones importantes na construção da identidade negra são tratados pedagogicamente na sala de aula a partir das perspectivas da educação para as relações étnico raciais [...]”. Neste sentido “[...] as relações étnico raciais, desempenham um

papel fundamental no que diz respeito as configurações identitárias dos sujeitos [...] reverbera reflexos afirmativos sobre os indivíduos e em suas relações coletivas” (Lima, 2018, p. 7).

Partindo desse pressuposto, e da Lei nº 9.394/96, nessa segunda etapa iremos analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos em licenciatura em Pedagogia e bacharelado/licenciatura em Educação Física, considerando que a igualdade racial atravessa a atuação dos profissionais em todos os espaços e processos formativos.

É mister ressaltar que por conta do racismo estrutural que atravessa as políticas educacionais, as questões raciais começam a serem pensadas e inseridas tardiamente em nossos currículos. A compreensão desse fato, ajuda a entender a ausência e/ou presença dos corpos negros nesses documentos.

Matriz do curso de Pedagogia

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia possui 273 páginas e diz estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Mas, se voltarmos um pouco atrás, veremos que, em função dessas Diretrizes Curriculares emanarem do Conselho Nacional de Educação, sobretudo as referentes aos cursos de formação de professores, a UNEB, em 2003, deu início a um processo de redimensionamento curricular, quando todos os cursos de pedagogia por ela oferecidos foram reformulados, originando novas matrizes curriculares (UNEB, 2020a). Para o PPP estar hoje em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, houve, na dinâmica histórica, fatos educacionais de significativas mudanças. É justamente nesse contexto que o curso de Pedagogia assumiu uma nova configuração, passando a denominar-se Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos Educativos, aprovado pelo CONSU através da Resolução nº 273/2004. Esse novo currículo passou a ser regularmente oferecido aos alunos que se ingressaram nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007. Foi neste momento que a matriz curricular passou por alterações que foram convalidadas pelo CONSEPE através da Resolução nº 864/2007. No ano seguinte, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, juntamente com a Comissão de Estruturação dos Cursos de Pedagogia da UNEB, propôs uma

nova estrutura curricular para esses novos ingressantes desde o primeiro semestre letivo de 2008, momento no qual o curso passou a se chamar Licenciatura em Pedagogia.

Notamos, portanto, que essa matriz curricular foi remanejada várias vezes, o que é louvável, já que em cada redimensionamento ela se aprimorou ainda mais. Mas, até o presente momento, na UNEB do século XXI só vemos em seu currículo a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como única representação dessas minorias. Esta disciplina é disponibilizada a partir do 3º semestre e tem duração de 60 horas. Em sua ementa propõe-se o estudo da discriminação étnico-racial: repensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as); a sua bibliografia básica e complementar é muito requintada trazendo autores como Frantz Fanon, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e a doutora e professora do Campus XII, Dinalva Macêdo.

Como contribuintes para a primeira disciplina na superação do racismo no ensino superior, aparece também na matriz curricular do curso, no 3º semestre, a disciplina Currículo, com duração de 60 horas e propondo estudar o currículo nas perspectivas decoloniais, mas isso na educação básica, infantil e fundamental. Portanto, apesar da sua bibliografia trazer importantes autores na discussão do racismo como Catherine Walsh, Vera Maria Candau e Miguel Arroyo, não identificamos uma discussão voltada para o ensino superior. Outra disciplina é a de Antropologia e Educação, com duração de 60 horas, a qual discute cultura, educação, diversidade cultural, gênero e relações étnico-raciais. Na sua bibliografia complementar aparecem os autores Frantz Fanon com a obra “Pele negra, máscaras brancas” e Edson Borges com “Racismo, preconceito e intolerância”. Os estudos efetivos desses autores podem, de fato, contribuir em muito para uma reflexão acerca da discriminação racial e, se for interesse do curso, pautar outras ações articuladas a uma educação antirracista.

Já o 4º semestre dispõe da disciplina Educação do Campo, que propõe realizar em 60 horas um estudo acerca das políticas públicas de educação do campo no Brasil e o papel dos movimentos sociais na conquista de políticas públicas. É pouco diante de tantos que precisam e devem ser representados? Sim, é pouco, mas estas são grandes contribuintes para que as questões raciais sejam tratadas na universidade e, conseqüentemente, na formação desses profissionais, sem contar também que elas são

importantes representantes na construção da identidade negra dentro do campus. É fato que tal política contribui significativamente para que haja uma diminuição da discriminação, mas infelizmente não é suficiente para erradicar o racismo e isso preocupa o colegiado de Pedagogia:

A preocupação do Colegiado de Pedagogia com a pauta da diversidade decorre, especialmente, do reconhecimento da identidade do território onde se insere, bem como dos estudos que têm constatado a insuficiência de políticas educacionais de ensino superior de atendimento às populações mais vulneráveis. Mesmo que a Educação do Campo, Indígena e Quilombola sejam uma política pública educacional, com resoluções próprias há quase duas décadas, a forma como se desdobra nos sistemas de ensino aponta que o marco teórico legal que orienta os processos educativos destas populações continua sendo ignorado (UNEB, 2020a, p. 16-17).

Essa preocupação surge porque o Projeto Político Pedagógico do curso tem como base “uma concepção de currículo que reconhece e potencializa os diferentes espaços e territórios, as diversidades étnicas, de gênero, sexual, geracional, as distintas linguagens e tempos de aprendizagem” (UNEB, 2020, p. 6), mas essa proposta assentada nas orientações da legislação educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE nº 02, de 01 de julho de 2015 não está sendo efetivada como planejado, já que há insuficiência de políticas educacionais e os elaboradores do Projeto Político Pedagógico do curso reconhecem a não efetivação delas ao citarem que “Há que se reconhecer que os cursos de licenciatura no geral não têm tratado efetivamente desse debate, implicando um processo de formação de professores/as distanciado das demandas das populações mais vulneráveis” (UNEB, 2020a, p. 17).

Identificamos que no corpo do projeto, no núcleo de extensão e curricularização está a linha de Currículo, diversidade e formação docente, voltada às questões étnico-raciais. No tempo destinado a curricularização, 315 horas, esta linha apresenta possibilidades sobre a igualdade racial:

[...] desenvolver estudos e pesquisas no ensino superior na perspectiva da diversidade. Essa linha compõe-se do/no campo do currículo e da formação docente na educação básica e seguintes eixos: 1. Currículo e práticas educativas interculturais; 2. Saberes e identidade docente; 3.

Condição e trabalho do professor; 4. Sujeitos socioculturais; 5. Interculturalidade e formação docente (UNEB, 2020a, p. 52).

Contudo, observando o espelho da carga horária não foi possível encontrar elementos bibliográficos ou mesmo projetos voltados à garantia de curricularização da extensão, além do que já foi mencionado, salvo que a carga horária das disciplinas terá carga horária parcial destinada a curricularização quando “serão organizados seminários, aulas de campo, palestras, exposições, pesquisas exploratórias e outras metodologias que possibilitam o diálogo ampliado com as comunidades internas e externas à universidade.” (UNEB, 2020a, p. 57).

Tabela 1: Espelho da carga horária dos componentes curriculares que abrangem a Curricularização da Extensão.

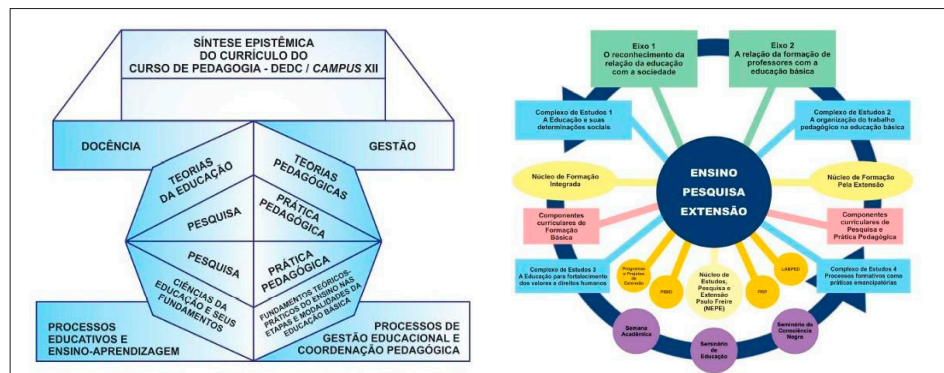
| COMPONENTE CURRICULAR | CH | CH DESTINADA À CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO |
|--|----|---|
| Introdução ao Pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire | 60 | 60 |
| Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro | 60 | 60 |
| História e Cultura Afro-Brasileira e Índigena | 60 | 15 |
| Educação Ambiental | 60 | 15 |
| Educação do Campo | 60 | 15 |
| Educação de Jovens e Adultos | 60 | 15 |
| Núcleo de Pesquisa e Prática Pedagógica I | 60 | 20 |
| Núcleo de Pesquisa e Prática Pedagógica II | 60 | 20 |
| Núcleo de Pesquisa e Prática Pedagógica III | 60 | 20 |
| Núcleo de Pesquisa e Prática Pedagógica IV | 50 | 25 |
| Núcleo de Pesquisa e Prática Pedagógica V | 50 | 25 |
| Núcleo de Pesquisa e Prática Pedagógica VI | 50 | 25 |
| TOTAL | | 315 |

Fonte: UNEB (2020a)

Entendemos que uma análise dos planos de cursos seria necessária para evidenciar em que medida a questão racial atravessa esses componentes e se há ações efetivas para compor o entendimento e posturas dos discentes sobre o sentido de uma ação educativa e profissional com esse compromisso. Mas inferimos que uma educação antirracista aparece pouco como uma ação prioritária, por exemplo, no contexto do corpo do documento

que traz uma síntese epistêmica e dos mediadores, como exemplificado nas figuras 15 e 16.

Figura 15: Síntese epistêmica do currículo de Pedagogia



Fonte: UNEB (2020a, p. 67).

Figura 16: Mediadores da formação em Pedagogia



Matriz do curso de Educação Física

O curso de Educação Física, em seu Projeto Político Pedagógico (UNEB, 2020B) de 333 páginas aparece para atender a Lei Federal nº 11.645/2008. Nota-se algumas disciplinas mais específicas, mas a única disciplina que atende essa lei na etapa comum para a Licenciatura e bacharelado é a de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, sendo ofertada no segundo semestre e com carga horária de 60 horas. Essa disciplina está na etapa comum do curso, área das dimensões biológicas, psicológicas e socioculturais do ser humano e discute diferentes concepções epistemológicas de cultura, considerando seus processos sócio-históricos, além de analisar as manifestações culturais em diferentes linguagens.

A sua bibliografia é rica, uma vez que traz autores referências em tal discussão.

Observemos o teor da ementa:

Discute diferentes concepções epistemológicas de cultura, considerando seus processos sócios históricos; e seus registros, tendo como referência a comunicação, e os conceitos de linguagem; analisa manifestações culturais, em diferentes linguagens, relacionando sua interpretação à produção de conhecimento e às formas de colonialidade de Saber e de Poder; investiga a função da memória e da identidade para permanência das manifestações culturais afro-brasileiras (UNEB, 2020b, p. 153).

Nos componentes integradores está disposta, no quinto semestre, a disciplina Conhecimento e Metodologia da Capoeira, com carga horária de 60 horas. Ela está na área dos conteúdos de natureza científico-cultural, tratando do desenvolvimento histórico da capoeira e dos elementos e aspectos metodológicos de seu ensino. Para oferecer ao leitor uma visualização do movimento que a graduação em Educação Física faz para promover a saída de licenciatura e de bacharelado, esta no fluxograma exibido no PPC do curso de Educação Física.

Nesse componente, a sua bibliografia, assim como a anterior, está em consonância com o que é proposto pela ementa. Já no sexto semestre é ofertada a disciplina Educação Física Inclusiva, com carga horária de 60 horas e pertencente à área dos conhecimentos específicos da área de Educação Física. Ela aborda os aspectos legais da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, realizando um diálogo sobre as perspectivas de integração e inclusão, e dialogando também sobre as concepções de padrão, corpo, preconceito, estereótipo, estigma e exclusão no contexto da Educação Física.

Quanto a esta última, percebemos que há uma presença e uma ausência para o curso. Isto porque ela se faz presente para a licenciatura e ausente para o bacharelado. Portanto, será que ela não é necessária na formação dos sujeitos que optaram pelo bacharelado? A resposta parece óbvia, já que quando se trata de combater um problema tão presente quanto o racismo, é necessário que as ausências sejam superadas. Em um curso com duração mínima de 8 semestres e a máxima de 14, existem poucas disciplinas que contribuem para a superação do racismo no ensino superior. A única disciplina específica que trata das questões raciais de fato é a primeira, sendo as outras somente contribuintes.

Após 27 anos de ausências e considerando que podemos recuperar o tempo perdido — especialmente à luz dos desafios contemporâneos —, em que medida a educação antirracista presente nos currículos dos cursos vigentes no Campus XII contribui para dar visibilidade ao debate, formando assim profissionais da Educação Física que, por meio de suas aulas, contribuam para a construção da identidade afro-brasileira? Levando em consideração o que é apontado por Nobrega (2020, p. 58), percebe-se a importância da Educação Física antirracista. Segundo o autor: "[...] a educação física antirracista é uma reivindicação para a reparação histórica, que se atenta ao princípio de empoderamento, incorporando os saberes necessários, produzidos pelo(s) movimento(s) negro(s) [...]" Isso implica pensar que um sujeito de

direito deve: "[...] para reafirmar o direito à diferença na cultura corporal, na realidade escolar, como processo de enfrentamento no combate ao racismo, às desigualdades e às discriminações."

Segundo a ótica da autora, a educação física antirracista é parte de uma reparação histórica que, voltando os seus olhares para o princípio do empoderamento, incorpora os saberes produzidos pelos movimentos negros para reafirmar, por exemplo, o direito à diferença na cultura corporal.

Ao olharmos para a carga horária de 330 horas destinada à curricularização, entendemos que é possível ampliar o debate sobre a igualdade racial. Apenas os componentes metodologia da capoeira, dança e luta, oferecem espaço e possibilidades para tal, considerando, por exemplo, o perfil do estudante do campo e em sua maioria negra. No ementário da disciplina Conhecimento de Metodologia da Capoeira temos:

Trata do desenvolvimento histórico da capoeira. Fundamentos ritualísticos, musicais e formas de jogo. Elementos básicos e aspectos metodológicos do ensino da capoeira. Promove o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema, em atividades extensionistas e em ambiente de prática real, sob supervisão docente (UNEB, 2020b, p. 173).

A bibliografia desse componente concentra-se na discussão histórica da capoeira, a identidade do jogo, da luta, mas não problematiza, por exemplo, a capoeira na universidade e, se o faz, teríamos que analisar os planos de aulas sobre o enfoque e o diálogo com a Lei nº 10.639 de 2003. Teríamos que debruçar sobre os autores, mas isso é uma outra possibilidade de pesquisa, atemo-nos ao conteúdo do projeto.

Tabela 2: Componentes curriculares que abrangem a curricularização da extensão no curso de Educação Física.

| Componente Curricular | CH | CH destinada à |
|---|-----|------------------------------|
| | | Curricularização da Extensão |
| Conhecimento e metodologia do jogo e brincadeira | 60 | 30 |
| Conhecimento e metodologia da ginástica | 60 | 30 |
| Conhecimento e metodologia da capoeira | 60 | 30 |
| Conhecimento e metodologia das atividades aquáticas | 60 | 30 |
| Conhecimento e metodologia dos esportes I | 105 | 45 |
| Conhecimento e metodologia dos esportes II | 60 | 30 |
| Conhecimento e metodologia da dança | 60 | 30 |
| Conhecimento e metodologia dos esportes III | 105 | 45 |
| Conhecimento e metodologia da luta | 60 | 30 |
| Conhecimento e metodologia dos esportes IV | 60 | 30 |
| TOTAL | | 330 |

Fonte: UNEB (2020b, p. 239).

Nos projetos dos dois cursos há menções sobre os documentos legais que são obrigados a constar nas referências, mas no curso de Educação Física, por exemplo, só há menção à Lei nº 9394/96, sem referência às leis nº 10.639/2003 e nº 12.288/2010. No curso de Pedagogia, a Lei nº 9394/96 não aparece nas referências, apesar de ter sido citada. Embora muitas leis estejam exibidas como um todo no corpo do texto, entendemos que deveriam compor as referências enquanto seção que apresenta ao leitor o que foi citado no corpo do documento. Pressupomos, então, que o espaço da curricularização poderia ser potencializado por essa discussão que atravessa marcadores sociais como raça, classe e gênero dos nossos estudantes que são, em sua maioria, pobres e negros, como revela o estudo de Couto (2021).

CONCLUSÃO

Este estudo buscou compreender e discutir as ações afirmativas na UNEB do século XXI a partir de uma perspectiva da análise documental. Os avanços foram primordiais para se chegar nesta discussão atual, mas ainda há muito o que debater. Para que as ações afirmativas sejam cumpridas de fato é necessário que haja uma priorização de garantias do acesso e permanência. Eventos analisados como o CONFCOTAS (2016/2019) são necessários pois além de fortalecer a comunidade cotista ainda abrem fóruns para as lacunas e desejos, disponibilizar debates sobre ações afirmativas e novos projetos

dentro da universidade e o real cumprimento do que seu PDI se compromete (Lopes, 2022).

Percebemos pelos currículos dos cursos em questão que pouco tem sido feito para que a erradicação do racismo apareça como tema de relevância nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Embora a LDB seja citada, implementar políticas públicas educacionais tem sido desafiador considerando que a universidade historicamente não foi um espaço para os pobres e pretos ou corpos pretos, como diz Carvalho (2021). No período entre 2003 e 2023, há carência e exigência que as políticas públicas conquistadas nesses 20 anos da UNEB fossem efetivamente respeitadas na elaboração de cursos. A reparação histórica prevista nas resoluções do CONSU também precisa ganhar corpo na escrita dos projetos de curso — sem generalizar — e em sua real efetivação, pois a ação afirmativa na UNEB não pode ser apenas destinar cotas, bolsas, quando não o é (Couto, 2021). Redefinir as convivências como práticas de respeito e garantia de existência da população negra e dos marginalizados, sendo que nos projetos, programas e ao longo do próprio curso a identidade e o pertencimento deve ser pautado e debatido para além de uma matriz curricular. Assim, debater o tema nos projetos é uma ação afirmativa que os departamentos precisam efetivar observando-se a identidade dos seus beneficiários. O movimento ideal é o de continuar lutando para que as políticas públicas sejam ampliadas e para que novas sejam incorporadas à UNEB do século XXI, haja vista que, “tais lutas, com suas demandas históricas, devem, necessariamente, continuar” (Mattos, 2020, p. 137). Nossa asserção é que o diálogo no âmbito da própria Universidade sobre a incoerência nos projetos de cursos deve ser debatido.

As ações afirmativas de reparação e respeito à igualdade racial tem como dar visibilidade às diversidades. No corpo do texto dos projetos de cursos de Educação Física e Pedagogia foram identificadas poucas ações que os respaldem para uma educação antirracista, mas estão na mão da desobediência epistêmica, na medida do possível, para sanar tal problema, ao considerar a necessidade do debate, escuta, projeto e compromisso com a igualdade racial. Acreditamos que o movimento estudantil precisa acordar para essas questões sobre como a questão racial aparece no corpo do currículo e no projeto pensado para sua formação. Mas isso é uma outra pesquisa a ser realizada.

Como Silva, Santos e Reis (2021), acreditamos que ações afirmativas e a permanência prescinde de diálogo ininterrupto para a garantia da democratização do ensino superior para quem o acessa no contexto dessas ações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 380–397, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6975>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

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". **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRAVO, Maria Inês Souza. **Questão da saúde e Serviço Social** – As práticas profissionais e as lutas no setor. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Ações afirmativas – políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. In: NASCIMENTO, Adir Casar *et al.* (Orgs). **Povos indígenas e sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009.

COUTO, Fausta Porto. **Experiências sociais sobre as políticas de inserção vividas por estudantes no departamento de educação campus Guanambi da Universidade do Estado da Bahia**: acesso, permanência e das ações afirmativas. 2021. 364 f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DOS SANTOS CARVALHO, Sebastião Carlos. **O impacto das ações afirmativas na estética e na imagem corporal de jovens negros e negras da UNEB**, *campus Guanambi*. 2021. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_86d21a3234f6bd33cd0c6a208833a500

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador-BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2006.

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools**: theory, policy, practice. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 25 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negro na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JONES JR, James E. The Rise and fall of affirmative action. In: HILL, Herbert; JONES JR, James E. (Eds.). **Race in America**: the struggle for equality. Madison: University of Wisconsin Press, 1993.

LIMA, Andréa Maria de. **Representação do cabelo afro**: a identidade negra vista na sala de aula. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

LOPES, Silvanilda De Souza. **Cotas abrem portas**: uma análise documental sobre o sistema de ações afirmativas da UNEB-BA na perspectiva das CONFCOTAS. 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Bahia, Guanambi, 2022.

MATTOS, Wilson Roberto, 2003 – O ano do começo: características e aspectos iniciais da implantação do sistema de cotas para negros da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Plurais – Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2010.v1.n1.%25p>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**. Niterói, 2010, n. 12, p. 169–203. ISSN 1980–4423. Disponível em:

<http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/LIVRO-PENESB-12.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020. DOI: 10.11606/1807-5509202000034nesp051. DOI: <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp051>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 2 ago. 2023.

OLIVEIRA, Leidiane Francisca de; RODRIGUES, Tiago de Castro. Por uma Educação Radicalmente Antirracista. In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29. 2021, Cuiabá. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 2514- 2525. ISSN 2447-8776.

QUIJANO, Aníbal. **Colonilidade del Poder**: Clasificación Social, Buenos Ayres: CLAC-SO, 2014.

SANTOS, Milena Souza Santos; SANTOS, Renata Cristina Gomes dos; COUTO, Fausta Porto. Ações afirmativas na UNEB do século XXI: uma análise Documental. In: VI Seminário de Educação Pedagogia e Processos Formativos: emergências e insurgências. **Anais [...]** [S. l.], 16 a 19 de agosto de 2023.

SILVA, Natalino Neves; SANTOS, Adilson Pereira dos; REIS, Jane Maria dos Santos. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 42, e254841, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dmDJKXcngXtVZFHYBVvLBmv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 117, nov./ 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.254841>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RkKqjbycXDYS93kh8bNdLL-s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA [UNEB]. CONSU. Resolução nº 196/2002, de 26 de julho de 2002. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro- descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. 2002. Disponível em: http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uneb_resolucao_2002_196_1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA [UNEB]. CONSU. Resolução nº 468/2007, de 16 de agosto de 2007. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. 2007. Disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/08/468-consu-Res.-Vagas-Indigenas-vestibular2008.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA [UNEB]. CONSU. Resolução nº 710, de 1º de agosto de 2009. Altera as alíneas “a” e “b” do Artigo 4º da Resolução CONSU nº 468/2007. **Diário Oficial do Estado**. 2009. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/685.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA [UNEB]. CONSU. Resolução nº 804/2010, de 18/19 de dezembro de 2010. Regulamenta a comprovação da renda bruta familiar prevista pela alínea “b” do artigo 4º da Resolução CONSU nº 468/2007. **Diário Oficial do Estado**. 2010. Disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/05/804-consu-Comprovacao-de-Renda-Bruta.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA [UNEB]. Pró-reitoria de Ações Afirmativas. 1ª Conferência de Estudantes Cotistas da UNEB – **Relatório Final**. Centro de Estudos Afro-Índio-Americanos. Salvador, Bahia, agosto de 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA [UNEB]. CONSU. Resolução nº 1.339, de 28 de julho de 2018. Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. 2018. Disponível em: <http://pgemcampusx.uneb.br/wp-content/uploads/2022/03/1339-consu-Res.-Reserva-de-Vagas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA [UNEB]. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas. 2ª Conferência de Estudantes Cotistas da UNEB – **Documento Final**. Salvador – BA, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Guanambi: UNEB, *Campus XII*, 2020a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física**. Guanambi: UNEB, *Campus XII*, 2020b.



DO LADO DE CÁ, A GENTE VÊ A CAPOEIRA NA UNIVERSIDADE!

Jamille Pereira Pimentel dos Santos¹

Ana Paula dos Santos Souza²

RESUMO: Do lado de cá, duas professoras do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizada em Guanambi, que atuam na formação de educadores. Do lado de lá, a capoeira se fazendo presente pelos Angoleiros do Sertão, núcleo de São Félix, e pelo Grupo Ginga Bahia, com núcleos em Bom Jesus da Lapa e em Guanambi, cujas lideranças colaboraram na formação de pedagogas (e pedagogos) em construção, por meio do componente curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ofertado pelo Campus XVII da UNEB. A partir desse nosso encontro emergiram questões que envolvem a formação de professores/as nos cursos de Licenciatura em Pedagogia em articulação com o cotidiano e a cultura popular. É sabido que ao concluírem o

1 Universidade do Estado da Bahia-UNEB Departamento de Educação-DEDC Campus XII, Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire-NEPE-UNEB, Linha: Currículo, diversidade e formação docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2235-9631>. E-mail: jppsantos@uneb.br.

2 Universidade do Estado da Bahia-UNEB Departamento de Educação-DEDC Campus XII, Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire-NEPE-UNEB, Linha: Currículo, diversidade e formação docente e Núcleo Internacional de Estudos em Direitos Humanos, Educação, Cultura e Saúde-NEDHECS-UNEB, Linha: Estudos em Educação, corpo e linguagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4349-1562>; E-mail: apsouzaedfisica@yahoo.com

curso, vocês, professoras e professores, terão a incumbência de promover uma educação escolar que seja antirracista, fundamentada na Lei nº 10.639/03. Essa missão não se restringe à promoção do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, mas também ao fortalecimento e à participação na construção identitária das crianças negras. Dessa forma, faz-se necessário enfatizar a importância de ressignificar as práticas pedagógicas nos espaços de docência, a fim de avançarmos no desenvolvimento integral dos alunos, articulando todas as dimensões das linguagens na formação humana. Apesar de não concluir este relato, continuaremos repensando a formação de professores a partir das demandas sociais e da aplicação de metodologias eficazes, cientes da complexidade e da responsabilidade desta tarefa. Ao incluir a capoeira no conteúdo do componente curricular mencionado, deparamo-nos com entraves tanto em nossa formação acadêmica quanto na vivência cotidiana. Assim, além dessa experiência no ensino de graduação, compartilhamos com vocês nossa inquietação por não termos tido contato nem incentivo para treinar capoeira na escola, na universidade ou nas ruas. Estamos compartilhando este relato a partir de uma experiência que nos permitiu compreender que a capoeira é uma ferramenta educativa de grande relevância, cuja importância histórica no ensino público do Estado da Bahia se evidencia, sobretudo, na construção da identidade de crianças negras, mas também no enriquecimento da formação de crianças não negras. Essa prática, portanto, abre portas e janelas do conhecimento para o enfrentamento e o combate às práticas racistas presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Capoeira; Pedagogia; graduação; História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

CHAMADA PARA O DIÁLOGO

Ouvimos a frase que nomeia este relato de experiência do Contramestre Orikerê, aluno da Escola de Capoeira Angoleiros do Sertão³, ao final de sua aula com a turma do 3º semestre do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII – Bom Jesus da Lapa. Quando ele disse “*Do lado de cá, a gente vê a capoeira na universidade!*” ficamos intrigadas e o questionamos sobre o sentido da frase. Ele, então, passou a nos explicar o que significava/ traduzia para ele aquele momento, o quanto era/é importante

³ Escola de capoeira angola fundada na década de 1980 por Mestre Cláudio Costa e tem sua sede na Mantiba, em Feira de Santana, Bahia. Também trataremos aqui como Angoleiros do Sertão.

vê a capoeira dentro dos muros da universidade. Essa fala nos deslocou e ficamos reflexivas, pois entendíamos a importância de trabalhar a capoeira *dentro* da universidade pública, porém nós duas não temos a prática da capoeira e quem sabia fazê-la estava em nossa frente, porém, do lado de *fora* da universidade.

Sabemos que ainda existem e existirão muitas(os) mestras(es), contra-mestras (es) e demais capoeiristas que não irão dar aula de capoeira numa universidade pública. O ingresso na docência do ensino superior se dá tanto por meio de processo seletivo para contratação temporária via Regime Especial de Direito Administrativo-REDA, quanto por concurso público para servidores efetivos. Para tanto, faz-se necessário possuir graduação, especialização e, em alguns casos mestrado ou doutorado. Além disso, nessas seleções é importante possuir um currículo que torne o candidato competitivo para a assunção da vaga. Ao discorrer sobre esse tema não estamos afirmando que não que seja possível ou não existam pedagogas(os) e/ou professoras(es) de Educação Física que também sejam capoeiristas e estejam dando aula na universidade, mas estamos falando da nossa realidade, tanto do Campus XII, quanto do Campus XVII, onde não há, até o momento, nenhuma(o) professora(o) capoeirista que esteja lecionando esse componente ou que o lecionou desde o ano de 2018.

Ressaltamos que a nossa pauta aqui não é sobre haver ou não um tempo cronológico para o ser humano cursar o ensino superior, o mestrado ou o doutorado. Todavia, estamos dialogando acerca dos entraves educacionais, sobre acesso e permanência na educação superior para pessoas tornadas empobrecidas, bem como, de outras questões estruturais presentes na Educação Básica brasileira que impede que uma parte significativa da população não conclua seus estudos, o que é pré-requisito para ingresso no ensino superior.

No nosso caso, docentes universitárias, o que habilitou nossa entrada na universidade, além do diploma de graduação e certificado de especialização, que são pré-requisitos obrigatórios para ingressar como docente na UNEB, foi o acesso por seleção REDA ao qual fomos submetidas a etapas de avaliação de currículo, entrevista e, por fim, aula didática. Minha convocação se deu em 2022, para o colegiado de Pedagogia, e minha companheira de escrita para o colegiado de Educação Física, em 2018.

Nosso encontro, além de ter sido pelos corredores, pátio e nos momentos institucionais como reuniões de planejamento etc., foi na capoeira. Em um dia comum de aula durante o semestre letivo 2023.1, passando para sala vi minha

colega professora ministrando sua aula de capoeira no DEDC XII, onde as(os) discentes faziam golpes da capoeira e ao mesmo tempo se movimentavam de forma lúdica em duplas, depois em trios o que posteriormente ela me relatou ser uma dinâmica para ensinar capoeira brincando com as crianças.

Achei muito rica e interessante aquela prática e pelo fato também estar migrando como pesquisadora para a Linha de Infâncias e Educação Infantil–NEPE⁴/UNEB, pensei então em incorporar a capoeira no componente curricular história e cultura afro-brasileira e indígena no curso de pedagogia do Campus XVII, de Bom Jesus da Lapa, onde estava como professora colaborada no semestre letivo 2023.1.

Em outro momento, me encontrei com a professora Ana Paula para expor a ideia e convidá-la para junto comigo realizarmos uma atividade no componente curricular. A primeira coisa que ela me disse foi: *“Professora Jamile, eu não jogo e nunca treinei capoeira! Vamos precisar de quem treina capoeira pra fazer aquela atividade”*. Após isto, marcamos essa atividade para os dias 19 e 20 de maio de 2023.

A professora solicitou que a turma fizesse pesquisa sobre a África, uma vez que a capoeira tem origem no Brasil, por meio dos negros africanos e incorpora a cultura de lá, e sugeriu que convidássemos o Contramestre Orikerê dos Angoleiros do Sertão, que já foi à UNEB para outros momentos de suas aulas, para colaborar com a capoeira angola. Como a atividade seria no Campus XVII, nós convidamos também o Mestre, Fazinho, Mestre Raquel e Mestre Ravi, ambos oriundos de uma família que trabalha há muito tempo com a capoeira na cidade de Bom Jesus da Lapa, lócus do referido *Campus*.

Ao planejarmos as aulas, conversamos sobre diversas questões que estavam por trás do fato de não termos tido acesso à capoeira durante muito tempo na sociedade brasileira. Dialogamos também sobre a ausência da capoeira na nossa formação, tanto a de Licenciatura em Educação Física (2019–2023), como na de Pedagogia (2007–2011). Além disso, problematizamos o fato de também nunca treinei (Ana Paula) capoeira, mesmo sendo de e vivendo em São Félix, no Recôncavo Baiano, lugar que preserva a cultura de origem ancestral africana e afro-brasileira em suas tantas manifestações populares.

Minhas experiências com a capoeira foram apenas como expectadora das apresentações de rodas, nunca fiz parte de nenhum grupo para treinar. Na minha primeira graduação (Pedagogia) também não tive contato com essa

4 Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE

temática. Todavia, desde essa graduação, foi despertado em mim o interesse pelas questões étnico-raciais por entender a importância da cultura da população negra para a formação do Brasil. Assim, fui aguçando o interesse pelo estudo da história do povo africano na diáspora como um todo, buscando conhecer metodologias e práticas pedagógicas para o fortalecimento e construção das identidades negras de crianças através da educação e pesquisa sobre a história e memória dos africanos e afro-brasileiros.

Sobre a capoeira eu não conheço as regras, nem a ciência que está por dentro dessa manifestação cultural, mas me sinto muito tocada pela experiência estética do jogo, da roda e sempre estou disposta a assistir quando tenho oportunidade e muito pela sensação de liberdade ao ver tanta expressão de corpo, de rito, musicalidade negra numa roda de capoeira. Dá para sentir o impacto dessa energia. De acordo com Santos, a capoeira angola é ginga do corpo no ritmo dos berimbaus, pandeiros, agogôs, reco-recos e tambores; trata-se fundamentalmente de botar para gerar o axé. E completa. “É por meio do exercício da movimentação do axé que se muda as condições materiais daquilo que se tenta escravizar” (2021, p. 210).

Nos aproximamos mais da capoeira angola por intermédio do Contramestre Orikerê, oriundo dos Angoleiros do Sertão, e desta forma tomamos para este diálogo os saberes e fazeres de Mestre Claudio Costa, liderança e fundador da Escola, ao ponto que vamos dialogando sobre nosso papel como docente aqui na UNEB; vamos encontramos sentido neste relato de experiência.

A partir da constatação da importância da elaboração e divulgação do conhecimento científico, emerge a necessária compreensão das diferentes possibilidades metodológicas e, também, das variadas modalidades para proposição e estruturação dos escritos acadêmicos, tais como, o relato de experiência (RE) (Mussi. *et. al*, 2021, p. 62).

E assim, no sentido de ampliar essa perspectiva de formação docente no componente história e cultura afro-brasileira e indígena com a participação da capoeira para pedagogos(os) da UNEB, seguimos em diálogo.

A CAPOEIRA NO COMPONENTE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB CAMPUS XVII

Os saberes e fazeres vividos na capoeira por si só já são de uma perspectiva decolonial. Enquanto docentes, nossa responsabilidade está pautada na promoção de educação de qualidade que seja democrática e se paute

na igualdade de oportunidades de acesso para todas as pessoas, indistintamente de classe social ou etnia, e muito disso se realiza pensando na efetivação de uma educação antirracista. Neste sentido, decidimos trazer a capoeira enquanto conteúdo para dentro de um componente curricular de 60 horas, ministrado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVII, em Bom Jesus da Lapa.

No Brasil, visando fortalecer e ampliar o debate sobre a educação antirracista no ambiente escolar, foi promulgada a Lei nº 10.639/03, que altera 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 (Brasil, 2003), e a Lei nº 11.645/08, que “torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio” (Brasil, 2008). Todavia, apesar de considerarmos essas políticas públicas como avanços incomensuráveis, elas ainda não tornam obrigatório o trabalho com essa temática no ensino superior. Vale ressaltar que vislumbramos uma função pedagógica no movimento de inclusão destas leis na educação básica, mas que apenas a aprovação da lei não garante que o trabalho seja realizado. Urge a necessidade primaz de incluir essa temática nos cursos de formação de professores.

Se vai ter folclore em agosto chamamos a capoeira, Dia da Consciência Negra marcado na escola e na universidade convida a capoeira que eles fazem uma apresentação da roda e nós cumprimos nosso papel de incluí-la aqui dentro. Não! Não pode ser assim, nem na escola, tampouco na universidade. O que precisamos é tornar rotina uma metodologia pautada nas questões que atravessam o cotidiano das pessoas que utilizam a escola e que são vítimas do racismo. É criar mecanismos de combate e enfrentamento a esta prática social secular.

Todo mundo deveria ter uma oportunidade de vivenciar a capoeira. Seus golpes, sua musicalidade e, para nós professoras(es), é ter ao menos alguma aproximação com a prática, para que possamos ter maior propriedade ao trabalhar com ela em nossas aulas. É aprender a fazer ou continuar levando o berimbau para escola como exposição, por que ninguém toca e ninguém joga. Sobre as instituições de ensino e no que diz respeito a presença da capoeira nestes espaços, é preciso recontar a história da importância de marcos de resistência como foi a capoeira para luta por sobrevivência do negro escravizado no Brasil.

A capoeira é ferramenta educativa e faz parte da diversidade da população brasileira, como produção social pautada no multiculturalismo, na diferença como importante ferramenta de preservação identitária do povo negro no Brasil.

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença (Silva, 2014 p. 73).

Como muitas outras formas de resistências a capoeira serviu como ponte para a abolição e a escola precisa retratar isto, para além de sua prática ensinando sobre sua relevância social. É preciso e urgente criar e executar metodologias pautadas na ação de educação, por meio das necessidades da sociedade e neste momento, seguimos engajadas no enfrentamento ao racismo. Nós, de forma muito reflexiva entendemos que é possível trabalhar durante todo o ano formas de enfrentamento ao racismo e, no 20 de novembro, intensificá-las.

Concordamos com Freire (2011) e estamos sempre buscando uma prática pedagógica pautada na reflexão sobre a ação.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2011, p. 40).

Depois de um bom café e um abraço afetuoso a programação da aula estava pronta. Foi um ciclo de atividades intensas perfazendo um total de 8 horas sobre, com conteúdo sobre a África e sobre a capoeira. Antecedendo a semana da aula foram indicados dois documentários para que as(os) discentes pudessem assistir para conhecimento, sendo eles: *Sou Angoleiro que vem do Sertão* (2023)⁵ e *Iê Viva Meu Mestre* (2021),⁶ que tratam da capoeira

5 OSYTEK, Jetro. Sou Angoleiro que vem do Sertão. 28 jan. 2023. In: **YOUTUBE**. Jetro Osytek. Vídeo (ca. 33 min.) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P_g8kVtAUNg. Acesso em: 27 dez. 2023.

6 CLÁUDIO, Mestre. IÊ VIVA MEU MESTRE. 10 abr. 2021. In: **YOUTUBE**. Capoeira de Feira. Vídeo (ca. 25 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pokZMcM9-e0>. Acesso em: 27 dez. 2023.

angolana da Escola de capoeira Angoleiros do Sertão de Mestre Claudio Costa, da qual o Contramestre Orikerê nosso convidado é aluno.

Foi pedido a turma como tarefa avaliativa do componente que visitassem a sede do Grupo de Capoeira Ginga Bahia, sede de Bom Jesus da Lapa, para conhecerem o espaço e para que também pudessem observar uma aula do Mestre Fazinho, líder fundador do grupo em 1983, e da Mestra Raquel, também responsável pelas registrada como entidade jurídica.

No dia 19 de maio de 2023, iniciamos este projeto dentro do componente com a mostra ‘Venha ver a África: práticas educativas, culturais e artísticas para refletir sobre África para além da escravidão’, pela manhã das 8h às 11h, no pátio da UNEB, *Campus XVII*. Na programação houve contação de histórias e contos africanos, utilizando também mediação tecnológica, oficina de confecção da boneca Abayomi, teatro sobre a importância do ‘não alisamento’ dos cabelos das crianças negras, como forma de fortalecimento identitário das mesmas, além da vivência de brincadeiras africanas, todas as atividades como ações sociais do grupo, por ser uma Associação.

Imagem 14: Abertura da mostra *Venha ver a África*(a) e *Brincadeira africana* (b)



Fonte: Arquivo pessoal, Ana Paula dos Santos Souza (2023).

No dia 20 de maio de 2023, para a culminância da atividade a turma solicitou o ginásio municipal localizado ao lado do *Campus XVII*, para a vivência com a capoeira e organizou um café para dar boas-vindas aos convidados colaboradores, e logo depois às 8 horas da manhã iniciamos as atividades. A manhã foi subdividida em três momentos: no primeiro momento nos sentamos para a roda de conversa em que escutamos a Mestra Raquel do Grupo Ginga Bahia de Bom Jesus da Lapa, que falou sobre a importância da capoeira para a sociedade brasileira e

como a presença das mulheres contribuiu de forma positiva para a ampliação dos diálogos sobre gênero tanto neste quanto em outros espaços.

Imagem 15: Roda conversa com Mestra Raquel do Grupo Ginga Bahia de Bom Jesus da Lapa



Fonte: Arquivo pessoal, Ana Paula dos Santos Souza, 2023.

No momento da roda um discente da turma pediu para que pudéssemos colocar no centro da roda um desenho que ele mesmo havia feito, inspirado nas leituras para aquela atividade.

Imagem 16: Roda de conversa (a) e Convidadas (os) para a atividade (b)



Fonte: Arquivo pessoal, Ana Paula dos Santos Souza (2023).

Na fotografia, além das (os) convidados para o desenvolvimento da atividade, também aparecem dois discentes do curso de Pedagogia. O discente, que desenhou e pintou à mão a imagem que ele deu nome de 'África berço da humanidade', relatou para a professora Ana Paula ter se identificado com

toda a temática trabalhada desde o dia 19 de maio, além de estar ainda mais orgulhoso de seu cabelo.

Disse também que teve muito significado poder pintar aquelas pessoas com a pele de tom preta, algo que na escola era impossível, por nunca ter se identificado com lápis cor de pele da caixa de lápis que tinha tonalidade próximas de pessoas de pele branca, e agora já sabe que a capoeira veio com os negros africanos e foi criada aqui no Brasil.

Através da educação ao buscarmos meios para o fortalecimento identitário, bem como combater a inferioridade em relação a negritude e a vinda da capoeira para uma atividade no curso de pedagogia nos possibilitou uma série de pesquisas na turma desde a cultura africana no Brasil e na Bahia, até a influência desse povo na cultura local.

A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 2020, p. 19).

Além de fortalecer, construir e recuperar as identidades negras desses professores em formação para que atuem de forma coerente com a educação antirracista essa, é uma luta coletiva! No segundo momento a turma apresentou a história das bonecas Abayomis e ressaltou sobre a importância de apresentar esse tipo de conteúdo na escola logo desde cedo para crianças, e houve oficina de sua confecção.

Durante o componente curricular tratamos da parte teórica disponibilizando e sugerindo leituras e documentários sobre a capoeira e outras temáticas na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Um destes materiais foi o livro *O movimento negro educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação*, da professora Nilma Lino Gomes (2019), a fim de embasar a produção de material didático pensando a educação infantil com bases no movimento negro e na pedagogia.

A partir daí disseram-me ter surgido a ideia de realizar também no dia da atividade com a capoeira a oficina de confecção de Abayomis, e assim o fizeram. Foi a possibilidade de pensar outros materiais, vindos de outros espaços educativos para subsidiar a percepção das crianças sobre o que é pertencimento e identidade negra.

Imagem 17: Oficina de confecção de bonecas Abayomis

Fonte: Arquivo pessoal, Ana Paula dos Santos Souza (2023).

Na imagem acima as crianças que são filhos e filhas dos capoeiristas presentes estão com as bonecas que foram feitas com a ajuda de seus pais no momento da oficina. No centro da roda, uma discente representando a turma que conta o conto das Abayomis. Durante a oficina as crianças já estavam brincando e socializando umas com as outras por meio das bonecas feitas de retalhos de tecidos. Após a oficina cada uma levou sua boneca consigo.

No terceiro e último momento destinado capoeira, o Contramestre Orikerê assume a parte da vivência, incorporando a Capoeira Angola fundamentada nas características da Escola de Capoeira Angoleiros do Sertão e do seu Mestre Claudio Costa.

O grupo busca disseminar os fundamentos da Capoeira Angola tanto através da história oral, quanto de sua linguagem corporal e musical, como forma de transmissão desse exemplo vivo e atual da tradição afro-brasileira, herdeira da diáspora africana no Brasil. Atualmente, os Angoleiros do Sertão possuem núcleos em diversas cidades do Brasil e da Europa (Santos, 2021, p. 211).

A prática aconteceu ao som da musicalidade da capoeira com a bateria composta por Mestre Fazinho, Mestra Raquel, Mestre Ravi e demais integrantes do Grupo Ginga Bahia, que existe e resiste em Bom Jesus da Lapa, desde 1983. Assim então, foi possível aprender algumas cantigas da capoeira, conhecer as diversas histórias da nossa ancestralidade negra, bem como jogar durante os corridos. Além do treino de capoeira angola, houve roda de capoeira no final onde todas(os) puderam experimentar a sensação de estar no jogo.

Imagem 18: Roda de capoeira (a) e Treino de capoeira Angola (b)



Fonte: Arquivo pessoal, Ana Paula dos Santos Souza (2023).

As rasteiras na formação de professores de Pedagogia

Há um movimento crescente de reflexão sobre as práticas docentes, motivado não apenas pelo constante acompanhamento escolar diante da evolução da sociedade, mas também pelas rápidas transformações nos modos de vida do ser humano, que nos afetam diretamente enquanto professoras(es). A educação em nível de graduação precisa ter como princípio fundamental a formação docente de qualidade, uma vez que isso impacta diretamente a eficácia do processo de ensino–aprendizagem e o sucesso de nossas(os) alunas(os).

Nesse sentido, tais processos formativos serão aplicados a futuras(os) pedagogas(os) em formação, visando à atuação nas escolas sob nossa supervisão e orientação. A formação inicial no curso de Pedagogia habilita para a atuação na Educação Básica, no Ensino Superior e na Gestão Escolar, e deve possuir uma estrutura que possibilite o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. A proposta desse espaço formativo é conduzir as(os) cursistas à compreensão da realidade que os cerca, por meio do entendimento da *práxis* — entendida como a ação e a reflexão da humanidade sobre o mundo, com o propósito de transformá-lo (Freire, 2013, p. 52).

Podemos dizer também que a(o) pedagoga(o) deve dominar as formas de organização do processo para formação cultural de alunas(os) na edu-

cação formal, além de ser articuladora(o) do intenso processo de ensino e de aprendizagem. Podemos inferir que é uma(um) profissional que precisa garantir dentro do ambiente escolar a consistência e bom andamento das ações pedagógicas, mas vamos também da atenção a complexidade de atribuições a este profissional dentro do ambiente escolar.

Há que se realçar que essas amplas atribuições dadas ao/à pedagogo/a requerem uma complexa matriz curricular, podendo se organizar em três anos apenas, mesmo com o aumento da carga-horária do curso de 2.800h, conforme estabelecido na Resolução nº 02/2002, para 3.200h. Além das atribuições, têm-se ainda os saberes indicados de diferentes campos do conhecimento a serem contemplados nos currículos dos cursos de Pedagogia, dentre eles: filosófico, histórico, antropológico, ambiental-e-cológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural e pedagógico, em ambientes escolares e não escolares (Delgado, 2023 p. 15).

Há uma série de atributos necessários para que se finde a formação deste profissional. Além das demandas existentes para que o pedagogo conclua sua graduação, terão suas carreiras para estruturarem e ainda as demandas escolares que emergem da sociedade.

“Reconhecer a especificidade da função exercida de um saber distintivo correspondente caracteriza a docência como atividade profissional e, com isso, faz-se necessário um processo de profissionalização que atenda suas demandas e singularidades” (Delgado, 2023, p. 2).

Nos parece às vezes, que todas as demandas sociais são enviadas para que a escola contribua para resolução. Quando o assunto é educação antir-racista, somada à todas essas particularidades que nos referimos acima, é preciso também de uma metodologia atenta e efetiva, conhecimento amplo da história, cultura africana e afro-brasileira incluindo os diversos aspectos multiculturais do Brasil.

No nosso entendimento, a capoeira como em movimento ancestral histórico, cultural, estético, artístico e até mesmo no campo das linguagens corporais do legado afro-brasileiro pode e deve contribuir na formação humana contribuindo para que as(os) alunas(os) possam adquirir esses sentido e significados na sua vida escolar. Ainda e por conta do racismo há de se enfrentar algumas objeções à capoeira no espaço escolar como por exemplo o fato de algumas pessoas julgarem que ela faz parte das religiões de matrizes africanas, demonizando assim essa prática ou até mesmo proibindo suas filhas e seus filhos de vivenciarem.

Foram muitas as reivindicações e cobranças do movimento negro já decidido pela efetivação de uma proposta educacional que incluísse a população negra na educação em nível superior. Como já nos traduz o nome de movimento negro é para Gomes (2019, p. 24) “que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira”

Com a promulgação da Lei nº 12.711/12, fica determinada que as 50% das vagas nas instituições de ensino superior serão destinadas para estudantes que concluíram o ensino médio da rede pública. Envolve também a questão da renda familiar, podem ser beneficiados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, bem como candidatas (os) com deficiência sendo estas últimas resultados da sua alteração pela Lei nº 13.409/16. É nesse momento que a juventude negra começa a ingressar nas universidades “com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país” (Gomes, 2019, p. 114).

É possível pensar uma metodologia de ensino eficaz para organização do conhecimento produzido pela humanidade, elencando quais fundamentos são necessários para êxito no processo de ensino aprendizagem da educação antirracista na formação de pedagogas (os). Além de não ser algo feito de forma isolada requer tempo de estudo, de pesquisa por parte de nós docentes envolvidos neste processo e de se oporem a ocultar ou negar qualquer tipo de temática negra na graduação.

Não temos dúvidas de que, quem vive a capoeira, das baianas de acarajé, das sambadeiras e sambadores, de quem convive em comunidades quilombolas ou são de religiões de matrizes africanas possuem saberes específicos e inerentes à cultura negra e que além ser herança da ancestralidade e diáspora africana no Brasil, fazem parte sim da história do Brasil e da cultura baiana.

Em nossas diferenças individuais e coletivas incluindo a diversidade cultural colocamos em jogo a discussão sobre o problema da branquitude ter transformado a diferença do outro, enquanto uma diferença que o inferioriza especificamente a do povo negro e de sua negritude, sendo também esta a base do racismo no Brasil. É preciso se fazer todos os dias o seguinte questionamento: se somos todas(os) iguais, por que que existe o racismo? E a resposta vai aparecendo no cotidiano da nossa sociedade. Fique atenta(o) e observe!

Enquanto questionarmos as estruturas que provocaram e ainda mantém o ocultamento histórico, do que podemos chamar de epistemicídio e memo-

ricídio dos saberes e fazeres do povo negro e afro-brasileiro na diáspora, não entenderemos o porquê do racismo estrutural que vivemos ainda hoje.

A cultura do Brasil está cada vez mais presente nas universidades públicas e entendemos que é preciso ir buscá-la e repensarmos também sempre sobre nossa formação. De fato, o que não foi possível sustentar na graduação que é a formação inicial, precisa ser constituído em outros espaços educativos formais e não formais, como eventos, projetos de extensão, contato e vivências nestes e em outros espaços, aproximando-se de criadores da cultura, da própria cultura, mas a nossa será aqui e agora na graduação durante a formação inicial de professoras(es).

VAMOS VADIAR

Um convite para que possamos vadiar pela capoeira, também fora da universidade, e que tenhamos outras oportunidades de acessar esta linguagem corporal em seu sentido mais amplo que é a vivência fora da universidade. As escolas e grupos de capoeira que trabalham com a luta, arte do corpo, assim também chamada, ou simplesmente de capoeira, sem anular suas definições de dança e mandinga do corpo negro, possuem de fato melhor fundamentação teórica e prática para o seu ensino.

A universidade tem objetivo diferente ao incluir a capoeira em sua grade curricular num curso de educação física ao visar o conhecimento da história, acesso às memórias e da movimentação básica para que os cursistas aprendam golpes de ataque e defesa e saibam contribuir com o seu aprendizado posteriormente. Apesar de não estar integrado à matriz curricular do curso de Pedagogia, ao menos na Universidade do Estado da Bahia, tanto no *Campus XII*, quanto no *Campus XVII*, não há um impedimento para que possamos vivê-la e por meio desta experiência ressignificar nossas práticas para as relações étnico-raciais.

Olhamos quantas ações a capoeira nos levou a fazer em duas manhãs no curso de Pedagogia. Vimos a África, reconhecemos a beleza de nossos cabelos crespos e cacheados, demos sentido às falas e vozes silenciadas pelo racismo quando levantavam as mãos para questionar e entender por que não fizeram capoeira antes? Esperamos que sempre possam estar, pois despertou em nós um momento de intensa entrega em coletividade.

E observamos que para aprender a capoeira, para além da teoria, é preciso vivenciá-la. Com isto, não podemos ensinar o que não sabemos! Não temos como fazê-lo. Só nos demos conta de quanta falta faz a vivência de

uma prática corporal como a capoeira no momento que que foi necessário utilizá-la como recurso pedagógico.

Para além de nossa própria formação é preciso um currículo que possa propor uma formação humana por meio da mediação do conhecimento do professor ao longo dos componentes curriculares que compreendem a matriz de estudos na graduação. É contribuir para que os discentes se construam, aos seus grupos, e à suas respectivas comunidades.

Sendo assim, esperemos que logo estejamos juntas(os), para modificar a estrutura social do Brasil, pois só assim haverá igualdade e justiça social. Só é possível sentir as consequências do racismo institucional quem é negro e parte do grupo de pretos e pardos e, mais ainda, para as pessoas de pele mais escura que sentem através dos olhares reprovadores, nas falas racistas, nos ataques violentos que afetam muitas vezes até a própria integridade física dessas pessoas.

Reconhecemos também que a formação inicial de pedagogas(os) é uma condição indispensável para que haja um bom desempenho da educação na educação básica. Sabemos, de fato, que uma melhor qualidade da educação brasileira está para além de simplesmente colocar professoras(es) habilitadas(os) e qualificadas(os) dentro das salas de aula, mas esse já é um grande passo. Necessitamos de uma boa estrutura física escolar, de melhores condições de trabalho, bem como de investimentos na educação continuada como base de apoio ao longo de nossas carreiras.

Sobre a histórias de sermos todos iguais? Sim, é o que defendemos, mesmo sabendo que na prática cotidiana e para o racismo não somos. A prova disto são as Políticas de Ações Afirmativas que nos deixa bem explicito, mas é necessário acreditar e lutar diante da Constituição Federal do Brasil que toma essa posição do entendimento de que somos iguais em direitos e perante a Lei.

Para tanto, nós, ao nos encontrarmos pelos corredores da UNEB, estamos sempre nos questionando: como tem sido o cotidiano da sociedade brasileira para negras(os) e não negras(os)? Como se dá o acesso aos bens, a educação de qualidade, a saúde, moradia digna? Como vivem milhões de pessoas negras sem emprego e renda? Como tem sido a inserção da população negra nestes campos sociais e/ou se possuem acesso a utilização dos referidos serviços? Se hoje ainda não mataram nenhuma(um) preta(o) apenas pela discriminação a sua cor?

Ainda acreditamos e seguimos confiando da Declaração Universal do Direitos Humanos e na Constituição Federal, mas atentas ao racismo institucional.

Deixamos aqui a proposta de uma discussão para ser feita por todo mundo, porque o racismo é problema da sociedade brasileira e não da população negra. Que nós professoras, pedagogas(os) formadas(os) e em formação possamos ser construídos pela educação decolonial, que nos possibilite uma reflexão crítica não somente para nós, mas como totalidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. 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”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

DELGADO, A. P. Elementos representativos do percurso do curso de pedagogia no Brasil: a dimensão histórico-legal em pauta. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.21308.040>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21308>. Acesso em: 25 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2020.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, K. Y. P. D. S. Capoeira Angola como um modo de vida. **Revista Espaço Acadêmico**. [S. l.] n. 28, mai.-jun. 2021. ISSN: 1519-6186. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54743>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA OFICINA DIDÁTICA SOBRE A CONVIVÊNCIA DOS POVOS DO CAMPO COM O SEMIÁRIDO BAIANO (BIOMA CAATINGA)

Wisley Miranda Pereira¹

Edna Souza Moreira²

Elio Braga da Silva³

RESUMO: Os longos períodos de estiagem, os empreendimentos do setor minerário, as transformações geográficas causadas pelo homem, assim como a falta de políticas públicas e oportunidades de acesso à educação,

- 1 Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB DHC Campus VI; faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia, Trabalho e Educação Ambiental – GEPECATEA. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9857-7669>. E-mail: contatowisleymiranda@gmail.com.
- 2 Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB DCHT Campus XVII, é professora também no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB DHC Campus VI, é vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia, Trabalho e Educação Ambiental – GEPECATEA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1559-0392>. E-mail: esmoreira@uneb.br.
- 3 Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB DHC Campus VI, é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinar em Educação, Tecnologia e Ciência (GPMETC/CNPq), ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7354-0921>. E-mail: eliosilva@uneb.br

são alguns dos principais fatores que demarcam a região Semiárida Baiana, em específico, no que condiz a região do Bioma Caatinga. As populações camponesas residentes nesses espaços, buscam alternativas para sobreviver diante dessas questões, pois, percebe-se que os referidos fatores podem ocasionar sérios problemas na vida dos povos do campo. Desse modo, o presente relato de experiência tem como objetivo; analisar os resultados e discussões acerca da aplicação de uma oficina didática, cuja temática foi; A Convivência dos Povos do Campo com o Semiárido Baiano (Bioma Caatinga). A oficina didática foi realizada na disciplina de Educação do Campo, com discentes do IV Semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, do turno Matutino, pertencente à Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus XII, em Guanambi/Bahia. Utilizou-se da observação participante e o diário de campo para fazer o gerenciamento dos dados, e da abordagem qualitativa para analisar os referidos dados. Diante dos resultados da oficina didática, conclui-se que o espaço geográfico rural vem sofrendo severas interferências de empreendimentos capitalistas, em específico, da mineração. Esses empreendimentos capitalistas têm impactos que reverberam de modo social e ambiental na vida dos povos do campo. Os resultados demonstram também, como os povos do campo veem a educação como ferramenta de emancipação e transformação social, ética e democrática diante os desafios que venham enfrentar, sejam eles climáticos ou políticos.

Palavras-chave: Relato de experiência; oficina didática; povos do campo; semiárido baiano; caatinga.

INTRODUÇÃO

Durante o percurso da graduação e da pós-graduação, os discentes passam por diversas experiências que acabam marcando-os de alguma forma, como por exemplo, as participações em eventos, estágios, aplicações de oficinas didáticas, projetos de pesquisas, entre outros. Os registros dessas experiências acadêmicas podem ser feitos através de diferentes possibilidades metodológicas, os artigos científicos, relatórios e os relatos de experiência são algumas formas de fazer esses registros.

No que compete ao relato de experiência, Mussi *et al.* (2021) relatam que é uma produção de conhecimento, cujo texto trata de alguma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária, (ensino, pesquisa e extensão) no qual, sua principal característica é a des-

crição da intervenção. Portanto, o relato de experiência pretende, além da descrição da experiência vivida, (experiência próxima) a sua valorização através do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

Neste trabalho, as vivências relatadas são resultantes da aplicação de uma oficina didática na disciplina de Educação do Campo, com a turma do IV Semestre em Licenciatura em Pedagogia, do turno Matutino, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, em Guanambi,⁴ cuja temática trabalhada na oficina didática foi ‘A Convivência dos Povos do Campo com o Semiárido Baiano (Bioma Caatinga)’.

A região Semiárida Baiana, em específico o Bioma Caatinga, é o domínio morfoclimático que predomina no Nordeste do Brasil, e o clima é o Semiárido. A Caatinga corresponde a 862.818km² (IBGE, 2019), e é o único bioma totalmente encontrado dentro do território brasileiro, ou seja, não se encontra em nenhuma outra região (Associação Caatinga, 2023).

O período de chuva é curto, de 3 a 5 meses, geralmente de janeiro a maio. As chuvas são irregulares, o período de estiagem ocorre na maior parte do ano, de 7 a 9 meses. O Semiárido é uma das regiões mais secas e quentes do planeta, no período seco, as temperaturas do solo podem chegar até 60°C. Através disso, a maior parte dos rios da Caatinga são intermitentes, correm apenas durante o período de chuvas (Associação Caatinga, 2023).

O Semiárido Baiano sempre foi marcado pelos longos períodos de estiagem, entretanto, conforme modificações que vem sendo feitas na sua paisagem, os períodos de estiagem se tornaram mais graves e comuns, uma vez que o estabelecimento de fazendas e o desmatamento para a agropecuária, vem sendo motivos de dizimar populações do campo e promover êxodos rurais. Atualmente, são contabilizados mais de 70.000 açudes construídos no Semiárido, (por governos federais, estaduais, municipais, particulares e de cooperação) para que os povos do campo tenham a mínima possibilidade de convivência com a região (ISPN, 2023).

Através desses dados da Associação Caatinga e do Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), percebe-se as dificuldades dos povos do campo em conviver com o Semiárido Baiano, em específico, no Bioma Caatinga, regiões dominadas por longos períodos de estiagem e pelas mudanças na paisagem que são ocasionadas pelo homem. Portanto, é perceptível

4 Cidade localizada no Estado da Bahia, com área territorial de 1.272,366 Km², com uma população de 87.817 pessoas, com base nos dados do IBGE Cidades (2022).

que para facilitar e melhorar o convívio dos povos do campo no Semiárido Baiano, conta-se e espera possíveis políticas públicas que fomentem tecnologias sociais através dos governos federais, estaduais, municipais e organizações sociais.

Analisando brevemente alguns dos pontos que abordados na oficina didática sobre a convivência dos povos do campo com o Semiárido Baiano, (Bioma Caatinga), considerando seus impactos nas vidas dos indivíduos, percebe-se a importância da referida temática ser disseminada dentro das universidades, eventos acadêmicos e demais canais de compartilhamento de estudos científicos. Espera-se que as discussões da oficina didática não fiquem somente no meio acadêmico, mas que alcance também populações que não tem a oportunidade de estar dentro das universidades fomentando e discutindo os resultados e discussões da temática.

A experiência vivenciada e discutida na oficina didática pode estimular outros discentes da graduação e pós-graduação a relatarem as suas vivências acadêmicas através de Relatos de Experiência, ferramenta metodológica que se mostra bastante pertinente para discutir resultados acadêmicos científicos, com base nas observações dos autores. As reflexões aqui postas em relevo, também tem a expectativa de sensibilizar os órgãos políticos federais, estaduais, municipais e demais associações e organizações para que deem uma atenção especial às questões que afligem a vida dos povos do campo, especialmente, os que convivem na região semiárida, (Bioma Caatinga), e assim, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria das condições de vida das populações no campo.

Portanto, o presente relato de experiência tem como objetivo analisar os resultados e discussões da aplicação de uma oficina didática intitulada ‘A convivência dos povos do campo no Semiárido Baiano (Bioma Caatinga)’.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os resultados descritos no presente relato de experiência são frutos da aplicação de uma oficina didática intitulada ‘A convivência dos povos do campo no Semiárido Baiano, (Bioma Caatinga)’, que foi desenvolvida no dia 24 de outubro de 2023, no turno matutino, no período de aula da disciplina de Educação do Campo, do IV semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII⁵. O horário

5 O Campus XII da UNEB está localizado no bairro Ipanema, em Guanambi/Bahia, conta com o Departamento de Educação (DEDC). Foi o décimo segundo a ser implantado, tem a missão

de início foi a partir das 7h30, e o horário de término às 11h30, totalizando um período de 4h de oficina didática ministrada.

Para Joaquim e Camargo (2020), a oficina didática é uma prática alternativa à exposição oral, ela sensibiliza os participantes com o objeto de estudo, organiza o saber adquirido, contribui para a emancipação intelectual, promove o conhecimento enquanto diferenças culturais ou ações extensivas. A oficina didática tem como objetivo difundir conhecimentos específicos, em que, ocorre por meio de exposição oral.

Como objetivos orientadores para a aplicação da oficina didática, buscou: apresentar a fisiologia do Semiárido Baiano (Bioma Caatinga); mostrar a convivência dos povos do campo no Semiárido Baiano (Bioma Caatinga); discutir os desafios enfrentados pelos povos do campo frente as questões ambientais, sociais, culturais e políticas; plantar cinco espécies (flora) nativas do Bioma Caatinga na Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII*; discutir acerca dos princípios agroecológicos utilizados pelos Povos do Campo no Semiárido Baiano (Bioma Caatinga).

Quanto ao *lôcus* de aplicação da oficina didática, desenvolveu-se na Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII*, da cidade de Guanambi, ministrada na sala de aula de número 02 e nos espaços abertos do campus (jardins, corredores externos e pátio). A aplicação da oficina didática originou-se de uma atividade avaliativa do componente curricular ‘Ensino, Sociedade e Ambiente’, da Linha III, disciplina pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS), UNEB, *Campus VI*,⁶ em Caetité.⁷ O PPGELS é um programa de pós-graduação *stricto sensu* que almeja a qualificação de profissionais ligados a instituições de ensino e demais profissionais que estejam também ligados à educação não formal do Semiárido Baiano (PPGELS, 2023).

Durante a aplicação da oficina didática, foram utilizados alguns recursos para auxiliar na sua execução. No quadro 5, a seguir, é possível ver a relação desses recursos.

de produzir, difundir, socializar e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber (UNEB, 2024).

6 O *Campus VI* da UNEB está localizado na Avenida Contorno, s/n, em Caetité/Bahia, conta com o Departamento de Ciências Humanas (DCH). Foi o sexto a ser implantado, tem a missão de produzir, difundir, socializar e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber (UNEB, 2024).

7 Cidade localizada no Estado da Bahia, com área territorial de 2.651,536km², com uma população de 52.012 pessoas, com base nos dados do IBGE Cidades (2022).

Quadro 5: Nome, quantidade e especificações dos recursos utilizados na oficina

| Nome do Recurso | Quantidade | Especificações |
|--|------------|--|
| Notebook | 1 Unidade | Recurso utilizado para apresentação dos slides |
| Retroprojektor | 1 Unidade | Recurso utilizado para a projeção dos slides |
| Espécies (flora) nativas do Bioma Caatinga | 5 Unidades | Handroanthus Impetiginosus – Ipê Roxo Enterolobium Contortisiliquum – Tamboril Cedrela Fiissilis – Cedro Rosa Anadenanthera Colubrina Var. Cebil – Angico Vermelho Triplaris Gardneriana – Pajeú |
| Câmera Fotográfica | 1 Unidade | Recurso utilizado para o registro das atividades durante a aplicação da oficina |
| Pá de Madeira e Aço | 1 Unidade | Ferramenta utilizada para tirar terra das covas feitas para a plantação das espécies nativas do Bioma Caatinga |
| Cavadeira Articulada | 1 Unidade | Ferramenta utilizada para abrir as covas para a plantação das espécies nativas do Bioma Caatinga |

Fonte: Com base nos recursos e ferramentas utilizadas pelos autores durante a aplicação da oficina didática.

Quanto aos sujeitos participantes da oficina didática, foram compostos por um quantitativo de 32 pessoas, no qual, 31 pessoas do sexo feminino e 1 pessoa do sexo masculino. Suas idades variavam de 20 até 27 anos aproximadamente. Os sujeitos eram residentes em grande parte no meio rural dos municípios pertencentes ao Território de Identidade Sertão Produtivo, da Bahia, e algumas pessoas residentes dos centros urbanos (informações obtidas em observações do autor e a partir de informações do professor regente da turma do IV semestre de Licenciatura em Pedagogia da UNEB, *Campus XII*).

A oficina didática desenvolveu-se em dois momentos, o primeiro momento utilizou-se para a aplicação teórica do conteúdo, já o segundo momento, para aplicação da parte prática. O momento teórico desenvolveu-se através a apresentação de slides, associado a dinâmica “o que vemos, o que sentimos”, em que, apresentou imagens de períodos de estiagem e de chuva do Semiárido Baiano (Bioma Caatinga), com o objetivo de mostrar a resistência e as características dessa localidade em determinadas épocas, e para identificar as percepções dos sujeitos participantes através das imagens.

Logo após, apresentou-se para os sujeitos participantes da oficina didática a fauna e a flora do Semiárido Baiano (Bioma Caatinga), com o intuito de aproximar e fazer com que eles conhecessem um pouco da região/bioma apresentado. Em seguida, através de slides, foi mostrado os povos do campo que residiam no Semiárido Baiano, suas características, locais onde vivem, suas formas de subsistências etc. De modo geral, destacou-se os desafios que os povos do campo enfrentam, como por exemplo, o assédio de alguns empreendimentos capitalistas que exploram as suas localidades, em específico, a mineração.

No segundo e último momento de aplicação da oficina didática, ocorre a parte prática nos espaços externos do *Campus XII*, da UNEB (jardins, corredores externos e pátios), em que, foram plantadas cinco espécies nativas do Bioma Caatinga. A ação de plantar árvores surgiu como ato simbólico e de incentivo como uma possível solução frente as mudanças climáticas e as modificações ambientais no Semiárido Baiano que são ocasionadas pelos empreendimentos capitalistas, nesse caso, a mineração. Os espaços para abrigar as espécies nativas foram preparados um dia antes da aplicação da oficina didática, no período vespertino.

As espécies nativas do Bioma Caatinga foram obtidas através da empresa Bahia Mineração S/A (BAMIN),⁸ empresa que extrai minério de ferro da cidade de Caetité. Nos momentos de explicação teórica e prática na oficina didática, fez-se problematizações com os sujeitos participantes da oficina didática sobre a política de “sustentabilidade” pregada pela BAMIN.

Para a coleta de dados resultantes da aplicação da oficina didática, fez-se o uso do diário de campo e a observação participante. Optou-se também pela abordagem qualitativa para analisar os dados advindos da aplicação da oficina didática.

O diário de campo é utilizado em estudos exploratórios com viés qualitativo, faz-se o uso de diários de campo como instrumento metodológico para registro e análise da experiência do/a pesquisador/a e dos/as participantes. A escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e de alterações no processo de pesquisa, além disso, serve como narrativa textual das impressões do/a pesquisador/a (Kroeff *et al.* 2020). A utilização do diário de campo ocorreu nos momentos

8 Empresa que faz parte do Eurasian Resources Group (ERG), conta com mais de 75.000 colaboradores no mundo, com ativos de produção e projetos de desenvolvimento em 15 países. Traz em seus valores questões para a segurança, unidade, eficiência, desenvolvimento e responsabilidade (Bamin, 2023).

de aplicação da oficina didática, e posteriormente, no qual, realizou-se o registro de observações com o objetivo de analisar posteriormente os dados obtidos no momento de aplicação da oficina didática.

Quanto a observação participante, técnica metodológica utilizada no decorrer de aplicação da oficina didática para a coleta de dados, de acordo com Gil, (2017) ela consiste na real participação do/a pesquisador/a na vida da comunidade, organização ou grupo em que é realizado o processo de pesquisa. O/a observador/a assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo.

Ressalta-se também que o/a pesquisador/a que utiliza a observação participante está mais livre de preconceitos, pois, na medida em que convive com determinado grupo, é possibilitado o/a pesquisador/a corrigir seus instrumentos de pesquisa retirando questões irrelevantes e acrescentando outras mais importantes do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa. Através disso, é possível compreender os aspectos significativos que vão aflorando aos poucos, e pode ir vinculando aos fatos com as suas representações e descobrir contradições entre normas, regras e práticas (Minayo e Costa, 2018).

No que compete ao tipo de abordagem da pesquisa, primou-se pela abordagem qualitativa, a qual, “é um tipo de abordagem que se preocupa com a compreensão e interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõem o/a pesquisador/a uma abordagem hermenêutica” (Gonsalves, 2001).

A abordagem qualitativa tem como característica a interpretação e inferências do/a pesquisador/a em questões bastante particulares do objeto/ sujeito investigado. Suas ações não podem ser compreendidas através de números, é preciso uma imergência nos valores, nas questões orientadoras, nas vivências e demais especificidades do universo da pesquisa. Ou seja, a abordagem qualitativa tem o seu enfoque nas relações humanas, algo não compreensível na abordagem quantitativa.

O uso da abordagem qualitativa é observado como uma abordagem eficaz para uma melhor cobertura e compreensão dos acontecimentos sociais que demandam uma diversidade metodológica. Esse tipo de abordagem motiva a constituição de diversos métodos e técnicas para o planejamento e a execução nos percursos investigativos, que, devendo ser apresentadas em linguagem simples, evidente e objetiva, para que possam ser acompanhadas e/ou reaplicadas pelos interessados, conforme as suas próprias regras (Mussi *et al.* 2019).

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DO SENSO DE PERTENCIMENTO

Durante a aplicação da oficina didática, foi perceptível a interação dos sujeitos participantes, no qual, as suas vivências e demais incumbências cruzaram com as temáticas acerca da convivência dos povos do campo com o Semiárido Baiano (Bioma Caatinga). Essas experiências articuladas com o saber acadêmico, demonstram um elo entre o senso comum e o saber científico, onde a interdisciplinaridade entra em ação, demonstrando a coexistência para a construção da soberania popular através da educação.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se sustenta como uma abordagem teórico-prática de orientação para professores/as e pesquisadores/as na análise de fenômenos a partir de diferentes perspectivas. Entretanto, não significa dizer que tudo tem relação com tudo, mas ter em mente que existem conexões entre diferentes disciplinas e experiências que precisam ser evidenciadas para o sucesso de uma análise integral (Souza *et al.* 2022).

Cita-se como exemplo, os relatos dos sujeitos participantes da oficina didática no momento de aplicação teórica da oficina, em que, no momento de demonstração da fisiologia do Semiárido Baiano (Bioma Caatinga), muitas pessoas demonstraram conhecimento acerca da flora e fauna da Caatinga, lembrando as suas experiências vividas no campo e, até mesmo, das suas infâncias no passado. Espécies da fauna que eram conhecidas por um determinado nome em certa localidade, em outra localidade era diferente, como alguns pássaros existentes na região Semiárida da Bahia, o Periquito da Caatinga, que é conhecido por muitos pelo nome de Periquito Goela-Seca, ou o pássaro Caracara Plancus, que também pelo senso comum é chamado de Carcará.

Os relatos demonstrados anteriormente pelos sujeitos participantes da oficina didática, evidenciam um saber popular das comunidades, povos tradicionais e povos originários, no qual, tem a educação popular como ferramenta basilar de comunicação. Para Brandão,

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em primeiro longo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais –, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular (Brandão, 2006, p. 16).

Nota-se nas colocações de Brandão (2006), que os povos tradicionais, originários e a classe trabalhadora, veem a educação/comunicação popular como ferramenta de superação das desigualdades sociais que os atingem. O saber popular é passado de pessoa para pessoa, de geração a geração, buscando superar as discrepâncias educacionais existentes entre as classes menos favorecidas, como por exemplo, a não autonomia para resolver conteúdos lógicos e práticos, bem como, o não pertencimento identitário, cultural e social à comunidade.

O não pertencimento identitário, cultural e social à comunidade que ocorre com os indivíduos, abrem precedentes para discussões na maneira de como as escolas trabalham os conteúdos programáticos com a diversidade discente presente nas salas de aula. Indígenas, quilombolas, povos do campo etc. muitos são as representações identitárias existentes no Brasil, contudo, os conteúdos programáticos para as salas de aula nas escolas acabam se enveredando por temáticas totalmente diferentes da realidade dos discentes, criando assim, essa discrepância educacional que não enfatiza os direitos e deveres do cidadão perante a sociedade na qual ele/ela faz parte.

Para Pereira e Silva, (2008) a educação brasileira não tem sido pautada nos princípios da cidadania. Teoricamente, fala-se muito em ética e cidadania e nos processos de ensino e aprendizagem, entretanto, de que forma as instituições educacionais se empenham para desenvolver atividades que enfatizem os direitos e deveres de um cidadão?

As autoras complementam:

A ética na educação, além de formar, também constrói o indivíduo, permitindo que o mesmo se compreenda como um membro da sociedade, assumindo dessa forma as responsabilidades que lhe cabem como cidadão. Logo, é praticamente impossível pensar no processo de ensino-aprendizagem sem uma referência ética, pois ambos se entrelaçam (Pereira e Silva, 2008, p. 28).

Através das elucidações de Pereira e Silva (2008), percebe-se um processo analítico de transformação no ser humano através da ética na educação. A partir do momento em que o indivíduo se forma e se identifica como um membro da sociedade, reconhece as suas responsabilidades perante aquela sociedade na qual ele faz parte.

Portanto, além do processo formativo e construtivo resultantes de uma perspectiva ética dentro da educação para os indivíduos, é preciso que essa

transformação ocorra de maneira libertadora, crítica e coletiva. É preciso que esses indivíduos percebam os desafios estruturais presentes em seu contexto, e que a partir desses desafios, exerçam os seus papéis e se transformem atores da sua realidade.

O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS

Durante a aplicação da oficina didática, foi possível observar várias reflexões feitas por parte dos sujeitos participantes da atividade com a temática explanada. Um desses momentos reflexivos se diz respeito às explicações acerca das comunidades rurais, no qual, foram notáveis os (re)conhecimentos e as aproximações dos sujeitos participantes da oficina com a realidade dos povos do campo, evidenciando os empreendimentos capitalistas implantados na região Semiárida da Bahia, a exemplo, a mineração.

Entretanto, para uma compreensão melhor do/a leitor/a, cabe ressaltar quem são os povos do campo. De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), povos/populações do campo são: os/as agricultores/as familiares, os/as extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as assentados/as e acampados/as da reforma agrária, trabalhadores/as assalariados/as rurais, quilombolas, caiçaras, povos das florestas, caboclos/as e outros que venham produzir suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

Percebe-se uma diversidade de sujeitos que compõem o coletivo povos do campo. Ou seja, entre eles estão pessoas que tem como característica diferentes meios de sobrevivência, sejam eles através das florestas ou dos mares, e que tem também diferentes relações culturais e sociais. Diante de tal diversidade acerca dos povos do campo, os sujeitos participantes da oficina enxergam relações que perpassam e vão ao encontro com essas comunidades rurais, a exemplo disso, os desafios enfrentados, que em determinadas situações, são invisibilizados pelo *modus operandi* do capital.

De acordo com as reflexões feitas pelos sujeitos participantes da oficina, percebe-se que um dos pontos que os ligam com os exemplos de povos do campo mostrados na oficina, é a questão da falta de água no campo, onde muitos dependem de períodos de chuva para o armazenamento de água através das tecnologias sociais que são ofertadas para o campo no

Semiárido Baiano, sendo essa como uma das poucas alternativas para passar e superar os momentos de estiagem em suas localidades.

Dentre essas tecnologias sociais ofertadas para o Semiárido Baiano, existe o Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC) e o Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2). Ambos são tecnologias sociais ofertadas pela Articulação Semiárido Brasileiro (ASA), que visam o armazenamento de água em cisternas para melhorar o convívio dos povos do campo com o Semiárido Baiano, podendo atender as demandas de consumo de água, cultivo de hortaliças e plantações no geral, assim como o consumo de água para os animais.

O P1MC é um programa que visa atender uma necessidade básica da população do campo, que é o consumo de água, pois através do armazenamento da água da chuva em cisternas construídas com placas de cimento ao lado de cada casa, as famílias passam a ter água potável a poucos passos. Quanto ao P1+2, é um programa que visa o estoque de água das famílias, comunidades rurais e populações tradicionais para dar conta das necessidades dos plantios e das criações de animais (ASA, 2023).

Através dessas tecnologias sociais demonstradas na oficina didática, que surgem como alternativa a seca enfrentada pelos povos do campo, os sujeitos participantes da oficina relataram que em suas casas localizadas nos territórios rurais, muitas foram contempladas com esse tipo de tecnologia social. Foi relatado que essas tecnologias contribuem para o fortalecimento dos povos do campo e ajudam a minimizar as dificuldades na convivência com o semiárido Baiano, em específico, no período de estiagem, onde a subsistência das comunidades, povos do campo e povos tradicionais ficam ameaçadas pela falta de água em suas localidades (Diário de Campo, 2023).

Outro ponto relatado no que compete aos desafios enfrentados pelos povos do campo e que os sujeitos participantes da oficina didática demonstraram também vivenciar, se referem as investidas do capital, de modo particular, os empreendimentos de mineração dentro do Semiárido Baiano, nas cidades de Caetité, Pindaí, Licínio de Almeida e recentemente, Matina. No que compete a mineração no semiárido Baiano, cita-se o modelo presente na cidade de Caetité/Bahia, que de acordo com a BAMIN (2023), é o mais importante projeto de mineração de ferro que vem sendo desenvolvido na Bahia. A Mina Pedra de Ferro da BAMIN inclui extração e beneficiamento de minério e soluções logísticas que envolvem transporte ferroviário e marítimo.

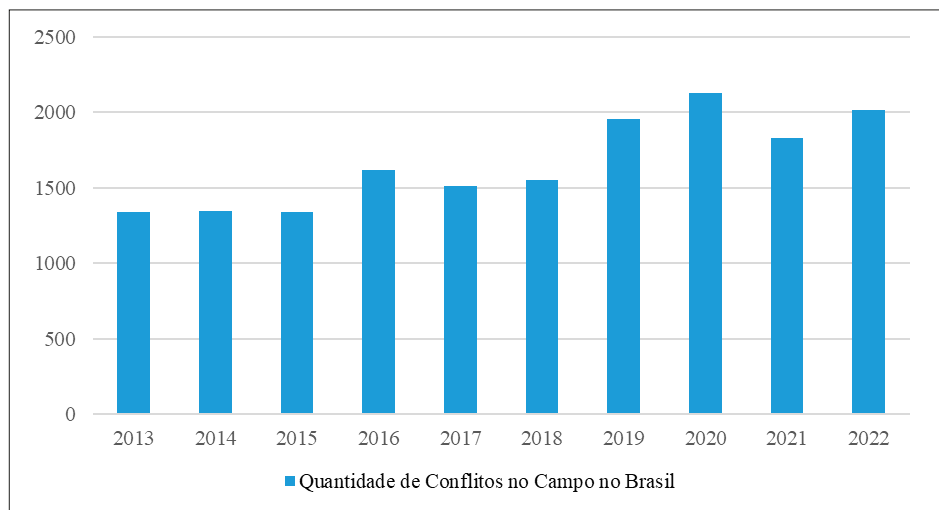
O modelo minerário que ocorre na cidade de Caetité/Bahia, é caracterizado por um modelo “neoextrativista progressista”, em que, trata-se de práticas em que o Estado desempenha papéis mais ativos, alimentam programas de lutas contra a pobreza, mas que por outro lado continuam adotando modelos de grande impacto social e ambiental que, novamente, acabam remetendo à dependência dos circuitos econômicos globais (Gudynas, 2012).

Esse modelo minerário neoextrativista com caráter progressista que está presente no Semiárido Baiano, particularmente na cidade de Caetité, tem desfechos negativos para os povos do campo, pois, com base nas anotações do diário de campo acerca dos comentários e relatos dos sujeitos participantes da oficina didática, acaba ocorrendo a migração dos povos do campo para a cidade, uma vez que as casas que ficam próximas da Mina Pedra de Ferro têm toda a sua estrutura comprometida, devido as explosões de rochas que ocorrem no local (Diário de Campo, 2023).

As anotações do diário de campo embasadas nas pontuações feitas dos sujeitos participantes da oficina didática demonstram que a flora e fauna dessas regiões em torno da Mina Pedra de Ferro acabam sofrendo com os impactos advindos do processo de extração do minério de ferro, e a exemplo desses impactos, cita-se o rebaixamento do lençol freático e a devastação da flora. Os sujeitos participantes da oficina também relatam os impactos na saúde, que por conta do fluxo de carretas que carregam minério perpassando pelas estradas de chão de terra nas regiões do Semiárido Baiano, se torna recorrente a poeira nos horários de picos de transporte dessas carretas, acarretando assim, em problemas respiratórios para as comunidades rurais que residem nessas localidades (Diário de Campo, 2023).

Esses desafios vistos nos parágrafos anteriores que foram relatados pelos sujeitos participantes da oficina didática, geram uma série de conflitos recorrente no campo, sendo eles por terra, por água, questões trabalhistas etc. Para a melhor compreensão desses conflitos, cita-se o caderno de Conflitos no Campo Brasil da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em que, através desse caderno, é possível observar no gráfico 1, a quantidade dos conflitos no campo nos últimos 10 anos.

Gráfico 1: Quantidade de conflitos no campo nos últimos 10 anos, 2013–2022
Comissão Pastoral da Terra (CPT)



Fonte: Com base no Caderno de Conflitos no Campo no Brasil 2022 da CPT.

Através do gráfico 1 que demonstra a quantidade de conflitos no campo no Brasil nos últimos 10 anos, é possível observar um aumentativo de casos a partir do ano de 2019, onde cria-se a hipótese que as razões de aumento desses casos se devem a ascensão de governos fascistas no Brasil, em que, se legitimou ações violentas, xenofóbicas, racistas e machistas contra as classes menos favorecidas do país, em específico aqui nesse estudo, aos povos do campo.

Uma vez que a sociedade tem como exemplo entidades governamentais que a representam e que legitimam ações violentas e preconceituosas perante determinadas minorias sociais, essa sociedade pode acabar se espelhando nessas entidades e replicar seus atos. Através dessa replicação preconceituosa e violenta, infelizmente, os números mostrados no gráfico 1 serão cada vez mais presentes nos estudos acadêmicos.

Na aquisição das espécies (flora) nativas do Bioma Caatinga para a aplicação na oficina didática, teve como objetivo a plantação dessas espécies na UNEB, Campus XII — lócus da aplicação da oficina. A plantação dessas espécies no Campus XII, da UNEB, foi feita no ato final de aplicação da oficina, como ação simbólica e de incentivo para uma possível solução frente aos problemas climáticos e ambientais causados pelo homem.

Houve um revezamento dos sujeitos participantes da oficina nas etapas de plantação dessas espécies, preenchimento com terra nos espaços onde as espécies foram plantadas, bem como na rega. Essas espécies nativas da flora do Bioma Caatinga foram plantadas em locais estratégicos no Campus XII, no qual, se encontravam outras espécies, assim, podendo ser regadas pelos técnicos do campus que cuidam dos jardins e demais vegetações do espaço.

Nas figuras 17a e 17b, é possível observar os sujeitos participantes da oficina didática fazendo o plantio das espécies nativas do Bioma Caatinga no campus da UNEB em Guanambi, Bahia.

Figura 17: Espécie: *Triplaris Gardneriana* (a) e Espécie: *Anadenanthera Colubrina* Var. *Cebil* (b)



Fonte: Fotografias tiradas pelos autores (2023).

Essas espécies foram obtidas através da BAMIN. Essa aquisição ocorreu devido a facilidade de obtenção na empresa, a sua “política de sustentabilidade” e por ser mostrar uma alternativa viável para aquele momento de planejamento da oficina. Entretanto, alguns questionamentos foram feitos no decorrer da oficina didática acerca da aquisição e explanação das espécies nativas da flora do Bioma Caatinga, dentre esses questionamentos, qual é a política de sustentabilidade da BAMIN? Como os sujeitos participantes da oficina didática avaliam as ações de sustentabilidade dessa empresa de mineração?

Para responder a esses questionamentos, recorre-se primeiramente a política de sustentabilidade da BAMIN, no qual, no site da empresa, percebe-se que a sustentabilidade desse setor minerário está integrada à estratégia corporativa e firmada nos valores da companhia. Seus projetos já nascem conectados com estratégias de viabilidade e continuidade, analisando as melhores formas de minimizar possíveis impactos ao meio ambiente (BAMIN, 2023).

Todavia, estudos demonstram realidades diferentes acerca da política de sustentabilidade da BAMIN, no qual, Oliveira e Brito, (2020) ressaltam que além de produzir impactos danosos sobre a biodiversidade, o projeto Pedra de Ferro, (embora apresentado por representantes do Estado como “bom para todos”) conflita diretamente com as práticas de apropriação e significação do território de comunidades remanescentes de quilombos e de pequenos agricultores que habitam as suas áreas de influência.

Corroborando com as colocações de Oliveira e Brito, (2020) evidencia as considerações dos sujeitos participantes da oficina didática, que diante as problematizações acerca da maneira como o setor minerário age no Semiárido Baiano, identifica-se através das suas colocações que a sensação que fica para eles é a sensação que a “política de sustentabilidade” da BAMIN e de outras empresas que atuam em suas regiões, como por exemplo as empresas do complexo eólico e de energia solar, utilizam uma política de sustentabilidade de fachada, onde existe apenas para “mascarar” os impactos ambientais, sociais, culturais e físicos causados por onde passam (Diário de Campo, 2023).

A política de sustentabilidade da BAMIN, se assemelha com a lógica capitalista neoliberal abordada por Tonet (2015), no qual, para o autor, existe uma lógica perversa que resulta necessariamente no esgotamento dos recursos naturais, na devastação indiscriminada da natureza e nas mil formas de agressão e destruição da vida humana. Independente de boas intenções dos indivíduos, de grupos sociais, de empresas e/ou de governos, as leis do capitalismo continuam a reger a vida humana enquanto existir esta forma de sociabilidade (Tonet, 2015).

A partir das colocações dos sujeitos participantes da oficina didática, e das citações de Oliveira e Brito (2020), e Tonet (2015), percebe-se que as políticas de sustentabilidade de empresas que estão condicionadas no Semiárido Baiano, acabam sendo ineficazes diante dos impactos ambientais e sociais causados por essas mesmas empresas, em especial, pelo setor da mineração.

Portanto, os sujeitos participantes da oficina didática enfatizaram o quanto estão expostos diante desses fatores problemáticos oriundos de projetos capitalista/minerários. Essa realidade cabe um olhar mais crítico por parte do Estado e demais entes federativos, com o objetivo de buscar soluções que venham minimizar ou erradicar os problemas causados por setores capitalistas no campo do Brasil.

DESAFIOS NA APLICAÇÃO DA OFICINA DIDÁTICA

Durante as vivências acadêmicas, os/as discentes enfrentam desafios e dificuldades nesses processos educacionais, às vezes, o nervosismo toma conta da pessoa e fica mais difícil a concretização de determinada ação. Na aplicação da oficina didática não foi diferente, enfrentou-se algumas dificuldades para a sua concretização.

Dentre esses desafios e dificuldades, enfrentou-se a administração do tempo dos conteúdos programáticos. Teve como objetivo, abordar sobre as práticas agroecológicas utilizadas pelos povos do campo em seus processos de convivência no Semiárido Baiano (Bioma Caatinga), no entanto, devido ao alongamento das interações e discussões em certas temáticas que antecederam o conteúdo da agroecologia, não foi possível abordar sobre essas práticas agroecológicas.

Considerando que a oficina didática é um processo formativo, e que as discussões geradas através do seu conteúdo podem contribuir para a soberania popular dos sujeitos que participam dela, analisa esse alongamento das interações e discussões como algo positivo na aplicação da oficina. Pois, através dessas interações, os sujeitos participantes da oficina puderam abordar as suas vivências e demais relações com o Semiárido Baiano (Bioma Caatinga), algo que pode coincidir para a emancipação e transformação desse sujeito no ambiente no qual ele está inserido.

As interações dos sujeitos participantes da oficina didática que passaram do tempo previsto, se assemelham no que Gohn (2006), aborda como educação não-formal, no qual:

[...] a aprendizagem com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para uma solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem os indivíduos fazerem uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006, p. 28)

Com base nas colocações de Gohn (2006), as características apresentadas da educação não-formal se assemelham com as interações e relatos dos sujeitos participantes da oficina didática, pois, é uma educação em que

coloca os sujeitos/grupos coletivos em destaque, e tem aspectos de compreensão de mundo, quesito fundamental na caminhada e luta das classes sociais menos favorecidas, como por exemplo, os povos do campo.

Outro momento desafiador na aplicação da oficina didática diz respeito à docência. O instante de aplicação da temática acerca da convivência dos povos do campo com o Semiárido Baiano (Bioma Caatinga), requer bastante atenção, requer de uma postura docente e da utilização de uma didática favorável para o público que interage com essa temática.

A aplicação da oficina didática pode causar certo nervosismo, principalmente pelo fato de sua aplicação se tratar de um público do ensino superior, no qual, requer de uma didática um pouco diferente quando comparado a educação básica. Entretanto, esse nervosismo e a aflição advindos da aplicação da oficina didática, é algo comum no começo da aplicação da oficina, por ser tratar de algo novo e que viesse tirar a pessoa que a aplica da zona de conforto. Portanto, mediante os desafios enfrentados na aplicação da oficina didática, ainda assim esses desafios são encarados de maneira positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita desse relato de experiência, se propôs analisar as experiências da realização de uma oficina didática sobre a convivência dos povos do campo no Bioma Caatinga. Durante o desenvolvimento da oficina, os participantes se envolveram com as discussões acerca das temáticas apresentadas, o que demonstra a importância da temática abordada.

Os depoimentos coletados evidenciam o impacto do avanço do capital em direção ao campo, nesse caso, a partir do setor da mineração. Denunciam os impactos negativos da extração do minério de ferro, no meio ambiente de modo geral e, de modo particular na saúde das pessoas que vivem nas comunidades rurais onde ocorrem a extração das rochas.

As reflexões aqui tecidas mostram a relação de poder desigual entre o capital e os sujeitos do campo, cuja consequência natural são os conflitos que geram desgaste e desconforto para a parte mais fraca dessa relação, os povos do campo.

Os resultados demonstram também o papel da educação popular na vida dos povos do campo. Para esses sujeitos, a educação é vista como ferramenta emancipatória diante os desafios enfrentados no campo. O saber popular é uma ferramenta de libertação, na qual, é possível transformar a

realidade dos sujeitos a partir da união e ação coletiva desempenhadas nesse coletivo.

Desse modo, conclui-se que é importante ampliar as oportunidades de reflexões sobre o avanço do capital em direção ao campo, bem como, sobre as contradições inerentes nesse processo, com vistas a contribuir com a construção de possibilidades de emancipação dos sujeitos do campo, sejam elas de modo social, educacional, políticas ou profissionais.

REFERÊNCIAS

ASA. Articulação Semiárida Brasileira. **Ações – P1+2**. 17, dez, 2023. AsaBrasil. Disponível em: <https://www.asabrazil.org.br/acoes/p1-2>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ASA. Articulação Semiárida Brasileira. **Ações – P1MC**. 17, dez, 2023. AsaBrasil. Disponível em: <https://www.asabrazil.org.br/acoes/p1mc>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BAMIN, Bahia Mineração S/A. **Mina Pedra de Ferro**. Bamin. 17, dez, 2023. Disponível em: <https://www.bamin.com.br/negocios/mina-pedra-de-ferro>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BAMIN, Bahia Mineração S/A. **Sobre Nós**. www.bamin.com.br. 11, dez, 2023. Disponível em: <https://www.bamin.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.352, DE 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**. Brasília – DF, 2010.

CAATINGA, Associação. **Sobre a Caatinga**. 18, dez, 2023. A Caatinga. Disponível em: <https://www.aacaatinga.org.br/sobre-a-caatinga/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo Brasil 2022** / Centro de documentação Dom Tomás Balduino. – Goiânia – Goiás: CPT, 2023.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa / Antonio Carlos Gil**. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. 50, p. 27–38, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYdfQ/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica/ Elisa Pereira Gonsalves**. – Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.

GUDYNAS, Eduardo. O novo extrativismo progressista na América do Sul: teses sobre um velho problema sob novas expressões. In: LÉNA, P.; NASCIMENTO, E. P. do (org.).

Enfrentando os limites do crescimento: sustentabilidade, decrescimento e prosperidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 303–318.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Biomass e Sistemas Costeiro-Marinheiro do Brasil.** IBGE. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/biomass/#/home>. Acesso em: 18 dez. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados.** IBGE. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/caetite.html>. Acesso em: 08 dez. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados.** [Ibge.gov.br](https://www.ibge.gov.br). 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/guanambi.html>. Acesso em: 08 dez. 2023.

JOAQUIM, Felipe Ferreira; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins. Revisão bibliográfica: Oficinas. **Educação em Revista – UFMG**, v. 36, n. 1, p. 1–22, 2020. ISSN: 1982–6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698218538>. Acesso em: 05 jun. 2024.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo–Tema na Pesquisa Intervenção. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], n. 2, p. 464–480, 2020. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020000200005. Acesso em: 05 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], n. 40, p. 10–20, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], n. 48, p. 60–77, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; NUNES, Claudio Pinto. Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Sustinere: Revista de Saúde e Educação**, n. 2, p. 414–430, 2019. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 04 jun. 2024.

OLIVEIRA, Nelma Gusmão de; BRITO, Diego Henrique Santos. Conflito ambiental no sertão baiano: o projeto Pedra de Ferro em Caetité e Pindaí. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, São Paulo, v. 22, p. 1–29, 2020. <https://doi.org/10.22296/2317->

[1529.rbeur.202044](https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6183). Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6183>. Acesso em: 04 jun. 2024.

PEREIRA, Eliana Alves; SILVA, Elói Lopes da. Educação, ética e cidadania: A contribuição da atual instituição escolar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos – SP: UFSCar, v.2, n. 1, p. 26–32, 2008. ISSN: 1982–7199. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/12/12>. Acesso em: 04 jun. 2024.

PPGELS, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade. **Apresentação**. www.ppgels.uneb.br. 07, dez, 2023. Disponível em: <https://www.ppgels.uneb.br/apresentacao/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

SOUZA, Mariana Aranha de; SALGADO, Priscila Aparecida Dias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 1, p. 4–25, 2022. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/22479>. Acesso em: 04 jun. 2024.

TONET, Ivo. Educação e meio ambiente. **Revista Brasileira de estudos Latino-Americanos**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 479–491, 2015. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/2629>. Acesso em: 20 dez. 2023.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. **Departamento de Ciências Humanas**. www.portal.uneb.br. 09, jun, 2024. Disponível em: <https://portal.uneb.br/campus-caetite/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. **Departamento de Educação**. www.portal.uneb.br. 09, jun, 2024. Disponível em: <https://portal.uneb.br/campus-guanambi/>. Acesso em: 09 jun. 2024.



IDENTIDADE RACIAL E HETEROIDENTIFICAÇÃO, DAQUI PRO FUTURO

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho¹

Fausta Porto Couto²

Rodrigo Ednilson de Jesus³

RESUMO: *Democracia e desigualdades no contexto educacional* será o tema do quinto livro **Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE** do Departamento de Educação, campus XII Guanambi da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Nesta edição, seus pesquisadores inseridos em diversas linhas, apresentam aos cidadãos e acadêmicos do Território de Identidade Sertão Produtivo suas (re)leituras, análises, anúncios e denúncias sobre as políticas públicas educacionais consolidadas, em implementação, ne-

1 Departamento de Educação Campus XII, Guanambi UNEB – linha de pesquisa currículo, diversidade e formação docente, NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2061-7062>. E-mail: sccarvalho@uneb.br.

2 Departamento de Educação Campus XII, Guanambi UNEB– linha de pesquisa Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1543-2354>. E-mail: fcouto@uneb.br

3 Pós Doutor. Universidade Federal de Minas Gerais, professor da Faculdade de Educação, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Linha e pesquisa: Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas– Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1900-6205>. E-mail: rodrigoednilson@fae.ufmg.br.

gadas e/ou em processo de construção para atender ao princípio democrático da educação como direito humano social. Em 2023 a UNEB completou 20 anos de Ações Afirmativas voltadas ao acesso ao ensino superior, contexto em que a Lei nº 14.711/23, em um processo de longo debate no congresso nacional, é publicada como continuidade de ação democrática de reparação histórica às minorias. Nosso entrevistado é o pai de Luara e Maria Flor, o filho de uma mãe destemida e sábia para romper com as marcas da escravidão. Egresso da Universidade Federal de Minas Gerais que se torna docente na Faculdade de Educação, sociólogo, pesquisador, gestor e pró-reitor. Rodrigo Ednilson de Jesus nos revela que a identidade racial, a heteroidentificação nas bancas e o debate sobre o racismo na educação permitem assegurar o direito a oportunidades de exercer a cidadania. Isto exige estudo profundo, sobretudo engajamento da sociedade porque é preciso desnaturalizar toda e qualquer investida de preconceito e de discriminação racial dentro e fora dos espaços formativos.

Palavras-Chave: Ações afirmativas; heteroidentificação; ações positivas.

Em 27 de novembro de 2023, através da plataforma Microsoft Teams/UNEB, eu, Sebastião, e a colega Fausta tivemos a grata satisfação de dialogarmos com o nosso querido Rodrigo Ednilson de Jesus, em uma entrevista muito respeitosa e carinhosa. Essa *persona* marcou minha trajetória como orientador no doutorado (DINTER UNEB/UFMG) e foi o coordenador da linha de pesquisa Educação, Cultura, Ações Coletivas e Movimentos Sociais a época na FAE.

UM ENCONTRO-REENCONTRO, COMIGO EM CAETITÉ, FAUSTA EM GUANAMBI E RODRIGO EM BELO HORIZONTE

A partir do momento que surgiu essa ideia, de poder fazer uma entrevista, imediatamente nós pensamos em Rodrigo. Ficamos muito felizes por ele ter topado realizar um encontro online e de ter tirado um tempo do seu ano corrido. Além do ativismo social incessante, é professor atuante e ocupa cargos dentro da UFMG. Na correria, a gente sabe que esse tempo seu é muito caro e ficamos muito felizes e orgulhosos de podermos ter essa oportunidade de troca. Assim, Rodrigo foi cosendo o seu bordado e respondendo as nossas questões que transcorreram a entrevista, que para ele foi um momento de conversa. E foi mesmo!

Em um contexto histórico, político, social e cultural marcado por profundas desigualdades e ampliação das restrições à educação como um direito humano e social que não se descola da equidade, respeito e garantias de escolariza-

ção, é preciso visibilizar as conquistas e lutas que estão se fortalecendo no debate das ações coletivas, movimentos sociais e produção de intelectuais. E isso atesta a importância de manter a esperança e a construção coletiva em conexão com as conquistas e desafios na resistência pela afirmação dos direitos que concorram para a igualdade racial neste país. Entendemos ser essa uma oportunidade para que sejam divulgados, no âmbito de nossa realidade sertaneja, e para além, o olhar de Rodrigo Ednilson de Jesus e suas construções acerca da questão das *Ações Afirmativas, Heteroidentificação Racial e Identidade Nacional no Brasil*, estando essa entrelaçada com o sentido da democracia e igualdade racial. Suas contribuições são da mais alta relevância no campo educacional e isso é fato.

Queremos agradecer e tenho certeza de que a sua leveza, o seu perfume de gente, que gosta de gente, acrescenta muito para nós nesse livro. Muito obrigada desde já e sinta-se à vontade pra ser Rodrigo na potência que você quiser:

“Muito bom! Fico muito feliz com essa recepção de vocês, estou considerando como uma conversa. Gostei do roteiro! Enquanto a gente está conversando, estou aqui fazendo meu bordado, ó [risos]. A gente não é só ‘mente’, né? A gente é mente e corpo e fazer junto, então eu estou aqui, ao mesmo tempo conversando com vocês e produzindo, então... Fique à vontade pra a gente seguir nessa conversa e obrigado pelo convite, viu?” (Jesus, 2023, informação oral).

COM A PALAVRA, JESUS

Fausta: — Muito bem, agora a gente gostaria que você falasse um pouco de Rodrigo Ednilson. Aliás, falasse de Jesus. Esse Jesus que tem nos iluminado, não é, Tião? [Risos]. Digamos que a gente entrasse na internet hoje, independente de qual seja a base de pesquisa, a gente iria encontrar lá na Wikipédia o quê de Rodrigo por Rodrigo? Então, conta um pouquinho de você, por favor.

Rodrigo: — Então tá. Eu vou começar naquilo que não aparece no Wikipédia: Eu sou pai de duas meninas: De Luara, de 11 anos e de Maria Flor, de 6. Essa experiência de cuidar de meninas, de cuidar de meninas negras, sendo um homem negro, é um espaço de muita aprendizagem, sabe? De aprendizagem sobre gêneros, sobre geração, sobre raça e... então, eu sou pai de meninas e sociólogo nas horas vagas, nas horas que restam. Mas eu tenho sido gestor, tenho sido pesquisador, tenho sido coordenador de

projetos, mas eu me defino como educador. Eu fiz magistério no ensino médio e depois, quando eu resolvi fazer ensino superior e foi uma decisão muito ousada pra minha cidade onde que não tinha... talvez tivesse cinco pessoas com curso superior. Quando eu decidi fazer vestibular à época, eu fui fazer Ciências Sociais porque eu achei que Ciências Sociais daria mais dinheiro do que História que era o único curso que eu conhecia pelo ensino médio. Mas eu fiz Ciências Sociais na época de Fernando Henrique, então tem um grupo da minha geração que foi influenciado pelo presidente. E é a nossa possibilidade de conhecer a Sociologia. Mas fiz Sociologia e estava me dando conta hoje... semana passada com Valter Silvério que estava aqui conversando com a gente, que eu efetivamente fiz dois cursos de graduação ao mesmo tempo. Eu fiz um curso de Ciências Sociais e fiz um curso de graduação em relações étnico-raciais. Porque esse curso foi fora de todo currículo que eu tinha nas Ciências Sociais. Nenhum dos autores... Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Valter Silvério, Stuart Hall... Nenhum deles eu via nas Ciências Sociais. Essa graduação paralela acabou me produzindo relações muito estreitas com a Faculdade de Educação para qual vim depois do doutorado como professor. Estive uma temporada na Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, aí mais próximo da Bahia, perto de Vitória da Conquista, e isso também me deu uma outra possibilidade de ver o mundo, sabe? Eu acho que ver o mundo... ver a sociologia a partir das capitais é muito diferente. Não que eu tenha alcançado a pluralidade do mundo, assim, do Brasil, que é um continente, mas eu acho que esse descentramento já é uma experiência muito potente. E aí como eu me fiz sociólogo na luta pelas políticas afirmativas na UFMG, esse acabou virando também o meu objeto de estudos. No doutorado eu estava entendendo... tentando entender os projetos de disputa de nação em torno da ação afirmativa, e acabou que com o golpe de 2016, essa dimensão da disputa de projeto ficou muito mais evidente. E com os avanços nas políticas, elas também acabam sinalizando o aumento da resistência do conservadorismo. Acaba que o meu tema de pesquisa é um tema de vida porque é um tema muito pulsante, porque eu acho que ele está muito na estrutura da sociedade brasileira. Então, eu não tenho só o privilégio de pesquisar a ação afirmativa, mas também atuar na gestão das ações afirmativas, o que me leva a atualizar o modo como eu escrevo, mas eu também atuo na docência com estudantes indígenas, estudantes do campo e isso também atualiza o modo de comunicar o conhecimento intergeracional, porque como dizem: a nossa desgraça é

que nós envelhecemos cada ano, os estudantes continuam sempre com a mesma idade, então a gente vai se distanciando dessa juventude, mas a gente precisa ficar atento também pra a gente conseguir comunicar, pra a gente conseguir compartilhar aquilo que a gente estuda e aprende com outras gerações. É isso.

Sebastião: — Rodrigo, você disse aí que morava numa cidade onde apenas, no máximo, cinco pessoas tinham nível superior quando você decidiu ir pra universidade. Que cidade é essa?

Rodrigo: — Eu sou de uma cidade chamada Ibirité, na verdade, na verdade, eu sou de uma cidade próxima a Belo Horizonte, Contagem, mas eu me mudei pra Ibirité aos 4 anos porque minha mãe viveu uma experiência muito comum de mulheres negras que são “*pegadas* pra criar” por famílias brancas e que são impedidas de estudar, de viver a rua, de namorar... São escravizadas. E minha mãe, com 28 anos, saiu dessa casa e foi pro mundo. Foi trabalhar na limpeza urbana e comprou um barraco numa favela aqui próxima. Só que essa favela foi desapropriada pra construir a linha do trem e minha mãe, muito espertamente, comprou um lote em Ibirité, uma cidade a 30 quilômetros de Belo Horizonte. A gente continuou estudando na escola onde a gente estudava, que ficava a 30 quilômetros, então o meu irmão com 6 anos, 8 anos, levava os irmãos mais novos de ônibus, sozinho, pra escola. E isso quando eu mudei pra uma escola vinculada à Helena Antipoff, muito famosa na psicologia e tal. Essa escola, embora fosse uma escola mais de uma elite rural da cidade, não existia uma tradição do ensino superior. Então, a discussão de ensino superior, isso era antes do ProUni, existia FIES, mas a gente era influenciado por essa coisa meio estadunidense, de juntar dinheiro pra pagar faculdade, mas não existia a ideia da universidade como direito. Como eu fui trabalhar de *office boy* na Savassi, que era o destino dos meninos pretos da periferia de Belo Horizonte, lá eu tive contato com a faculdade de direito porque eu ia levar processos do escritório e pegar livro pros advogados e lá foi a primeira vez que eu entrei na UFMG. Então, ali a fagulha acendeu, sabe? Mas foi pensando lá nos Bourdieu, nos Lahire da vida, foi o improvável. O improvável do improvável porque as pessoas falavam “mas como assim? Você vai deixar seu emprego pra estudar? De manhã?”. Meu curso era matutino, então era uma ousadia muito grande. Relembrar história é curioso porque nunca na história desse país pensavam que um menino de Ibirité iria virar mestre, doutor, professor, pró-reitor. Era muito improvável. Hoje ainda é. Mas a gente vai colocando o chinelo na porta pra deixar a porta aberta pra outros virem.

Sebastião: — Você abriu um precedente?

Rodrigo: — Exatamente.

Sebastião: — Que massa, Rodrigo!

Rodrigo: — Só um detalhe: Dois anos atrás o meu sobrinho, filho do meu irmão, sobrinho mais velho entrou na UFMG no curso de Ciências Biológicas, então imagina o tamanho da minha felicidade de pensar, assim, de a gente ir construindo outras narrativas.

Sebastião: — Emocionante sua história! Fazer um breve comentário sobre sua mãe: que mulher forte, que mulher sagaz, que mulher sabida! Dentro dessa estrutura toda que é montada pra a mulher negra no Brasil, como ela soube, de certa forma, se salvar e salvar vocês nessa loucura aí...

QUEM QUER SER NEGRO NO BRASIL?

Sebastião: — Rodrigo, você é autor de um livro que eu considero polêmico, já começa pelo título, na verdade seria... Quem quer ser negro no Brasil? Mas aí você coloca entre parênteses a palavra “pode” e aí o título vira “Quem quer (pode) ser negro no Brasil?”. A gente queria que você fizesse um breve comentário sobre essa obra sua. Sobre o porquê, o que lhe motiva a produzir esse livro, o que foi que lhe inquietou pra você falar: “não, eu preciso escrever esse livro e publicar”.

Rodrigo: — Bacana demais. Eu gostei da parte do polêmico.

Fausta: [risos] — O título já é, assim, uma canelada. Ou você abre o livro ou você fica engasgado só com o título. Como as pessoas não aguentam a canelada, elas vão abrir o livro. Muito bom!

Rodrigo: — Primeiro dizer isso: Eu sou um estudante egresso de política de ação afirmativa. Muito embora não pelo acesso, porque quando eu entrei não tinha política de acesso, mas eu fiz parte do programa Ações Afirmativas da UFMG, coordenado pela Nilma. E esse projeto, era um projeto com um foco nos estudantes já da universidade, os estudantes negros, pra construir estratégias de permanência bem-sucedida. Um dos cursos que a gente tinha lá era um curso de leitura e escrita de textos acadêmicos, e nesse curso, a discussão era justamente como que a escrita acadêmica é um elemento de diferenciação, de distinção, de pré-requisito. E eu lembro que a gente fez um curso com a professora Marildes Marinho, e ela falava a importância de colocar títulos instigantes, porque os títulos de sociólogos são, em geral, títulos gigantes, com dois pontos e que dizem pouca coisa, então eu sempre, a partir daí, se você olhar os títulos dos meus textos, eles

sempre têm um quê de provocação e um quê de pergunta. Por exemplo, o primeiro texto que eu escrevi, que era um relato de trajetória, ele chamava “Morre mais um neguin”. Aí as pessoas falam “Mas por quê ‘Morre mais um neguin’?”. As pessoas vão ter que ler. E esse arranjo do título foi um arranjo com duas perguntas. Então, é uma pergunta “Quem quer ser negro no Brasil?”, e a segunda pergunta “Quem pode ser negro no Brasil?”. Porque eu estou, de certa forma, tentando pensar dois momentos históricos. Um momento histórico que é o momento da existência das políticas de ações negativas dirigidas à população negra. Ou seja, se a gente pensa a escravidão, a lei de terras, a política de migração europeia, a lei da vadiagem, o decreto de imigração... Todas essas foram políticas de ações negativas contra a população negra. E aí nesse contexto a gente pergunta: Quem quer ser negro em um país que odeia pessoas negras? Esse lugar da negritude é um lugar que foi historicamente construído como negativo. Quando a gente tem, em 2012, a promulgação da Lei de Cotas e detalhe, 2012 é o ano da promessa feita em 1912 pelo João Batista Lacerda lá no Congresso Mundial de Raças. No Congresso Mundial, João Batista Lacerda dizia que em três gerações, haveria 80% de brancos, 13% de mestiços e 0% de negros. E o ano da promessa era 2012. Imagine, no ano da promessa da Redenção de Cam, aí se tem uma lei reservando vagas para pessoas negras que se supunha já desaparecidas. Então, a introdução dessa lei faz um corte muito significativo no nosso imaginário e na nossa própria constituição como nação. Porque as constituições nacionais todas foram construindo uma ideia de apagamento, silenciamento. Se a gente for usar as palavras do Luís Alberto, um silenciamento sobre a questão racial, sobre o negro. Portanto, a Lei de Cotas, pela primeira vez na história, vai produzir uma ação afirmativa para a população negra. E aí ela produz, portanto, um breve espaço de positividade em se autodeclarar negro ou afrodescendente. Mas perceba, as cotas não mudam radicalmente a imagem negativa de ser negro, tanto é que as pessoas indevidas que vão reivindicar as cotas, vão entrar pelas cotas, sendo chamados de fraudadores, eles não estão se reivindicando negros. Eles estão se reivindicando pardos. Porque ninguém quer ser negro nesse país. Então, quando eles vão dizer “ah, eu quero entrar por cotas”, eles estão dizendo “porque a minha avó foi negra”, “porque a minha mãe foi negra” e, portanto, eu sou beneficiário das cotas por derivação. Eles não estão dizendo que eles são negros. Eles estão dizendo que eles fazem jus à política de cotas porque eles são herdeiros de um elemento negativo e, por isso que eu estou perguntando: quem pode ser

negro? Ou seja, não é todo mundo que pode ser negro porque não são as bancas que vão interditar. É a própria sociedade.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA NEGRA NO BRASIL

Sebastião: — Rodrigo, quando você aborda isso, você traz um recorte histórico inclusive dessa construção ou desconstrução da negritude no Brasil e da identidade negra. É um projeto de extinção, que era pra ser concluído, se ele tivesse obtido sucesso, lá em 2012. E recebe, de certa forma, um revés. Considerando sua obra nessa construção da identidade da pessoa negra no Brasil, como é que você avalia, como é que você analisa isso, como é que você percebe?

Rodrigo: — Olha, é muito curioso que quando eu estava nas Ciências Sociais, as pessoas perguntavam assim: “ah, de quem que você gosta mais? Marx, Weber ou Durkheim?”. E é curioso porque são espécies de andaimes teóricos, mas sempre quando me fazem uma pergunta sobre os meus andaimes, quem eu vou pensar? Eu vou pensar em Nilma, vou pensar em Kabengele, vou pensar em Petronilha, porque eu estou pensando meu outro curso de graduação. Então, quando eu penso em Nilma e Kabengele, eu vou pensar que a construção da identidade racial no Brasil é sempre atravessada pela ambiguidade. A ambiguidade entre o não ser negro porque no Brasil somos todos mestiços, mulatos, morenos... Mas ao mesmo tempo o macaco é sempre identificado. Ou seja, ao mesmo tempo somos todos iguais, mas os nossos marcadores raciais nos colocam num lugar negativo. Então a ambiguidade é sempre o racismo que se mostra e se esconde e aí o novo modo de lidar com essa ambiguidade hoje é esse termo do “mimimi”. É como se o “mimimi” fosse o retrato daquilo que não existe. Então, ao mesmo tempo se construir negro e, quando eu vou fazer formações desse tipo, eu falo assim “uma pessoa com acúmulo de melanina”, aí as pessoas ficam muito incomodadas porque, assim, eu não estou partindo do suposto que uma pessoa que tem acúmulo de melanina é negra. Porque ser negro é uma construção social, é um posicionamento político. Mas é um posicionamento político difícil num contexto em que as referências históricas são muito negativas, quando vai se falar sobre negros na escola, vai falar sobre escravizados, sobre sujeitos da selva. Não são sujeitos humanos. Então, construir a identidade é um movimento difícil porque muitas vezes é uma discussão também interdita. Nas bancas de heteroidentificação a gente vai vendo situações onde... às vezes chegam meninas com acúmulo radical de melanina, com o cabelo black

e chegam pra mim e falam assim “professor, e o quê que acontece se eu não passar na banca?”. E aí eu fico assim...É possível? É possível que você passe em branco? Ou seja, eu devolvo. A gente teve um segurança que trabalhava lá nas bancas e quando os candidatos saíam ele falava assim “boa sorte! Boa sorte!”. E aí teve um dia que eu cheguei e falei com ele “não tem nada de sorte”. Isso não é sorte, talvez tenham sido as pessoas que tiveram menos sorte que são o público-alvo dessa política. Ou seja, só pra pensar como que essa ideia da construção da identidade racial, algumas vezes, é na banca de heteroidentificação que ela é disparada. Porque ali as pessoas são confrontadas com o modo como elas se veem, mas o modo também como elas são vistas. E elas são obrigadas a se pronunciar publicamente, o que em outros momentos fica uma coisa meio jocosa... meio sabe/não sabe, diz ou não diz. Então ali vai pra esfera pública.

HETEROIDENTIFICAÇÃO – A BANCA PARA BANCAR QUEM SE BANCA

Sebastião: — Rodrigo, já partindo pra esse campo aí da heteroidentificação, nossa conversa ela é cíclica, ela vai rodando... vai indo e vai voltando... Mas você considera um momento constrangedor a banca de heteroidentificação?

Rodrigo: — Constrangedor pra quem?

Sebastião: — Posso justificar minha pergunta. Eu tenho um amigo que ele passou num concurso aqui na Bahia, passou em todas as etapas e aí na hora de se classificar ele saiu daqui de Caetitê e foi pra Salvador participar de uma banca de heteroidentificação, aí ele me perguntou como é que era. Aí eu falei “você vai entrar numa sala, dizer seu nome, o número de sua inscrição e se autodeclarar preto. Aí ele voltou e falou “rapaz, que constrangimento”. Esse meu colega disse isso.

Rodrigo: — Por quê? Olha eu entrevistando agora!

Sebastião: — Ele disse que achou completamente desnecessário aquilo, ele ter que estar num lugar pra dizer que ele é ele mesmo, não é? E aí eu lhe faço essa pergunta por ter também já participado de outras bancas de heteroidentificação como julgador, no caso, e eu percebia que para alguns candidatos, algumas candidatas, eles não estavam à vontade naquele momento. E aí eu queria saber de ti, aí eu estou devolvendo a pergunta pra você... você já falou anteriormente que é uma situação extrema, vamos dizer assim, porque, de certa forma, pessoas que não se autodeclararam negras ou que não vivem como pessoas negras chegam ali naquele momento e precisam fazer isso, dizer “eu sou negro” ou “eu sou negra” e como você usou o termo

“jocosos” pra outras situações fora desse momento específico da banca. Eu queria saber de ti se é um momento constrangedor. [...] Diferente dessa pessoa que perguntou: “Ah, Rodrigo será que eu passo na banca?”, essa pessoa achou “poxa, pra mim é até um desrespeito”, vou usar as palavras dele, “é até um desrespeito ter que ir lá dizer pra aquelas pessoas que eu sou preto, eu sempre fui preto”! Ele diz assim “Nunca passei por uma situação onde eu não fosse preto. E aí eu tenho que ir lá ainda falar isso?”.

Rodrigo: — Olha só... Primeiro, dizer que as bancas, muito embora tenham sido criadas pra combater fraude, eu tenho tentado argumentar aqui e estava escrevendo uma coisa sobre isso. Mas eu estou tentando argumentar que as bancas não são pra evitar fraude, as bancas são pra garantir o direito de as pessoas negras ocuparem esses espaços. E pra mim, isso faz uma diferença no modo como eu organizo a banca, portanto, a banca precisa ser um espaço de acolhimento, muito embora ela seja atravessada por uma tensão, um constrangimento dentro do processo seletivo. Ou seja, as pessoas estão angustiadas se elas vão passar no processo ou não. Não dá pra tirar toda a carga de tensão que tem no momento. Mas eu também estou argumentando que uma banca é quase um experimento social, sabe? Por que que eu penso como um experimento? Porque eu estou tentando reproduzir, num ambiente controlado, alguma coisa que acontece no ambiente natural. Acontece socialmente que o amigo do Tião seja lido como pessoa negra no shopping, na escola, na rua... Portanto, as pessoas precisam reproduzir o mesmo olhar, precisa ter uma diversidade pra que ela seja lida desse modo também. Precisa ter uma equipe diversa, plural, múltipla. Mas essa pessoa, ela está sendo submetida a um procedimento administrativo e um dos critérios de um procedimento administrativo é a impessoalidade, é a transparência, é a isonomia. Portanto, todas as pessoas pretas, retintas, ou pardas não retintas, elas precisam ser submetidas ao mesmo procedimento, isso é isonomia. Portanto, eu não posso olhar pro cara lá que é preto, indubitavelmente, e dizer “ah, não, você está liberado porque você é preto” porque aí eu estou fazendo uma heteroidentificação individual e não coletiva, então ele precisa submeter a esse processo. Tem uma coisa que eu tenho visto e não é generalizado, mas às vezes eu vejo pessoas não-negras, porque é isso, o papel da banca também não é dizer se a pessoa é branca, se é amarela, se é indígena. O papel da banca é dizer se é público-alvo ou não, se é negro ou se não é negro. Mas eu vejo pessoas não-negras, pessoas retintas brancas, ou seja, são pessoas de duas tintas brancas, elas chegam nas bancas,

muitas vezes, muito à vontade, e elas chegam muito menos tensas do que pessoas com acúmulo de melanina, porque muitas vezes essas pessoas têm a certeza de que tudo é delas, inclusive ali. Por isso que eu estou dizendo sobre o constrangimento, porque o constrangimento às vezes pode estar com a pessoa que é público-alvo da política, mas se a gente passa um vídeo, por exemplo, como na UFMG a gente faz, um vídeo explicando o quê que são políticas de ação negativas, por que que a ação afirmativa é baseada no fenótipo e não na ancestralidade? Porque a nossa avó não vai com a gente no shopping, então a gente não é lido pelo corpo da nossa avó. Quando as pessoas veem uma apresentação dessa antes de passar na banca, às vezes a gente muda o vetor do constrangimento, porque às vezes a pessoa que não é público-alvo se dá conta ali que ela não é, mas, ao mesmo tempo, é uma oportunidade pra as pessoas negras se verem coletivamente e falar assim “ah, agora eu sei porque eu estou aqui! Porque eu estou sendo acolhido por essa política”. Portanto, não é apenas um exercício de controle, um exercício policialesco, é um exercício educativo pra dar oportunidade das pessoas pensarem no modo como se veem e no modo como são vistas socialmente, por isso, a banca não analisa a identidade, a banca não deveria pedir pra a pessoa dizer como ela se vê pelos processos de racismo que ela viveu, porque senão ela abre uma ferida ali, contando, rememorando e não vai ter ninguém da banca pra curar a ferida dela depois. O que a gente lê é o corpo porque o corpo é lido socialmente, mas é uma oportunidade pra a pessoa ver como é identificada. Identidade é o modo como eu me vejo, identificação é o modo como os outros me veem. É uma oportunidade pra as pessoas também pensarem nisso e por isso que é um momento, penso eu, didático pra pensar identidade individual e identidade nacional, porque é um momento de romper esse mantra “somos todos mestiços/somos todos iguais” e a ação afirmativa e a banca, em complementar, ela tensiona essa ideia ao mostrar que é possível saber quem é negro no Brasil.

Sebastião: — Não é só quem quer não. É aquela história: não é quem pode, ou quem quer, é quem de fato é.

Rodrigo: — Exato. Mas aí uma outra coisa: que é a banca também pra quem avalia, ela é muito educativa porque eu acho, no meu caso em particular, ela me permite romper um pouco de uma certa idealização, uma certa essencialização da pessoa negra que é a ideia de que pessoa negra é sinônimo de pessoa preta, então, quando eu vejo pessoas muito diversas em frente à banca reivindicando seu lugar de negritude e às vezes uma negritude até

menos politizada “ó, não, eu sou negro eu não sei porquê... não é porque o Movimento Negro, não é por isso. Porque é o meu corpo” e aí me permite ver que existe uma pluralidade da população negra e às vezes a gente, no movimento social, às vezes até tensiona isso, vai dizer “ah, não, negro é preto. Pardo não existe. Pardo é papel” e ao mesmo tempo você deslegitima a experiência de pessoas que são negras de pele clara e que viveram diferentes experiências em função de algo que elas não têm controle, que é o seu corpo. Acho que pra quem participa das bancas, pra quem coordena, pra mim, a banca é sempre uma riqueza de reflexão, porque me permite pensar nessas coisas que às vezes a teoria não toca. A gente vê Movimento Negro Unificado e a gente pensa que é uma unidade, mas é uma pluralidade. Eu acho um pouco isso.

Fausta: — Deixa eu aproveitar que você está aí nessa discussão, como você participa de bancas, em espaços diferentes, são laboratórios. Se cada espaço da heteroidentificação ele constitui-se um laboratório de experiência, como você bem traduz de maneira magistral, como é que essas experiências nesses diferentes lugares que você atua vão te contando outras coisas nesses laboratórios?

Rodrigo: — Durante esse ano, eu tive uma experiência de circular todas as regiões do Brasil. Eu estou me sentindo quase um brasileiro. Eu fui duas vezes no Norte, fui em Macapá, fui em Belém, fui em Maceió, na Bahia, no Ceará, fui em Curitiba, Rio Grande do Sul, Goiás, Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo... fui em todas as regiões, não em todas as cidades, estados, obviamente, mas isso me deu uma dimensão de como a ideia de raça é, de fato, social. Se raça é social, ela vai variar dependendo do contexto social. Ou seja, por isso que não faz sentido uma pessoa apresentar testes de DNA ou escala de Fitzpatrick, escala dermatológica de quanto a pele se bronzeia ou não, porque não existe uma dimensão fixa, existe uma dimensão que é contextual. Aí as pessoas vão dizer “ah, mas essa leitura vai ser muito subjetiva”, ela é subjetiva. Mas talvez o problema seja que a gente, modernamente, em função da ciência positivista, a gente atribuiu um lugar de mentira ou fragilidade pra subjetividade. E eu tenho discutido no livro a ideia de subjetividades compartilhadas, de consenso subjetivo. No Brasil, nós temos um consenso subjetivo em torno de raça, a gente tem um consenso de que pessoas com peles escuras, com cabelos crespos, em geral, fazem parte da população negra, esse é um consenso intersubjetivo. Mas é muito curioso que esse

consenso ele é sempre desafiado pela ideia que está na raiz do nosso mito de fundação moderno, a partir de 1930, que é a ideia de que não temos raça no Brasil porque somos todos mestiços, como se a ideia da mestiçagem, da mistura, ela fosse capaz de fazer desaparecer as raças. Não é que nós somos plurais, nós somos únicos porque nós somos misturados, é uma coisa doida! Mas quando eu vou nos diferentes espaços brasileiros, e quando eu vou, particularmente, no Norte, onde a ideia, por exemplo, da figura, da categoria parda, ela tem um outro significado... Nós fomos em Maceió agora no COPENE, no Congresso de Pesquisadores Negros, e a gente encontrou um motorista de Uber que nos levou pro congresso e ele dizia que ele é mameluco, ou seja, foi uma das primeiras vezes que eu ouvi alguém materializando essa categoria. O que ele está dizendo, em síntese, é que ele é mestiço, portanto, ele não tem raça. E quando a gente vai em Macapá, ou vai em Belém, a gente vai ver que, de fato, a proporção de pessoas que são, ali, miscigenadas de brancos com indígenas é muito maior do que em Minas Gerais, muito maior do que na Bahia. Mas o fato de existir a miscigenação com outros vetores, ali, não impede a racialização da sociedade. Porque quando eu vou ver o dono das grandes lojas, quando eu vou ver o reitor da universidade, quando eu vou ver lá o dono da transmissora da Rede Globo, essas pessoas são brancas. Então, o fato da maior percentual de pessoas mestiças não impede que as pessoas que estejam no topo da cadeia de prestígio e de poder continuem sendo brancas. E quando eu vou ver as pessoas em situação de rua, quando eu vou ver as pessoas em subempregos, as pessoas continuam sendo negras. Mas a ideia da mestiçagem, ela cumpre um papel de amortecer conflito. Porque eu deixo de falar nessa segregação racial que permanece de Norte, Sul, Nordeste e Centro Oeste. Eu não sei nem muito bem qual foi a pergunta que vocês me fizeram, mas eu fico pensando que essa ideia da mestiçagem como mantra da nossa unidade nacional de Norte a Sul, ela é muito mais mítica do que empírica. Porque, empiricamente falando, nos diferentes espaços, quando, lá na Universidade de Goiás que vai se dizer sertaneja, mestiça, quando se monta a mesa do congresso e se chama o vice-reitor, o pró-reitor de extensão, coordenadora do curso de Pedagogia... são todos brancos. Todos brancos. Ou seja, apesar da mestiçagem, ainda existe grupos raciais que se reproduzem internamente, mas interditam a crítica a essa segregação racial com a ideia da mestiçagem, como se a mestiçagem tivesse sido capaz de diluir as diferenças, mas não.

RACISMO OU RACISMOS?

Sebastião: — Você acha que a percepção do racismo ela varia de lugar pra lugar?

Rodrigo: — Percepção do racismo?

Sebastião: — Sim.

Rodrigo: — Como assim? É porque eu sei... eu sei que sua pergunta tem uma hipótese, eu quero ouvir a hipótese.

Sebastião: — Bom... É uma percepção, de certa forma, que parte de mim isso. Que o racismo que eu percebo, ele varia. Eu vou lhe dizer, por exemplo, quando eu estive em Belo Horizonte eu percebi... Percebi no sentido de sentir, de perceber, o racismo num nível. Aqui em Caetité, eu vejo em outro. Em Guanambi, que é aqui pertinho, já é outro, em Salvador, já é outro. Em Maceió, como você falou, já estive lá durante um período também, percebi que é outro. Inclusive no Ceará me chamou atenção de como o meu corpo chamava atenção em determinados espaços que eu estava, não é? Eu me lembro que eu fui em um restaurante um dia, que eu tive a impressão de que as pessoas acharam que era um artista que estava chegando ali. Um artista famoso, de tanto que meu corpo chamou atenção naquele espaço. Não sei se você já passou por isso. Talvez seja uma experiência minha, de que o racismo é diferente a depender do lugar onde a gente esteja.

Rodrigo: — Tá bem. Olha só, primeiro, é importante dizer que o racismo é derivado da ideia da existência de raças e da hierarquia de raças. Então, pro racismo existir é preciso existir uma ideia de raças. É preciso existir uma ideia de diferenciação que passa por raça, que é lido numa chave biológica. Ou seja, esse corpo, por exemplo... Quando as pessoas vão te tomar como artista, ela vai te tomar como músico, da música negra, ela vai falar “ah, você é da capoeira” porque ela está lendo o seu corpo e está associando seu corpo a determinados lugares biológicos! A ideia de raça como diferenciador das pessoas e das coletividades está compartilhada no Brasil, ela está compartilhada na diáspora. Ela está compartilhada em todos os países que se estruturaram a partir de uma diferenciação racial, ponto. Mas ela varia com o contexto. A leitura racial que se faz lá na Serra Gaúcha é diferente da leitura racial que se faz em Salvador. Da leitura que se faz, por exemplo, no Ceará e no Piauí que são estados muito significativos pra mim, que são estados em que se constrói uma imagem de que não existem negros. Então, quando chega um negro,

negro, negro, todo mundo para pra olhar. E nem é que não existem negros nesses estados, é porque construiu-se essa narrativa. Mas, olha só, eu acho que a ideia de raça pode variar, mas o racismo não é necessariamente a repetição da raça, porque o racismo pode ser atravessado como um modo de sociabilidade. Por exemplo, o modo de sociabilidade mineira, belo-horizontina, mesmo a sociabilidade não racial, ela é diferente da sociabilidade de Curitiba, por exemplo. Dizem em Minas “ah, Minas é mais desconfiada”, mas as pessoas te chamam pra tomar café em casa. Ou seja, isso é diferente... Então, eu acho que, assim, é só diferenciar... Que a leitura racial, ela varia no contexto, mas eu não sei se o tipo de racismo, se a gente pode categorizar ele por estados ou pela região, porque não dá pra dizer assim “ah, o racismo no Rio de Janeiro é da ofensa e de Minas é da piada” porque pode acontecer os dois tipos nos dois lugares. Porque, no fim das contas, todos nós sabemos que no limite de uma discussão, eu tenho a possibilidade de chamar o outro de macaco. Porque eu vou mobilizar uma categoria que é de hierarquia. É claro, no Piauí, onde existe essa ideia de que não existem pessoas negras no imaginário coletivo, o tipo de relação que eu vou ter é diferente. Quando eu estou nos eventos públicos o tipo de racismo que eu experimento é o racismo diferente do racismo do cotidiano, então, assim, o racismo é esse: “O senhor não vai vim pra ver a palestra?”, eu entrei esses dias no elevador com um grupo de mulheres “ah, tal, vai ver a palestra...”, aí eu falei “é, estou vindo aqui pra palestra”, aí no final do evento, elas: “nossa, a gente entrou no elevador com o palestrante e a gente nem identificou”. É racismo porque, assim, dificilmente ela vai pensar que eu sou o palestrante. Mas não é o racismo do xingamento, da ofensa. Mas ela, todos eles se baseiam na ideia de que tem um lugar pra aquele corpo.

Fausta: — Hierarquicamente você não poderia estar ali pela estruturação do conceito de raça, social do conceito de raça.

Rodrigo: — Isso e aí a minha estratégia em todos esses lugares é devolver o constrangimento pra a pessoa. Se a vergonha é dela, ela que tem que levar pra casa. E aí eu não falo nada e aí quando eu chego lá, eu falo algumas coisas olhando pra pessoa. Aí, ela lide na terapia com a sua vergonha, com o seu constrangimento. Porque, se não, a gente é que adocece.

Fausta: — Que massa, esse Rodrigo é terrível! Esse é pimenta malagueta, viu, Tião!

Sebastião: — Não é?

AÇÕES AFIRMATIVAS: PARA ALÉM DO QUE SE LÊ E VÊ

Sebastião: — Uma pena que eu acho que a gente já está encaminhando aqui pro fim de nossa conversa, mas têm umas coisinhas, assim, que a gente queria pontuar contigo, Rodrigo: Recentemente, o presidente Lula sancionou a continuidade da Lei de Cotas (14.723/23) com algumas mudanças, e eu pude ver que você estava lá presente, que você fez questão de ir lá no dia da assinatura e tal. Nós queríamos saber como é que você percebe, como é que você está encarando... Não sei se dá para chamar de Nova Lei de Cotas, mas a continuidade da Lei de Cotas?

Fausta: — Saímos da Lei nº 12.711/2012, e foi sancionada a Lei nº 14.723/2023.

Rodrigo: — Eu ainda não decorei o número não — risos. Primeiro, é dizer que a sanção da continuidade da Lei de Cotas, de certa forma, é o reconhecimento de que a política de ação afirmativa ainda não cumpriu o seu papel. É muito curioso porque a Lei de Cotas, a 12 mil e a 14 mil, elas são leis de reserva social. Isso é o que define a lei, então ela é uma lei dirigida pra estudantes de escola pública porque se imagina que a escola pública é uma boa *proxy* de renda, uma boa aproximação, mas é muito curioso que é o recorte racial na Lei de Cotas que gera as maiores tensões, as maiores repercussões. Como se a Lei de Cotas sociais fosse racial, e não é. Mas por que que ela gera tanta tensão? Porque como nossa identidade nacional moderna foi construída a partir de uma nação não racial, mestiça, o reconhecimento da racialidade tensiona essa identidade. Então, as pessoas vão dizer “ah, eu sou contra cotas. Porque eu acho que devia existir só cotas sociais”, aí eu falo “mas então você não é contra cotas, se você é a favor de cotas sociais. Você é a favor de cotas dirigidas a uma população”. Então, quando a gente pega o protagonismo do Movimento Negro na reivindicação na reserva de vagas e que beneficiou outros grupos, beneficiou brancos pobres, porque não existiu um movimento de brancos pobres pelo acesso ao ensino superior, isso é resultado da mobilização do Movimento Negro. E aí, esses brancos pobres deviam, inclusive, agradecer ao Movimento Negro, o que eu ainda não vi acontecer. E aí o quê que acontece, portanto... Se o recorte racial na Lei de Cotas visa combater os efeitos históricos da desigualdade, não dá pra conceber que dez anos vai ser suficiente pra combater efeitos de 300 anos. Então, a pesquisa do Tião mostra lá que as ações afirmativas no acesso e permanência interferem na própria autoimagem das pessoas, uma dimensão que é política, porque a estética é política. Mas isso é o início do processo.

Não é o meio, não é o fim. E aí, a política de cotas, a sanção, ela faz algumas readequações na dimensão da permanência. Na dimensão da focalização do critério de renda. Um salário-mínimo e meio per capita, numa família de quatro pessoas, são seis salários-mínimos, são R\$6.000,00. E uma família de R\$6.000,00 no Brasil não é uma família vulnerável. Essa adequação, a inclusão dos quilombolas é também a possibilidade de expandir o público-alvo. A lei é a sinalização da existência do direito. A lei não é garantia do direito. Porque o que garante o direito é a política, portanto a lei, ela vai dizer “esses grupos têm direito”, mas o que vai materializar o direito, por exemplo, vai dizer “esses grupos têm prioridade na assistência estudantil”, mas o que vai viabilizar o direito é a lei de assistência estudantil. Que era o PNAES, virou lei. É a política de cada universidade de assistência estudantil. É a política de permanência das universidades. Eu acho que, por exemplo, a inclusão dos quilombolas no grupo, ela vai exigir muita reflexão dos elaboradores de banca de heteroidentificação, por exemplo. Porque as pessoas vão pensar assim “não, quilombolas são negros”, mas quilombolas não são negros. Porque se quilombolas fossem negros não precisa a nomeação, o reconhecimento de quilombolas. Quilombolas são majoritariamente negros, mas não exclusivamente negros. Trata-se, portanto, de uma reserva que não é uma reserva racial. É uma reserva étnica que tem a ver com a vinculação desse grupo com as suas comunidades de origem. Não significa que quilombolas não vão precisar de documentos complementares à autodeclaração, mas o documento complementar não é a heteroidentificação. O documento complementar é o reconhecimento da sua comunidade. Porque o que ele está dizendo é assim “nós somos parte de uma coletividade”, ele está se autodeclarando, então é a coletividade a qual ele faz parte que vai precisar atestar ou não. Isso acontece com povos indígenas e não é uma leitura fenotípica no caso da questão racial. São questões muito próximas, mas que elas exigem... e, por isso que eu digo, pra participar de banca de heteroidentificação, não basta ser pessoa negra. Não basta ser do movimento social pela luta da equidade racial. É preciso estudar esse tema. É preciso entender as questões que estão em jogo. E às vezes eu vejo a implementação de bancas de forma muito prescritiva: “ah, é preciso ter banca pra impedir os ‘afroconvenientes’, pra impedir as fraudes”, mas a fraude é uma ponta do iceberg. Ela toca em questões que são muito mais complexas e que nos exige formação, porque, se não, a gente vai... Tá, eu posso até não concordar que tenha quilombola louro, posso não gostar, mas isso é fato, isso não está no meu domínio e,

portanto, eu preciso estabelecer os procedimentos que façam garantir o direito pra quem está inscrito na lei. E, portanto, eu não posso ser ilegal no meu processo de materialização da própria lei.

Fausta: — Uma observação, então, pelo que você está dizendo, “é preciso estudar um pouco mais sobre isso”. Acho que você está debruçando aí também na questão de conceitos, quando você disse assim do quilombola, do pertencimento étnico, você também está nos dizendo que é preciso construir uma base de conceitos que precisam estar mobilizados nessas bancas, é isso?

Rodrigo: — Por exemplo, eu vou te dar um exemplo rápido. Eu tenho visto que é muito comum que o modo de deliberação das bancas de heteroidentificação seja por consenso, as pessoas chegam, o candidato sai da sala e as pessoas vão discutir se ele é ou não público-alvo. Na UFMG, a gente faz diferente. Cada um faz o seu voto e as pessoas nem ficam sabendo o resultado. O resultado é só o coordenador que vai saber. E por que a gente tem esse funcionamento? Por uma dimensão teórica. Por quê? Eu dou o exemplo, assim, se eu, como coordenador das bancas na UFMG, for ter que participar de uma banca um dia, se eu olhar pra um candidato e disser assim “ah, ele não é negro”, vocês acham que alguém vai discordar de mim?

Fausta: — Entendi, interessante.

Rodrigo: — E se essa pessoa não vai discordar de mim, não precisa de cinco pessoas na banca. Basta eu. Por que a gente tem cinco pessoas com diversidade racial? Não é pra que a dimensão da hierarquia discursiva seja digladiada numa discussão de consenso, porque a relação de poder vai estar atravessada ali no consenso. As pessoas estão pensando a banca como um lugar ideal do Habermas. Não é um ideal habermasiano, uma banca. Ela está atravessada por relações de poder. Portanto, se eu instaurar esse discurso, eu desequilibro os olhos da sociedade. Não é mais um experimento social. Então, perceba, eu estou trazendo um elemento que é o elemento técnico, mas é um elemento que tem que estar vinculado a uma dimensão do experimento social. Porque, se não, vai ter lá alguém e, nesse caso da banca, às vezes o movimento social, ele tem uma força mais incisiva, porque ele mobiliza os outros pelo medo. Eu vou discordar lá do babalorixá? Não vou nunca! E aí isso desconfigura, por isso que eu acho que precisa escrever, eu estou tentando ter tempo pra escrever esses elementos, escrever porquê que a gente não faz entrevista na banca, porquê que a gente não detalha características fenotípicas de indeferimento... Alguns candidatos ficam assim “Ah, mas a banca foi muito rápida! Em dois minutos me leram?!”.

A pergunta é assim “em quantos minutos que um segurança de shopping gasta pra identificar um suspeito?”; “em quantos minutos a polícia identifica lá o cara com atitude suspeita em determinado condomínio?”. Não precisa 30 minutos. Bate o olho.

Fausta: — É técnico, né?

Rodrigo: — Esses elementos a gente precisa conversar e perceber que eles vão conectando dimensões das relações raciais e da identidade racial. Por isso que a segunda parte do meu livro é sobre procedimentos para pensar identidade racial no Brasil. Porque ele é uma boa metáfora pra a gente pensar tudo isso.

Sebastião: — Rodrigo, muito obrigado, muito obrigado mesmo por sua generosidade, de estar aqui compartilhando com a gente seu conhecimento, essa capacidade de fazer a gente pensar, de a gente repensar, não é? De como a gente no dia a dia lida com essas questões que estão sempre nas entrelinhas. Muito obrigado mesmo!

Rodrigo: — Fico feliz demais!

Fausta: — Nós também estamos muito felizes. E dizer assim pra você que aqui onde nós estamos e no mundo todo, nos congressos, nos espaços, a gente está vendo esse movimento antidemocrático de opressão. Há um discurso terrível de hierarquização que vai perpassando pelas instituições. Eu trabalho também na educação básica há mais de vinte quatro anos, Rodrigo, e a gente vê esse movimento ou na sala de aula ou na forma da escola gestar. Também está na universidade, ou pelo silenciamento, ou pelo não pautar. Eu entendo que essa discussão sobre democracia ela é muito necessária e essa pauta que a gente traz pra você, principalmente pra nós aqui da região, onde nós estamos. É um pouco dessa angústia que move a gente, porque esse tema é muito caro, muito caro. Tem essas coisas assim que tomam a gente, que é essa dor que a gente sente vivendo um processo de opressão intenso no mundo inteiro e que para nós não vai chegar de forma suave.

Rodrigo: — Isso, por isso que eu acho que as bancas, elas não são pra evitar fraude. Mas pra garantir que o público-alvo chegue nos espaços... A gente precisa construir estratégias de acolhimento e, mesmo que a gente saiba que isso não vai mudar o mundo, não vai revolucionar, mas esses estudantes que Tião acolheu, registrou, compartilhou, esses registros também servem pra alimentar outras pessoas, e a gente aumentar essa massa de pessoas que questionam essas opressões.


Fausta: — É isso. É isso. Muito obrigada, estamos à sua disposição.

Rodrigo: — Em breve, em breve quero reencontrá-los pessoalmente. Deixa eu contar uma última coisa para vocês, depois vocês podem até entrar lá no Instagram e seguir, eu coordeno um projeto de extensão que chama ‘Pra quem cotas?’, e esse projeto é um projeto de diálogo com o ensino médio sobre ação afirmativa e identidade social. A gente está indo nas escolas públicas e falando com os estudantes lá do ensino médio, e está sendo muito legal, assim, para discutir algumas dessas dimensões, mas também discutir o significado da própria universidade pública como direito. E aí, para participar disso, a gente tem formações sobre a Ação Afirmativa, sobre banca de heteroidentificação, está sendo um bom momento pra a gente articular pesquisa e extensão e de repente é uma coisa que pode inspirar vocês aí. Depois eu compartilho.

Fausta: — É isso! Obrigada, muito bom dia.

Rodrigo: — Então tá bom, obrigado!

Sebastião: — Valeu. Saudade, Rodrigo, saudade mesmo!



O AUMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO CONTEXTO SOCIAL: EDUCAÇÃO COMO VÁLVULA DE ESCAPE PARA MUDANÇA

Beatriz Lopes e Lopes¹

Isabella Ayeska Souza de Araújo²

Lívia Guimarães Farias³

Palavras-Chave: Desigualdade; educação; mulheres

Guanambi, 03 de novembro de 2023.

Querida comunidade *unebiana*, utilizamos desta carta para propor uma reflexão crítica acerca da desigualdade social no contexto educacional analisando especificamente a presença feminina nesses espaços e como esse gênero ainda encontra alguns entraves na democratização do ensino, em especial, no ensino superior, apesar de nos últimos trinta anos ter crescido expressivamente o número de mulheres que conseguiram acessar a univer-

- 1 Acadêmica do II semestre do curso de Direito da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus XII.
- 2 Acadêmica do II semestre do curso de Direito da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus XII.
- 3 Professora do Departamento de Educação Campus XII, Guanambi – UNEB – Linha: Formação humana e gestão do cuidado em educação – NEPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-1832>. E-mail: liviafarias@uneb.br

sidade. Gostaríamos, ainda, de tratar de um público ainda mais seletivo, mulheres vítimas de violência, e que acima de tudo acreditam e entendem que o conhecimento é a arma mais poderosa.

Na matéria de criminologia, ministrada pela docente Lívia Guimarães Farias no curso de Direito, fizemos visitas a vários departamentos de combate a violência contra o gênero feminino, mas o que mais nos chamou atenção foi o Núcleo Especializado de Atendimento à Mulher (NEAM), uma instituição sem fins lucrativos, que busca atender mulheres vítimas de violência doméstica ou familiar, independentemente de sua orientação sexual. O que nos surpreende é que, apesar da mudança de paradigma do contexto social diante da mulher e do feminino, atrelada à postura discursiva e jurídica frente às conquistas sociais, como, por exemplo, a Lei Maria da Penha, nº 11.340/06. Mecanismo criado no intuito de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher — permanece obscura a explicação do porquê ainda há mulheres que decidem permanecer em relacionamentos permeados de violência, deixando-nos com um questionamento acerca da problemática, seria a falta de conhecimento para identificar a situação de violência ou seria um reflexo da cultura machista a causadora desse problema social?

Comumente, a figura feminina é associada à fragilidade, uma vez que desde os primórdios é atrelada ao lar, como submissa ao marido e responsável por gerar novos herdeiros. Com o passar dos séculos, juntamente aos movimentos sociais em busca da autonomia feminina, a mulher foi adquirindo timidamente maior liberdade em decorrência, especialmente, da Revolução Industrial. Nesse cenário, de afastamento de curtos períodos do lar, inicia-se o marco para o sexo feminino adquirir meios para desprender-se da subordinação e da dependência do marido. Contudo, apesar de todas as conquistas alcançadas pelas mulheres, até os dias atuais, em pleno século XXI, ainda perdura no seio social a qualificação do gênero feminino como boneca de porcelana, frágil e bela.

Há tempos existe uma preocupação em relação às mulheres, porém essa preocupação sempre foi voltada para a educação doméstica, já que eram educadas para se tornarem donas de casa, mães e esposas dedicadas aos seus companheiros. Assim, é indispensável conhecer o trajeto de lutas que a mulher precisou percorrer para ter primeiramente o direito ao acesso educacional. Consoante ao pensamento da filósofa Hannah Arendt, a essência dos direitos encontra-se no direito a ter direitos. De fato, tal afirmativa é perceptível, no entanto, essa essência foi arduamente bata-

lhada, e tem seu início há séculos, e ainda, é latente até os dias atuais. Segundo a pesquisadora Heleieth Saffioti, a educação feminina brasileira em meados do século XIX era extremamente restritiva, visando educar a mulher para ser uma boa esposa, sendo o ensino de “prendas domésticas” presente no currículo. Ao passo que o ensino masculino era totalmente diferente. Ainda assim, foi um avanço se levarmos em conta que no Brasil colonial, no século XVI, quando as primeiras escolas brasileiras foram instaladas, a educação era apenas ofertada aos homens, evidenciando essa naturalização da subordinação feminina tanto intelectual como social, ocupando sempre lugares subalternos.

Segundo o relatório feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2016: meninas de 5 a 14 anos passam 40% mais tempo em atividades domésticas em comparação aos meninos na mesma faixa etária no mundo todo. Isto, infelizmente, pode influenciar na percepção de uma futura mulher, que talvez por estar tão acostumada com esse cenário de dona do lar não consiga visualizar o mundo além da sua cozinha, e o mais trágico é que geralmente quando as mulheres quebram o ciclo de violência, algumas não conseguem encontrar sentido na sua existência, novamente porque sempre se viram ocupando lugares subalternos e sendo qualificadas desde o nascimento a servir seus parceiros, além da falta de incentivo em traçar seu caminho para além do matrimônio. Logo, percebe-se o perigo da mentalidade social.

As mulheres só conquistaram seu direito de estudar para além do ensino fundamental em 1827, no século XIX, por meio da Lei Geral promulgada no mesmo ano, e a frequentar a universidade somente no ano de 1879, no entanto com muitas exigências, sendo necessário, as mulheres solteiras, apresentarem autorização dos pais e as casadas a autorização do marido, por escrito. Todavia, é indiscutível como esse direito foi essencial para a emancipação feminina.

Desse modo, podemos compreender que a mulher nem sempre foi bem-vinda aos espaços educacionais, sendo uma luta custosa para conseguir o mínimo. Felizmente, as mulheres brasileiras conquistaram o direito à educação bem mais cedo que as demais companheiras do sexo feminino a nível mundial. Triste exemplo disso foi a batalha que Malala Yousafzai teve de travar em pleno século XXI para conseguir frequentar a escola.

A entrada das mulheres na universidade aconteceu primeiramente nos Estados Unidos no ano de 1837 com a criação de universidades exclusivas

para as mulheres. No Brasil o ensino superior feminino só teve início no final do século XIX.

A primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil, foi no estado da Bahia no ano de 1887, formando-se pela faculdade de Medicina. A presença feminina só começou a frequentar o ensino superior no ano de 1879 quando a elas foi concedida por Dom Pedro II, então Imperador do Brasil. Esse fato é narrado por Blay e Conceição (1991), quando narram a história de Augusta Generosa Estrela que se formou em medicina em Nova York no ano de 1876 e, ao retornar ao Brasil, e, é proibida de exercer sua profissão.

Em pesquisas realizadas pelos institutos Vladimir Herzog e Patrícia Galvão, demonstram que 74% das entrevistadas afirmam ter recebido um tratamento diferente em sua criação por serem mulheres; 90% dizem que deixaram de fazer alguma coisa por medo da violência, como usar determinadas roupas e frequentar espaços públicos. De fato, uma vez que, é a partir do ciclo de convivência do indivíduo em seu processo de socialização primário e secundário desenvolve a naturalização da subordinação.

O desafio da mulher, hoje, na universidade é outro. Uma pesquisa divulgada pelo MEC/Inep/Deed mostrou que no ano de 2007, do total de 4.880.381 matrículas no ensino superior no Brasil, 2.680.978 das matrículas foram feitas por mulheres, o que demonstra uma maior presença feminina. Dessa forma, podemos concluir que atualmente o desafio é o de adentrar nas áreas que ainda são de predominância masculina. As mulheres agora têm o acesso à universidade, mas são majorias em cursos que são historicamente tidos como femininos. A maior parte universitárias está em cursos como letras, enfermagem e pedagogia, enquanto que os homens são maioria nos cursos de engenharia, arquitetura e medicina. A entrada das mulheres nesses cursos será mais uma luta contra o preconceito, que felizmente se instaurou.

O intenso avanço do ponto de vista quantitativo mascara alguns aspectos de exclusão e segmentação do processo de entrada das mulheres nas universidades. Igualdade numérica não significa equidade de gênero, uma vez que a tendência de maior peso feminino nas carreiras de menor prestígio e mais mal remuneradas acentua-se ao longo do período. No entanto, como mostram os dados, esse processo está lentamente se modificando.

No que tange à violência contra a mulher, movimentos sociais como o feminismo, publicações de pesquisas no que se refere a situação da mulher no mundo, as sequelas geradas em decorrência das agressões exercidas contra elas (Físicas, psicológicas, familiares e sociais) e seu alto índice de ocorrência

foram todos fatores importantes que corroboram para que qualquer tipo de violência praticado deixe de ser considerado uma questão da vida privada para tornar-se um problema de saúde pública.

Embora as estatísticas referentes à violência contra a mulher sejam alarmantes, sabe-se que dificilmente obtém-se o número real de mulheres que sofrem algum tipo de agressão diariamente. Tal fato ocorre justamente porque muitas são agredidas dentro das próprias casas, inicialmente, em geral, pelo pai e pelo irmão, e posteriormente pelo namorado ou marido. Dessa maneira, as vítimas agredidas dentro da própria família tendem a minimizar o problema, desejando acreditar que o marido/ companheiro, pai ou irmão não seja tão violento como parece. Concomitantemente, elas experimentam vergonha, culpa e baixa autoestima por viverem esse tipo de situação, além do medo de ficarem sozinhas. Como consequência disso, acabam se isolando de seus contatos sociais, restringindo-se ao ambiente doméstico e, desse modo, afastando-se de uma possível rede de apoio, o que contribui para se tornarem ainda mais prisioneiras de uma relação baseada na violência.

Em situações como essas, atrelada a todo esse pensamento incrustado no imaginário social machista, a rede de apoio da vítima também faz total diferença no enfrentamento de todo e qualquer tipo de violência. É comum que essa mentalidade retrógrada tenha raízes na criação dessa futura mulher que vai normalizar por muito tempo o comportamento agressivo e tóxico do seu parceiro. Como bem defende o sociólogo Talcott Parsons, a família é a máquina que produz personalidades humanas, isto é, o seio familiar tem responsabilidade direta na formação de uma nova personalidade, podendo esta, ser progressista ou conservadora e patriarcal.

Inserida em um cenário como o exposto acima, essa mulher, possivelmente, vai acreditar que é um ato de preocupação do seu companheiro a proibição de frequentar a universidade. Quando na verdade é somente medo que sua companheira adquira conhecimento suficiente para compreender o tipo de situação em que se encontra, e que acima de tudo, conheça os meios jurídicos que a defende.

Paralelamente, outro aspecto a ser considerado diz respeito à condição social e econômica da população feminina. Verifica-se que ainda há mulheres que recebem menos do que os homens, apesar de realizarem as mesmas tarefas que eles. As desigualdades financeiras existentes entre os gêneros servem para gerar pontos de conflito entre o casal, e dão maior poder de controle a quem possui melhor condição socioeconômica, o que cria a falsa

ilusão de haver “motivos” para inferiorizar sua parceira, ou lhe garantir o direito de tratá-la como bem entender.

Outrossim, é preciso também uma atenção especial voltada para mulheres transexuais, uma vez que essas são alvos de preconceitos, além de agressões verbais e físicas dentro de instituições, como as que ocorrem no ambiente de trabalho, nos serviços de saúde e no acesso à educação. Evidencia-se desse modo, que há uma desigualdade social de gênero assustadora, inclusive dentro do meio acadêmico, que deve ser combatida paulatinamente todos os dias. Em tempo, vale mencionar que a própria Universidade do Estado da Bahia (UNEB) já entrou nesse combate, por meio da criação das cotas para pessoas trans.

Situações como essas, podem por vezes serem invisibilizadas e pouco debatidas, algo tratado com maestria pelo Jornalista brasileiro Gilberto Dimenstein em suas valiosíssimas obras: *Cidadão de Papel* e *Cidadão Invisível*. Dimenstein (1993, 2014), constrói uma crítica e tece uma reflexão de suma importância social, no que tange a necessidade de compreender que muitas vezes alguns grupos, principalmente as minorias, são invisíveis perante o olhar da sociedade, e somado a isso, quando conquistam a postulação de seus direitos, essas conquistas ainda são relegadas, ou seja, têm seus direitos garantidos apenas no papel, não havendo desse modo a aplicação prática.

Algo que, infelizmente, faz parte do cotidiano de diversos públicos, inclusive mulheres, em especial, mulheres vítimas de violência ao admitir que a Lei Maria da Penha ainda contém algumas lacunas legislativas, assim como qualquer outra, e por isso não consegue proteger inteiramente seu público-alvo. No entanto, é indispensável reconhecer a importância da Lei e da própria Maria da Penha, ambas, fortalecem o movimento, além de demonstrarem a força feminina.

As mulheres ainda têm muitas batalhas para vencer, e uma delas é a superação dos entraves que rodeiam a vida acadêmica. É necessária uma revolução na mentalidade da sociedade no aspecto de sempre atribuir tarefas domésticas as meninas, sempre as colocando em posição de servas, para que se possa sanar dois problemas que são inadmissíveis em pleno século XXI: o machismo enraizado desde a infância e a naturalização da mulher enquanto ser exclusivamente do lar, algo que, infelizmente, influencia a forma como o gênero viria enxergar o seu papel na sociedade. Ademais, é comum a ideia de que a mulher se realiza no matrimônio, quando na verdade a realização deve ser pessoal e alçar voos além dos muros de casa.

Portanto, é mister uma resposta da sociedade condizente com a temporalidade em que a humanidade se encontra, para que se saia da inércia social e do trágico pensamento de que as lutas devem partir somente do grupo afetado. Ao contrário, essa luta não é só das mulheres, é uma batalha por um seio social de convivência sadia e de mútuo respeito, algo favorável a todos os indivíduos.

Todavia, para que isso seja alcançado com sucesso é necessário que o processo se inicie na socialização primária e secundária, consoante ao pensamento de Bourdieu, isto é, quando esse indivíduo começar a socializar-se no meio social, ele carregará consigo as virtudes que lhes foram ensinados, virtudes essas que podem fugir a regra, e contrariarem os aprendizados familiares. Assim, os males poderão ser cortados pelas raízes, já que desde cedo o futuro da nação irá compreender que por meio de uma socialização menos conservadora e machista, que “todos são iguais perante a lei”, mas que esse preceito também ecoa pela sociedade.

Outrossim, vale destacar ainda a notoriedade das medidas já existentes na luta de combate à violência contra o sexo feminino, e principalmente a inserção de programas e políticas públicas que visem a permanência das minorias dentro da Universidade. É louvável toda e qualquer evolução que busque tanto proteger a mulher em situação de violência, tanto garantir o seu acesso aos meios educacionais da melhor forma possível. Felizmente, a faculdade, hoje, assume um papel de resistência e principalmente de uma formadora de uma sociedade melhor, que consiga ter um olhar mais humano e crítico ao mesmo tempo, evitando que seja difundida uma pós-verdade, fenômeno comum na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.76, fev, p. 50-56,1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1054>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva, Ed. Vega, Lisboa, s.d. In: ROSENDO, Ana Paula. [Recensão]. **Coleção Recensões LUSOSOFIA**. Portugal: Universidade da Beira. Covilhã, 2009.

CUNHA, Washington Dener dos Santos; SILVA, Rosemaria J. Vieira. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **Gênero**, Niterói, v. 11, n. 1, p. 97-106, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22409/rg.v11i1.62>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30936>. Acesso em: 22 nov. 2023.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.

DIMENSTEIN, Gilberto . **O cidadão invisível**. São Paulo: Ática, 2014.

Dados nacionais sobre violência contra as mulheres. **Compromisso e atitude**. Disponível em: <https://www.compromissoeatitude.org.br/dados-nacionais-sobre-violencia-contra-a-mulher/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

INEP. **Dados nacionais sobre censo da educação superior**. Censo. 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Apresentacao_Censo_EducacaoSuperior.ppt. Acesso em: 29 nov. 2023.

ÉNOIS Inteligência Jovem faz pesquisa sobre machismo e violência contra jovens e lança campanha. **Compromisso e atitude**. Disponível em: <https://www.compromissoeatitude.org.br/enois-inteligencia-jovem-faz-pesquisa-sobre-machismo-e-violencia-contra-jovens-e-lanca-campanha-enois-02062015/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

GUEDES, Rayane Silva; PASSOS, Daniela Oliveira dos. A presença das mulheres na história da educação no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.67213>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67213>. Acesso em: 29 nov. 2023.

Sobre as Autoras

ANNA DONATO GOMES TEIXEIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação (UNEB). É Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação (UNEB/DEDC XII), e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB), linha de Currículo Diversidade e Formação Docente. <http://lattes.cnpq.br/5223181736661773>



FAUSTA PORTO COUTO

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB–BA, possui mestrado em educação pela Faculdade de Educação FAE da Universidade de Brasília UnB–DF (2011), e doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG–MG (2021). Atualmente é professora adjunta na graduação no Departamento de Educação, campus XII Guanambi da UNEB no curso de Pedagogia. É membro das comissões do processo seletivo do programa de moradia: Casas de Estudantes da UNEB, e da comissão de validação da autodeclaração e demais documentos comprobatórios para o acesso ao sistema de cotas da UNEB. Tem experiência na área de Educação, com destaque na sociologia da educação e ação; estuda as Ações Afirmativas; erradicação do racismo; permanência no Ensino Superior; processos formativos dos sujeitos. É membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; da Associação Nacional de Pesquisa e Pós –graduação e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros ABPN. <http://lattes.cnpq.br/0561391146624547>



JAMILLE PEREIRA PIMENTEL DOS SANTOS

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Campus XII/Guanambi). Especialização em Relações Étnico-Raciais e Gestão Educacional e Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB/Jequié). Professora efetiva de Educação Infantil no Município de Guanambi, Estado da Bahia. Professora Substituta no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, Campus XII). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade – (GREDHI/UNEB), do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – (NEPE/UNEB) e do Fórum Baiano de Educação Infantil do Sertão Produtivo. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA – (PPGE/FACED/UFBA), sob orientação da Professora Dra Marlene Oliveira dos Santos. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação. <http://lattes.cnpq.br/2314481034085234>



SANDRA APARECIDA LIMA SILVEIRA FARIAS

Possui graduação em Letras Vernáculas e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (1997), graduação em Libras pela UNIASSELVI (2023), especialização em Linguística Aplicada ao Português pela UESB (1999), especialização em Libras pelo CEPPEX (2011) e Mestrado em Língua e Cultura pela UFBA (2013). Proficiência em Libras – Prolibras (2010). Atualmente é professora assistente da Universidade da Bahia – UNEB. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente com os seguintes componentes: Morfologia, Relações Sintáticas, Estudo dos Gêneros Textuais, Leitura e Produção Textual. Também atua como professora de Libras e desenvolve projetos de extensão na área. <http://lattes.cnpq.br/5819249738373221>



Este livro foi composto com a família das fontes
Caraque e Niramit
Impressão: capa couché fosco 300g/m² e miolo em pólen 80g/m²
Impresso no Brasil - dezembro 2025

O NEPE através da publicação de seus livros compartilha suas produções e, com isso, amplia a circulação de ideias e a escuta junto à comunidade, pautando tantas outras possibilidades de debates. A temática escolhida permite a todas as linhas levantar um debate amplo e contínuo acerca da educação pública pensada e vivida no contexto da sociedade brasileira, a partir das especificidades de abordagens e objetivos de cada linha: Pesquisa, avaliação, gestão e políticas educacionais; Currículo, diversidade e formação docente; Educação do campo, Educação de jovens e adultos e movimentos sociais; Formação humana e gestão do cuidado na educação; Fundamentos filosóficos, psicológicos e socioantropológicos da educação; Infâncias, crianças e práticas educativas; Linguagens e práticas pedagógicas; Memória, história, identidade e gênero; Sistemas filosóficos, ciência da educação e processos formativos.

Com este livro, o NEPE alcança sua 5ª edição, sempre procurando apresentar um produto que transparea um caráter político, social, cultural e agrega as reflexões do coletivo interno e externo à UNEB, Campus XII Guanambi, com vistas a uma educação laica e de qualidade. O princípio do diálogo atravessa o modo de pensar e fazer essa construção, tendo como principais elementos os aspectos sociais e contextuais que marcam o século XXI. Dessa forma, viu-se a possibilidade de ampliar o escopo de sistematização dos textos para diferentes gêneros textuais, como: entrevistas, cartas pedagógicas, resenhas e artigos, com o objetivo de expressar, de modo dinâmico e contextualizado, diálogos com seus diversos interlocutores, buscando traduzir valorizar e reconhecer a importância da divulgação científica, através desse suporte histórico, o livro impresso, que nos permite refletir sobre o que somos e o que nos constitui, contínuo e cotidianamente

