

PLURALISTAS



Arte: Thayná Alves Rocha

EDITORA CHEFE

Thayná Alves Rocha
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

EDITOR GERENTE

Marcos de Oliveira Cruz
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

EDITORES CIENTÍFICOS

Audrey Cristina Barbosa
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Débora Silva Maria
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Igor Rodrigues Alves
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Lilia Figueiredo
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Lucciano Franco de Lira Siqueira
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Maria Leopoldina dos Santos
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Tatiana Fontoura Rivoire
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Thaís Juliana Cipriano
de Oliveira
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Simone Eduardo Santos
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Vinicius Ferreira Lima
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

CONSELHO CONSULTIVO

João Augusto Mattar Neto
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Juliana Figueira da Hora
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Lourdes Ana Pereira Silva
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Maria Auxiliadora Fontana Baseio
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Patrícia Farias Coelho
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

Paulo Fernando de Souza Campos
Universidade Santo Amaro (PPGICH/UNISA)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Tati Rivoire

ARTE DA CAPA

Thayná Alves Rocha

ISSN 2674-9653

P788 Revista discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH-UNISA. v. 8, n. 1, Junho, 2022. São Paulo: Universidade Santo Amaro.

Semestral

ISSN 2674-9653

1. Ciências Humanas - Periódicos. I. Universidade Santo Amaro.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada por Ricardo Pereira de Souza – CRB8/9485

PARECERISTAS

- Adriana Anselmi Ramazzina
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Alzira Lobo de Arruda Campos
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Ana Cristina Castro Loureiro Escola
Superior de Educação de Santarém
(ESES/IP-Santarém)
- Ana Lúcia Lana Nemi
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
- Andreza Almeida
- Antônio Sergio Ackel Barbosa
Universidade de São Paulo (LEER/USP)
- Antônio Ozaí da Silva
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
- Barbara Barrionuevo Bonini
Faculdade de Ciências Médicas do Hospital
Israelita Albert Einstein (FCMHIAE)
- Bruno Sanches
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
- Camila Carolina H. Galetti
Universidade de Brasília (UNB)
- Cibele Bustamante da Costa
Universidade Santa Úrsula (NESPE/UNISANTA)
- Claudia D'ipolitto de Oliveira Sciré
Universidade de São Paulo (USP)
- Cleumir Leal - Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)
- Cleyciane Cássia Moreira Pereira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
- Daniel Barsi Lopoés
Faculdade Ari de Sá
- Eduardo Sugizaki
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
- Eloi Francisco Rosa
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Érico Silva Muniz
Universidade Federal do Pará (UFPA)
- Expedito Leandro Silva
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Fabiana Martins
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Felipe Costa
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- Gelson Vanderlei Weschenfelder
Universidade La Salle (UNILASALLE)
- Gustavo Querodia Tarelou
Museu de Medicina da Faculdade de Medicina
da Universidade de São Paulo (MM-FMUSP)
- Isabela Candeloro Campoi
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
- Ivana Guilherme Simili
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
- Jonas Moraes Filho
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Juliana Benine Warlet
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
- Julio César Minga Tonetti
Laboratório de Estudos Etniciade, Racismo,
Discriminação (LEER/USP)
- Jussara Parada Amed
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Kathia Maria Ayres de Godoy
Universidade Estadual de São Paulo (IA-UNESP)
- Louise Alfonso Prado
Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)
- Lucas Melo Neves
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Luiz Antonio Dias
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Manoel Francisco Guaranha
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Marcia Cristina da Cruz Mecone
Faculdade de Ciências Médicas do Hospital
Israelita Albert Einstein (FCMHIAE)
- Maria Celma Borges
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
- Marianne Sallum
Universidade de São Paulo (USP)
- Marília Gomes Ghizzi Godoy
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Marlene Almeida de Ataíde
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Pablo O. Lopes
Universidade Federal do ABC (UFABC)
- Paula Simões
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Rafael Lopes de Sousa
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Rogério C. Reis
Centro Universitário Castelo Branco
(UniCB-Colatina)
- Rodrigo Lima
Universidade de São Paulo (USP)
- Silvio Gabriel Serrano Nunes
Universidade Santo Amaro (UNISA)
- Walme de O. Lima
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

EDITORIAL

Em março de 2020, o Brasil e o mundo enfrentaram o início de uma pandemia que resultou no fechamento de comércios, empresas e instituições de ensino, obrigando o isolamento. Como consequência deste cenário, escolas, universidades, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e famílias enfrentaram as demandas postas pela tecnologia. Os envolvidos no processo de educação precisaram desenvolver novas formas de pensar as práticas de ensino visando a continuidade nas atividades escolares e pesquisas. Entretanto, apesar do incentivo para o uso de tecnologias, diversas famílias, sobretudo periféricas e rurais, tiveram problemas com os acessos por falta de sinal, energia ou por não possuírem aparelhos adequados para o acompanhamento das aulas e eventos *online*, problemática que faz emergir um novo marcador de desigualdade na educação brasileira. O contexto pandêmico também levantou questões sobre as práticas metodológicas e didáticas até então aplicadas por educadores, desvelando a urgência de repensá-las e renová-las visando à representatividade e inclusão, promovendo o respeito, empatia, equidade e resiliência.

Paulo Freire, em seu importante livro *Pedagogia do Oprimido*, aponta à ingenuidade que seria esperar que as classes dominantes se preocupassem em desenvolver, de fato, uma educação que permitisse que as pessoas “dominadas” tivessem consciência de seu estado de dominação e das injustiças sociais vivenciadas de forma crítica. Destaca a importância de debatermos a educação sem medo da realidade existente, visto que a educação se concretiza pelo amor. Sendo a educação um ato de amor, também é um ato de coragem, isto é, coragem para observar e analisar a realidade buscando transformá-la - base de toda a ciência.

O 8º volume da *Pluralistas* conta com a primeira entrevista desenvolvida com dois entrevistados, são eles os Professores Doutores Patrícia M. F. Coelho,

ROCHA, Thayná Alves

Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA (Bolsista Capes). Pesquisadora membro da Linha 1 - Interdisciplinaridade e História do Grupo de Pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento - CISGES/UNISA/CNPq. Santo Amaro - CISGES/UNISA/CNPq. Email: thayna.alves@estudante.unisa.br

EDITORIAL

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: DESAFIOS, INOVAÇÕES E METODOLOGIAS

Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (PPGICH-UNISA), e João Augusto Mattar Neto, Professor do PPGICH-UNISA e líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação - GPIEd na mesma instituição, que possuem importantes trabalhos na área da educação e tecnologia. Dessa forma, por intermédio de suas experiências e pesquisas, abordam desafios tecnológicos enfrentados no período pandêmico nas instituições de ensino básico e superior privado e público, a importância da educação tecnológica e metodologias que incentivem seu uso, mas também a necessidade de promover acesso daqueles que ainda não são incluídos na cultura digital.

Partindo desta problemática o presente dossiê temático da *Pluralistas, revista discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA* pretendeu reunir textos que colaboraram com a reflexão sobre desafios enfrentados por educadores e educandos, bem como apresentam experiências e propostas de inovações e metodologias no contexto educacional brasileiro em perspectiva interdisciplinar, vale dizer, no diálogo entre os campos do conhecimento e a partir de diferentes metodologias e materiais de pesquisa. Temáticas voltadas para representatividade também atravessam as contribuições presentes nas seções de artigos livres, resumos expandidos e resenhas, nas quais os autores se dedicaram, por intermédio de diferentes materiais e abordagens metodológicas, a importantes reflexões e debates sobre identidades, lutas e resistências no tempo e espaço.

Desejamos que tenham uma ótima e proveitosa leitura!

SUMÁRIO

DOSSIÊ
TEMÁTICO

GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
EM TEMPOS DE PANDEMIA _____ 8
Ozilene Araujo Silva
Ana Rosário Soares da Silva

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES:
PRIMEIROS SOCORROS COMO TEMA TRANSVERSAL
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR _____ 22
Clayton Lopes da Silva
Lourdes Ana Pereira Silva

SABERES E FAZERES:
EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E A LEI 10.639/03 _____ 39
João Paulo Ferreira da Silva
Waldeci Ferreira Chagas

AÇÕES AFIRMATIVAS EDUCACIONAIS:
A IMPORTÂNCIA DAS LEIS SOBRE REPRESENTATIVIDADE
NO CURRÍCULO ESCOLAR _____ 50
Vinicius Ferreira Lima

ARTIGOS
LIVRES

A ÁFRICA E OS AFRICANOS NA MEMÓRIA “BILINIANA” _____ 66
Maria da Conceição Bezerra dos Santos Sobrinha

“ACABO SEMPRE FAZENDO COISAS
PARA NÃO GRITAR, COMO CONTAR ESSA HISTÓRIA”:
CAIO FERNANDO ABREU E A PERSPECTIVA LGBTQI+
NO PATRIMÔNIO IMATERIAL _____ 87
Vitória Giovana Duarte

ENTREVISTA

Professora Doutora Patrícia M. F. Coelho
Professor Doutor João Augusto Mattar Neto _____ 101
Entrevistados por: Marcos de oliveira Cruz e José
Calazans dos Passos Neto

RESUMOS
EXPANDIDOS

RELEITURA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL: A FACE OCULTA DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS _____ 111
Sabrina Aparecida Monteiro
Terezinha Duarte Vieira

CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO _____ 115
Amanda Pires Resende
Terezinha Duarte Vieira

LUDICIDADE E AS RELAÇÕES INFANTIS:
SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL _____ 118
Daianny Estefani Pereira Maciel
Terezinha Duarte Vieira

A TERAPIA OCUPACIONAL MEDIANDO A ADESÃO
AO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO ALUNO COM TEA _____ 121
Victor Matheus Marinho Dutra
Fabiane Araújo de Oliveira

DITADURA NO CHILE:
SILÊNCIO COMO FORMA DE SOBREVIVÊNCIA _____ 125
Igor Rodrigues Alves

TRABALHO E SOCIEDADE RURAL: TRAJETÓRIA
SOCIOPOLÍTICA DO MOVIMENTO TRABALHISTA
AGRÁRIO NA REGIÃO DO MARIMBONDO EM BARRAS-PI,
ENTRE 2000-2006 _____ 128
Francisca Cibele da Silva Gomes

RESENHAS

UMA HISTÓRIA OCIDENTALIZANTE DA MEDICINA _____ 133
Giulia Cristiano

PACTO DA BRANQUITUDE _____ 137
Priscila Lourenço S. Santos

ARTIGO

GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

SCHOOL MANAGEMENT AND
EDUCATIONAL PLANNING IN
PANDEMIC TIMES

ARAUJO SILVA, Ozilene

Graduada em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/CESC, Maranhão.
Email: ozilenearaujoo@hotmail.com.

SILVA, Ana Rosário Soares

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Uberlândia - PPLET/ILEEL/UFU. Professora Substituta do Departamento de Letras na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.
Email: ana.rosaria@hotmail.com.

Resumo

A gestão escolar no tempo de pandemia passou um grande desafio; principalmente nas escolas da zona rural onde são escassos os recursos tecnológicos. A metodologia utilizada na pesquisa foi à aplicação de questionários para cinco gestores do ensino público municipal da zona rural de Caxias/MA. Assim, conclui que a pandemia causou um grande déficit na aprendizagem dos alunos. Torna-se necessário um investimento público nas escolas da zona rural tanto na estrutura escolar, como nos meios tecnológicos para um ensino de qualidade.

Palavras-chave:

Planejamento; Professores; Alunos; Aprendizagem; Pandemia.

Abstract

School management in the time of pandemic went through the great challenge, especially in rural schools for not making technological resources available. The methodology used in the research was the application of questionnaires to five managers of municipal public education in the rural area of Caxias/MA. Thus, it concludes that the pandemic caused a great deficit in student learning. And that public investment is needed in rural schools, both in the school structure and in the technological means for quality education.

Keywords:

Planning; Teachers; Students; Learning; Pandemic.

INTRODUÇÃO

O planejamento e a gestão escolar enfrentam grandes desafios para implementar nos processos educativos uma educação de qualidade em que todos os alunos participem e pratiquem liberdades inclusivas e participativas aos instrumentos do saber. De forma que, é mais difícil ainda, quando se trata das escolas públicas, as quais convivem com problemas sociais que dificultam o trabalho de professores e gestores. Esses profissionais têm a função de construir o planejamento educacional compatível com as atividades escolares, e ainda desenvolver o processo de ensino.

Assim, é necessário que a gestão escolar seja atendida por políticas públicas para que possa de fato ser democrático-participativa propiciando o bom andamento da escola e funcionamento de suas atividades escolares, para ter a participação de professores e comunidade escolar (DANTAS, 2020, p. 16).

Nesse contexto, um novo desafio à crise sanitária no mundo a pandemia da COVID-19, fez com que as escolas fechassem as portas e os alunos ficassem distantes das salas de aulas. Esse cenário trouxe impactos aos estudos de 1,5 bilhões de estudantes em 188 países que representa 91% do total de estudantes no planeta, de acordo com os dados Organização das Nações Unidas, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Agência da ONU responsáveis por acompanhar e apoiar a educação.

Diante da nova situação socioeducacional. Origina-se uma necessidade de se repensar os modelos de ensino, estruturas das escolas, as práticas de gestão, o processo de ensino e aprendizagem, incluindo-se também a relação com as famílias dos alunos. Neste sentido, o artigo ora apresentado traz como questão problema: como os gestores das escolas públicas do município de Caxias/MA estão planejando as atividades escolares para atender os alunos frente pandemia?

Desta feita, se identificou que nas escolas públicas da zona rural no município de Caxias/MA período da pandemia, os professores e gestores enfrentam um grande desafio referente às atividades escolares, principalmente porque os alunos não disponibilizam de meios tecnológicos, o que dificulta o acesso às atividades escolares, provocando um déficit na aprendizagem.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é promover um debate sobre as dificuldades atravessadas pela gestão e organização das escolas públicas do município de Caxias/MA considerou-se as atividades escolares para atender os alunos frente à pandemia, identificando as dificul-

dades encontradas quanto ao nível de aprendizagem, e compreender a percepção dos profissionais sobre o plano educacional emergencial que se apresenta desafiador visto as diferentes realidades no processo de aprendizagem na zona rural, no período da pandemia.

A metodologia da pesquisa foi através de uma aplicação de questionário (com nove questões) sobre o planejamento da gestão escolar no tempo da pandemia. Considerando cinco gestoras da zona rural do município de Caxias/MA. Elas participaram da pesquisa, pela realização do questionário aplicando o aplicativo formsapp de forma online. Sendo que essas gestoras estão na direção de três escolas públicas localizada no 1º distrito de Caxias, tendo um total de 650 alunos do ensino fundamental 1 e 2. Este estudo pretende contribuir com a comunidade acadêmica sobre a crise sanitária no mundo e seus efeitos na educação, em especial nas escolas públicas rurais.

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: A FUNÇÃO DOS GESTORES FRENTE AOS GRANDES DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A gestão escolar tem contribuído para a efetivação do direito à educação ao buscar a implantação da gestão democrática tendo por objetivo garantir o acesso, a permanência no espaço escolar e aprendizagem dos estudantes. Além disso, proporcionar a participação da comunidade escolar no planejamento, no acompanhamento da aprendizagem e na produção de documentos que direcionam a prática. Em síntese, para o gestor cabe a liderança, mas ao mesmo tempo o olhar aproximado sobre as demandas da escola e a cobrança direta aos órgãos superiores (SILVA, 2015, p. 38).

Conforme Libâneo (2008), o gestor deve ter uma formação de qualidade para conhecer o funcionamento do sistema escolar. Por exemplo, as políticas educacionais, as diretrizes legais, relação escola e sociedade. É preciso, dessa forma, conhecer a organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, compreender a relação professor-aluno, e por fim estabelece relações entre essas instâncias. Assim haverá a possibilidade de participação de toda comunidade escolar na tomada de decisões de forma crítica e consciente, para se efetiva uma gestão democrática que possa vencer os desafios do ambiente escolar.

Um dos maiores desafios da educação atualmente é a paralisação e incertezas causadas pela pandemia COVID-19. Nenhum sistema educa-

cional moderno foi construído para lidar com o afastamento dos alunos das salas de aulas e o fechamento das escolas por um período tão prolongando. Diante deste cenário, professores, gestores e família devem trabalhar em conjunto para a manutenção dos alunos na escola por meio das tecnologias educacionais das aulas remotas.

No entanto, é provável que esses esforços não sejam suficientes para oferecer aos alunos uma educação de qualidade, visto que a maioria dos alunos das escolas públicas, principalmente os das escolas da zona rural não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhamento das aulas em períodos de afastamento da sala de aula. Não obstante, conforme Tricate (2020) os pais e responsáveis são obrigados frequentemente irem a buscar as atividades na escola para que esses alunos desenvolvam atividades em casa (TRICATE, 2020, p. 41).

Dessa forma, o processo de aprendizagem desses estudantes está sendo comprometido, pois sem recursos tecnológicos não desenvolvem interesse para estudar. Alguns já enfrentam dificuldades de aprender em sala de aula com o acompanhamento dos professores, o que acirra mais ainda a desistência e evasão escolar sem a orientação do professor para explicar os conteúdos.

Para Castilho (2020), os gestores precisam realizar ações articuladas entre o corpo docente e comunidade, famílias e alunos discutindo a reorganização do trabalho pedagógico, compreendendo também que em meio a esse caos, a maior parte das famílias vive em situação social e financeira de vulnerabilidade.

Esses problemas afetam diretamente o rendimento escolar dos alunos, sendo necessário, portanto, um planejamento da equipe gestora em relação à entrega das atividades escolares, para que esses estudantes possam retomar seus estudos e que ocorra de fato o processo de aprendizagem.

Para Pasini:

O tempo de pandemia pelo Coronavírus (COVID-19) trouxe uma resignificação para a educação, nunca antes imaginada. A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino. A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação. (2020, p. 2)

A maioria das escolas públicas não possui suportes para o oferecimento do ensino remoto, tão pouco existia uma preocupação ou interes-

se da maioria dos professores em usar tecnologia, antes da emergência do ensino por tecnologia. Nesse sentido, o despreparo da comunidade escolar para o uso das tecnologias que é um instrumento facilitador do processo de aprendizagem em tempos de isolamento social representa um dos maiores desafios no processo de ensino e aprendizagem. o planejamento e a gestão escolar necessitam da rápida interferência desses atores na condução do processo.

Outra dificuldade se relaciona a falta de acesso e escassez de rotinas de estudos domiciliares, resolução de atividades em casa por parte dos alunos. Muitos estudantes não possuem maturidade em lidar com tanta autonomia apresentada pelas aulas remotas. A situação se agrava, com os alunos da educação infantil e ensino fundamental, pois, mesmo que alguns contem com apoio da família, a maioria dos alunos das rurais têm pais e mães analfabetos, muitos apresentam nível baixo de escolaridade, não conseguindo acompanhar a rotina de estudos dos filhos. Assim esses alunos dependem exclusivamente do apoio dos professores, todavia, com o distanciamento torna-se complexo acompanhar o processo.

Sanz, Gonzáles e Capilla (2020, p. 88), em relatório produzindo sobre o efeito da pandemia da COVID-19 na educação afirmam: “os estudantes cujos pais têm um maior nível de escolaridade podem receber mais ajuda durante a quarentena, o que pode aumentar as diferenças entre os alunos”. Outrosim, com a paralisação das aulas as desigualdades sociais ficaram mais explícitas tanto na questão do acompanhamento das atividades escolares quanto ao acesso à tecnologia. Na educação causa uma grande lacuna entre aqueles que podem dar continuidade a sua aprendizagem e outros que sequer possuem conexão e acesso à internet em sua comunidade familiar.

As consequências da pandemia na educação podem ser mais graves do que se espera. Desse modo, os gestores precisam agir de maneira conjunta com a comunidade escolar mantendo seus integrantes informados e envolvidos na dinâmica do ambiente da escola, aprimorando as ações participativas e reflexivas, interagindo escola e comunidade possibilitando melhorias na aprendizagem para uma reorganização das atividades visando que os alunos mesmo sem acesso às tecnologias não percam por completo o ano letivo. A gestão escolar, dessa maneira, conforme Paro (2008), precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social.

Seja em escala nacional ou mundial, apesar de todos os esforços empregados nestas ações, os sistemas de ensino têm esbarrado na fragilidade da educação. A pandemia evidenciou e lançou

holofotes sobre as desigualdades, demonstrando o quanto ainda há por se fazer até que alcancemos um patamar de equidade no atendimento a educação - no caso específico do Brasil, fazendo valer o que rege a Carta Magna do País, que garante o acesso igualitário à educação como direito social. (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 2-3)

E preciso, portanto, analisar e refazer as estruturas das escolas públicas do país, uma vez que, na maioria das vezes todas as salas de aulas estão lotadas e em sua maioria, as escolas não contam com suportes tecnológicos disponíveis para as aulas remotas. É necessário, porém, que as instituições responsáveis pela educação providenciem equipamentos tecnológicos para as escolas públicas dando suporte técnico ao processo de aprendizagem tanto aos professores que de início desconheciam novos modelos de ensino, quanto aos alunos que sequer haviam manejado um computador ou celular. Isto porque, o simples manejo das plataformas tecnológicas já causa frustrações, trazendo à tona quão longe da educação moderna estão nossos alunos.

Ademais, os modelos de ensino também precisam ser revistos de forma geral. Os meios tecnológicos devem ser mais utilizados nas escolas independentemente da pandemia, pois são recursos e instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Acerca do que precisa ser mudado nas escolas pós-pandemia são necessárias ainda muitas reflexões, tanto por parte dos governos como por gestores e professores das escolas públicas junto com a comunidade escolar e família dos alunos, e até mesmo os próprios discentes.

Neste sentido, Vieira e Ricci esclarecem:

A primeira destas reflexões refere-se ao fato de que quem apenas segue currículos, sem estabelecer relações diretas com seu público e com a realidade que o cerca, não entendeu o mandato educacional. Ou seja, não é prática viável apenas transpor conteúdos dos documentos curriculares, prescindindo dos pilares do que constitui o fazer docente: o planejamento, a seleção de conceitos e objetos de conhecimento, a reflexão acerca do que, a quem e para que queremos ensinar. (2020. p. 3)

O planejamento educacional por parte da gestão faz diferença para o processo de ensino-aprendizagem. Os professores ao conhecerem a realidade de alunos trabalharam mais produtivamente elaborando conteúdo para o cotidiano. Isso facilita a aprendizagem. A função dos gestores e todos os atores sociais do processo escolar neste momento são de supremacia, pois a participação de todos no processo contribui para a qualidade de ensino e da aprendizagem.

Como se encontra no momento de isolamento social, os conteúdos sendo trabalhos em ambientes diferentes, os estudantes possuem condições desiguais de acesso às tecnologias. Cabe à escola fazer a flexibilidade por meio de projetos adaptados à essa situação. Poderá ela envolver leituras de bons livros, filmes que possam trazer aprendizagem vinculada à experiência social de isolamento e enfrentamento a pandemia, possibilitando se refletir também a questão da avaliação. Estar precisa ser repensada levando em consideração as possibilidades de acesso e aproveitamento das atividades escolares durante o período de afastamento. É imprescindível, que os gestores refaçam os planejamentos educacionais, pensando em como recuperar as aprendizagens dos estudantes que tiveram prejuízo pedagógico (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 65).

Em situação geral a COVID-19 evidenciou questões que já existiam na educação, agravando algumas e antecipando outras. Nesse período de atividades escolares no ambiente domiciliar ficou evidente que a aprendizagem, além de envolver planejamento e mediação competente de um profissional, envolve também a capacidade de motivar os estudantes para o aprender. O modelo educacional vigente precisa de mudanças, de investimento, de políticas educacionais e de formação e valorização do professor, e toda a comunidade escolar precisa estar preparada para a volta dos alunos às escolas. Assim, é necessário refletir sobre o caminho percorrido nas aprendizagens durante a pandemia despertando a ideia de que tudo o que se fez para conduzir o processo de ensino e aprendizagem seja mantido como herança viva para aprimorar a escola pública pós-pandemia.

À gestão escolar, por sua vez, fica com a responsabilidade junto a comunidade escolar por planejar o retorno dos alunos às salas de aulas, zelando pelo cumprimento de todos os protocolos de enfrentamento a COVID-19, e outras variantes, pois a pandemia ainda persiste no planeta. A gestão escolar promoverá ações para desenvolver o processo de aprendizagem e formação dos alunos.

Segundo Luck:

[...] a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (2009, p. 23)

A função social da gestão escolar no processo de formação de alunos é assegurar uma educação de qualidade e transformadora que possi-

bilite ao estudante a construção do pensamento crítico sobre a sociedade de modo que se posicione frente aos desafios presentes em sua comunidade. Partindo-se dos conhecimentos adquiridos na escola, pode-se promover as transformações em suas realidades.

Dantas acrescenta:

As instituições de ensino precisam de um gestor escolar atuante, com capacidade técnica e formação na área escolar, dessa forma a sociedade, funcionários, alunos e pais, têm que se sentirem parte desse arcabouço educacional, confiando no potencial e na qualidade do gestor e sua capacidade organizacional (2020, p. 13)

Compreende-se que, em tempos de pandemia a gestão e planejamento escolar passaram a ser mais importantes na construção de ambientes educacionais democráticos, pois é através dos planejamentos educacionais que o processo de aprendizagem apesar das inúmeras dificuldades e desigualdade se fazem proeminentes e indispensáveis na organização de conteúdos e na facilitação do acesso às plataformas tecnológicas do ensino.

ANÁLISE E DISCUSSÕES: PLANEJAMENTO E GESTÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CAXIAS/MARANHÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

As escolas públicas no período de pandemia da COVID-19 no município de Caxias/Maranhão a exemplo de todas no país e no mundo fecharam as portas. com isso os alunos foram forçados a estudarem por meio de tecnologias remotas dentro de suas casas. A gestão escolar, dessa maneira, teve que reorganizar todo o planejamento educacional para atender as necessidades escolares dos alunos.

As aulas na modalidade remota de acordo com Pasini (2020) se baseiam principalmente nas transmissões (ao vivo ou gravadas) nos mesmos dias habituais dos encontros presenciais da turma, mantendo a carga horária, em alguns casos aulas online. Diante disso, as escolas da zona rural não dispo de acesso ao suporte tecnológico para as aulas online o desafio se tornou ainda maior. Os alunos sem acesso a internet em suas casas só acompanharam as atividades escolares que eram impressas e entregues em suas residências (CASTILHO, 2020, p. 88).

Nesse contexto, este artigo traz um estudo realizado nas escolas do 1º distrito da zona rural de Caxias/MA (U. I. M. LUIS FALÇÃO, U. I. M.

ZEFERINO BORGES, I. I. M. JACINTO LEÔNCIO). Para esse intento, foram aplicados questionários pela plataforma jotform, em que os gestores e professores responderam ao questionário online com nove perguntas.

No (quadro 1) o artigo apresenta cinco perguntas que abordam a caracterização do perfil do gestor. Nos quadros (02, 03, 04, 05) estão presentes as quatro últimas questões e as respostas especificam referente ao planejamento escolar e o processo de aprendizagem referente ao período de pandemia das devidas escolas investigada.

Quadro 1
Questionário
foram as
seguintes
perguntas

01	Faixa etária
02	Gênero
03	Formação acadêmica/pós-graduação
04	Qual a função na instituição?
05	Há quanto tempo na função?

Fonte:
Autora (2021)

A partir das respostas obtidas, na caracterização dos perfis dos gestores da zona rural do município de Caxias/maranhão, possui uma faixa etária de 30 a 50 anos de idade, dos que participaram da pesquisa todas do gênero feminino. Quanto à formação das cinco entrevistadas, três tem formação na área de licenciatura em pedagogia, duas tem formações diferentes, sendo que uma possui graduação em ciências da Religião e especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional, e outra gestora tem licenciatura em História e pedagogia e especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional e História do Brasil.

Referente ao tempo de função das gestoras há uma variável de quinze anos na docência e de cinco anos na função de gestor escolar. Essas são as características dos gestores das escolas que participaram do estudo. Já nos quadros abaixo, enumerados (02, 03, 04,05) estão as quatro últimas questões e suas perspectivas respostas, nas quais os gestores relataram suas dificuldades no período de pandemia, e relataram como foi realizado o planejamento escolar para manterem os alunos nos estudos remotos.

Conhecendo a realidade dos alunos que não dispõe de suportes tecnológicos para acompanharem as atividades remotas, como aulas online ou aulas gravadas o (quadro 02) apresenta a maior dificuldade encontrada no período de pandemia para os gestores e professores da zona rural de Caxias. De acordo com suas respostas pode ser apontando dois fatores de dificuldade e desafios: à falta de acesso aos meios tecnológicos; os alunos da zona rural moram distante da escola o que dificulta a entrega das atividades. Dessa forma os alunos foram prejudicados no processo aprendizagem nesse período de pandemia.

Quadro 2
A maior dificuldade no período da pandemia enfrentada pelos gestores.

GESTOR A	“Á internet”
GESTOR B	“Recursos tecnológicos”
GESTOR C	“A maior dificuldade foi a adaptação a esse novo cenário educacional. Para ofertar aos nossos educandos uma aprendizagem significativa na medida do possível enfrentamos os mais diversos desafios pois nem todo nosso alunado possui aparelho celular para acesso à internet, muitas vezes não dispõem de luz elétrica em suas casas, dificultando assim a participação ativa por parte da maioria”.
GESTOR D	“Nós conseguimos realizar os planejamentos presencialmente utilizando as normas de segurança. A maior dificuldade foi os professores conseguirem envolver os pais dos alunos para que acompanhassem seus filhos na realização das atividades. início a participação foi muito boa, mais depois sentimos que os pais não estavam dando conta”.
GESTOR E	“A maior dificuldade era pensar como os alunos poderiam acompanhar as atividades sem prejuízos nas horas/aula letivas. Ou seja, a maior dificuldade foi o acesso dos alunos às atividades. Nossa maior preocupação era com esses alunos iriam responder às atividades e se realmente estavam aprendendo”.

Fonte:
Autora (2021)

Quadro 3
A maior percepção dos gestores sobre o plano educacional emergencial no período de pandemia

<p>GESTOR A</p>	<p>“Baseado na minha realidade que é de escola campo (zona rural) o processo de aprendizagem foi insatisfatório, em função de todos os fatores já citados anteriormente, e também pela distância que a maioria de nossos alunos residem da escola, para receber suas atividades impressas, entregues semanalmente como mais uma ação que foi desenvolvida pela escola no período da pandemia”.</p>
<p>GESTOR B</p>	<p>“Acredito que todos os gestores e professores estão passando por muita dificuldade nesse período. De repente todo um plano pronto teve que ser reformulado e se pensarmos em outro plano que atenda todos os alunos teremos que refazer sem nenhuma condição logística e operacional um planejamento de forma que nenhum aluno fique de fora da escola e seja prejudicado no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem”.</p>
<p>GESTOR C</p>	<p>“A pandemia acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo desafio para todos nós, precisamos nos reinventar, tivemos que nos adaptar às novas tecnologias, novas metodologias. Assim foi implantando um plano educacional emergencial e nele estabeleceu-se metas de aprendizagem diferentes com níveis de aprendizado diferentes buscando assegurar as competências e os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, desenvolvendo estratégias e ações de acordo com os protocolos de segurança previstos visando o retorno gradual das aulas presenciais, das atividades pedagógicas e administrativas escolares com base nos decretos municipais”.</p>
<p>GESTOR D</p>	<p>“Esse período de pandemia nos pegou de surpresa, tivemos que nos adaptar, nos reinventar, com base nos documentos que foram elaborados pelo município, nos organizamos enquanto escola para atender nossos alunos de forma remota. Foi muito difícil devido à realidade da nossa clientela”.</p>
<p>GESTOR E</p>	<p>“O planejamento educacional nesse período de pandemia está sendo um grande desafio, pois os professores tiveram dificuldades de entregar as atividades para os alunos e alguns alunos não possuem transporte para buscarem as atividades. A maioria dos alunos não tem acesso à internet para acesso a essas atividades e orientações dos professores. Assim, os professores e alunos ficaram sobrecarregados. Tivemos que planejar atividades para quinze dias e os alunos por não terem as orientações dos professores nem o livro didático, nem o mínimo possível de material escolar, atrasaram suas aprendizagens, evadindo-se da escola”.</p>

Fonte:
Autora (2021)

Quadro 4
Síntese
do planejamento
escolar feito
pelos gestores
na pandemia.

<p>GESTOR A</p>	<p>“O planejamento de nossa escola foi construído baseado na realidade de nossa clientela, buscando formas de atender o maior número de alunos. Para isso foram necessárias algumas ações, como: adaptação da escola (instalações de pias na estrada, tapetes, álcool em gel e distribuição de máscaras). O acesso da internet da escola aos alunos que tinham aparelhos celulares serviu para acompanharem as atividades remotas. Formação de grupos de WhatsApp por turmas para o envio de atividades remotas; entrega semanalmente e cadernos de atividades”.</p>
<p>GESTOR B</p>	<p>“O nosso planejamento educacional foi pensado no aluno e de como a escola poderia ajudá-los nesse momento de pandemia. Estabelecemos como seriam realizadas nossas aulas remotas de forma onde todos pudessem ter acesso, como grupo de WhatsApp e entrega de atividades remotas xerocadas levadas às residências dos alunos”.</p>
<p>GESTOR C</p>	<p>“A gestão e coordenação de nossa escola vem se mantendo ativa realizando junto ao corpo docente reuniões planejando e traçando metas para melhor proporcionar uma aprendizagem aos nossos alunos por meio de encontros online e presenciais sempre seguindo as medidas de proteção da covid 19”, uma vez que a pandemia ainda está presente.</p>
<p>GESTOR D</p>	<p>“Realizamos os planejamentos mensalmente, onde os organizamos por turmas e discutimos quais conteúdos devemos trabalhar, o preparo das atividades impressas, a organização das agendas via grupo de WhatsApp e também o envio dessas atividades e a devolutiva das mesmas, bem como o diálogo nos grupos com os pais foram de supremacia para que pudéssemos e para que possamos passar por esta pandemia. Procuramos selecionar os conteúdos mais pertinentes com o foco maior na leitura e escrita e matemática”.</p>
<p>GESTOR E</p>	<p>“O nosso planejamento escolar segue um plano de ação onde a secretaria municipal de educação exigiu que fosse criado um plano em que os professores se dividiram em grupos de seis em cada quinze dias. Esses professores organizavam os conteúdos com atividades para os alunos responderem durante esse período de quinze dias. Como os alunos não dispunham de transporte para receberem as atividades e nem acesso a internet, os professores se organizaram descolando-se até a residência desses alunos para entrega das atividades, recebendo as que já estavam respondidas, assim foi nosso planejamento”.</p>

Fonte:
Autora (2021)

Quadro 5
visão dos
gestores sobre
o nível de
aprendizagem
dos alunos
período de
pandemia
visão dos
gestores
sobre o
nível de
aprendizagem
dos alunos
período de
pandemia

GESTOR A	“Baseado no que vivenciei nesse ano pandêmico com todas as dificuldades impostas a falta de interesses dos alunos da falta de compromisso dos pais, fazer uma avaliação com base no quantitativo em uma escala de 0 a 10 minha nota é 4”.
GESTOR B	“Na minha opinião nível baixo”.
GESTOR C	““Diante de todas as dificuldades encontradas podemos dizer que o nível do aprendizado de nossos alunos foi baixo”
GESTOR D	“Como foi anteriormente falado os conteúdos trabalhados foram os mais importantes que se conectavam um com outro. Sendo assim, o processo de aprendizagem acontece mais rápido, porém os alunos não conseguiram evoluir na aprendizagem e conseqüentemente foram prejudicados pela paralisação em consequência da pandemia”
GESTOR E	“A meu ver, o nível de conteúdo repassado aos alunos era muito baixo, no sentido que os professores tinham que pensar conteúdos que dessem para os alunos responderem por que a maioria dos alunos não tinham livros e nem acesso ao professor. Assim o nível de aprendizagem dos alunos foi muito baixo”.

Fonte:
Autora (2021)

De acordo com o quadro 03, a percepção dos gestores sobre o plano emergencial educacional no período de pandemia ficou cansativo, pois todas as escolas já estavam funcionando e com a paralisação por causa da COVID-19, os gestores tiveram que reorganizar o plano para atender a sua clientela. Como nas escolas da zona rural a realidade é totalmente diferente, os gestores junto com os professores adaptaram a forma de atividade e avaliação para que esses alunos não perdessem o ano letivo. Isso ficou bem nítido na resposta de um gestor, quando o mesmo escreve *“A pandemia acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo desafio para todos nós, precisamos nos reinventar, tivemos que nos adaptar às novas tecnologias, novas metodologias, transformando-nos. Sendo assim, foi implantado um plano educacional emergencial, foram estabelecidas metas de aprendizagem diferentes com níveis de aprendizado diferentes, buscando assegurar as competências e os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC.”*

Apesar de todo esforço dos professores e gestores muitos alunos não conseguiram acompanhar as atividades escolares, além de apresentarem dificuldades de evolução no processo de aprendizagem. É preciso,

portanto, que os governos invistam de fato na Educação, além de implantarem projetos para preencherem as lacunas irreparáveis que esse período em que os alunos ficaram distantes da sala de aula.

Não obstante, conforme o que relatou a UNESCO (2020), a natural queda na aprendizagem, e essa queda poderão alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutorial fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível (UNESCO, 2020, p. 7).

Mediante esses fatores, o planejamento escolar aconteceu fragmentado em grupos de seis professores onde cada grupo elaborava as atividades com prazo de quinze dias para o retorno. Em alguns casos, os professores entregavam pessoalmente as atividades na casa dos alunos, pois alguns não possuíam transporte, com isso dificultava o deslocamento até a escola. Os professores se disponibilizaram a fazer essa entrega. Para os alunos que tinham acesso a internet, além das atividades xerocadas, foram criado grupos de WhatsApp para que os professores enviassem as atividades e vídeos aulas, além de outras orientações, o que demonstrou-se de acordo com o quadro 04.

Sobre o nível de aprendizado dos alunos conforme o quadro 05 os gestores foram unânimes em dizer que o aprendizado dos alunos no período da pandemia foi baixo. Apesar de todo o esforço dos gestores e professores, alunos e familiares, a qualidade da educação da escola pública presencial não é eficaz quando remota.

Apresenta-se assim, uma lacuna sem precedente na questão da qualidade da educação. Isto, posto, é necessário um maior acompanhamento aos alunos, para que restitua a perda no processo de aprendizagem. Além disso, é preciso que se façam mudanças nas estruturas das escolas públicas principalmente na zona rural para receber esses alunos. É preciso ainda reformular o modelo de ensino, já que os alunos estão com déficit na aprendizagem.

Os governos precisam disponibilizar suportes tecnológicos e capacitação para os professores trabalharem os conteúdos do ano letivo anterior de forma didática através do uso de metodologias ativas que facilitem a aprendizagem. Para isso, exige-se um debate mais amplo quanto à aquisição e aplicação dos recursos e instrumentos tecnológicos, bem como a criação e manutenção de um ambiente mais favorável para o alu-

no quer seja dentro ou fora da aula. Mas que este aluno se sinta acolhido pela gestão escolar e pelo professor.

Torna-se importantes as reflexões começando do ministério da educação até os gestores escolares sobre o processo de aprendizagem desses alunos que além de afastados das escolas e orientação dos professores para responder as atividades, passaram por momentos com a precária de dificuldade financeira.

Dessarte, nas palavras de TRICATE, (2020, p. 64) é preciso por parte do governo investimentos para a educação e os gestores precisam fazer um planejamento educacional que levem em consideração todos os requisitos, para se fizer pelas escolas uma instituição compartilhada que se responsabilize das às atribuições sociais que a escola dever de resguardar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a paralisação imposta pela pandemia do COVID-19, a escola se reinventou para continuar o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho de gestão e do corpo docente na zona rural de Caxias tem sido um trabalho de referência que procurou atender todos os alunos, apesar das dificuldades apontadas pelos gestores e professores. Como a falta de suporte tecnológico nas escolas e a distância de moradia dos alunos o desafio foi ainda maior. Apesar dos esforços tanto dos gestores quanto dos professores para minimizarem as perdas no processo de ensino-aprendizagem o nível de ensino ficou muito abaixo da média.

Para um futuro melhor na educação dos alunos oriundos da zona rural do município de Caxias, Maranhão, é preciso construção e desenvolvimento de políticas públicas que garantam um financiamento adequado das escolas para que estas cumpram seu papel na sociedade estudantil para todos os fins de formação identitária e superação das diferenças e desigualdades. Nessa senda, e mediante a discussão deste artigo sobre a educação em tempos de pandemia, isto só acontecerá se forem disponibilizados meios tecnológicos que funcionem de fato, tanto para os professores como para os alunos. É preciso entender que alunos habitantes da zona rural requerem os mesmos serviços oferecidos aos alunos da cidade, se assim não for, não terá sentido a existência da escola para esse público.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, D. E. D.; TOMAZÍO, R. A.; VERONISI, V. B. **Articulação da gestão escolar durante o período de pandemia**. Santo André, 2020.

DANTAS, Monica Ferreira da Silva. **Atuação do Gestor Escolar e os Desafios Enfrentados no Ambiente Educacional**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso [Licenciatura Plena em Pedagogia] - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PASINI, Carlos. G. D.; CARVALHO, ÉLVIO de.; ALMEIDA, Luck. H. C. **Educação híbrida em tempos de pandemia; algumas considerações**. Santa Catarina: OSE, 2020.

SANZ, Ismael; GONZÁLES, Jorge; CAPILLA, Ana. **Relatório, efeito da crise do covid-19 na educação**. Madrid. 2020.

SILVA, Raimunda Maria; CAZUMBÁ, Rodrigo da Silva Santos. Gestão Democrática e 35 Projeto Político-Pedagógico em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria. v. 4 n. 8, p. 17-28, jul./dez. 2015.

TRICATE, Myriam. **A educação à distância contra a pandemia**. PEA UNESCO. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/03/25/educacao-a-distancia-unesco/>. Acesso em 20 abr.2021.

VIEIRA, Letícia.; RICCI, Maíke. C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergências pelo o mundo**. Santa Catarina: OEMESC, 2020.

ARTIGO

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES: PRIMEIROS SOCORROS COMO TEMA TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

INTERDISCIPLINARY DIALOGUES: FIRST AID AS A CROSS-CUTTING THEME IN SCHOOL EDUCATION

SILVA, Clayton Lopes da

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA. Especialista em Treinamento Desportivo e Educação Física Escolar pelo curso de Especialização da Faculdade Venda Nova Imigrante - FAVENI. Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Graduando em Pedagogia Licenciatura Plena no Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Pesquisador, membro da Linha 2 - Comunicação, Identidade, Narrativas e Consumo do Grupo de Pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento - CISGES/UNISA/CNPq.
Email: claytonlopes@prof.educacao.sp.gov.br.

SILVA, Lourdes Ana Pereira

Professora Adjunta do Mestrado em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (Unisa). É professora nos Cursos de RTV e Publicidade e Propaganda da mesma Instituição. Doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora e uma das líderes do Grupo de Pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento (Linha 2 - Comunicação, Identidade, Narrativas e Consumo) da Universidade Santo Amaro - CISGES/UNISA/CNPq.
Email: lapsilva@prof.unisa.br.

Resumo

Este artigo discute a relação entre primeiros socorros e a perspectiva interdisciplinar na educação escolar. Considerando que a Educação Física, dentro do currículo escolar, trata-se de um componente curricular que reúne os conhecimentos que mais conferem condições para coordenar ações curriculares com temas dessa natureza, o objetivo deste trabalho consiste em questionar a ideia de que a Educação Física seja a principal disciplina responsável em dar o atendimento de primeiros socorros às ocorrências dentro do contexto escolar. A metodologia utilizada foi uma pesquisa conceitual sobre interdisciplinaridade, partindo da análise dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), almejando contribuir com uma compreensão adequada acerca dessa temática. A partir da pesquisa foi possível compreender que as ações interdisciplinares e transversais são indispensáveis para a ampliação de temas socialmente relevantes, sobretudo, quando implicam diretamente em evitar agravos ou mesmo salvar vidas. A pesquisa permitiu ainda a desmistificação de que a Educação Física deve assumir exclusivamente a responsabilidade de lidar com essas ocorrências, sendo a escola e toda a comunidade escolar responsável por situações dessa natureza.

Palavras-chave:

Interdisciplinaridade; Primeiros socorros; Temas transversais.

Abstract

This article discusses the relationship between first aid and the interdisciplinary perspective in school education. Considering that Physical Education, within the school curriculum, is a curricular component that brings together the knowledge that best gives conditions to coordinate curricular actions with themes of this nature, the objective of this work is to question the idea that Physical Education is the main discipline responsible for providing first aid assistance to occurrences within the school context. The methodology used was a conceptual research on interdisciplinarity, based on the analysis of Contemporary Transversal Themes (TCTs) and the Common National Curriculum Base (BNCC), with the intention of proposing an adequate understanding of this theme. From the research, it was possible to understand that interdisciplinary and transversal actions are essential for the expansion of socially relevant themes, especially when they directly imply in avoiding harm or even saving lives. The research also allowed for the demystification that Physical Education must assume exclusively the responsibility of dealing with these occurrences, with the school and the entire school community being responsible for situations of this nature.

Keywords:

Interdisciplinarity; First aid; Transversal themes.

INTRODUÇÃO

Os educadores físicos são considerados profissionais de saúde, e na escola, os professores da disciplina de Educação Física têm um papel importante na promoção da saúde e na prevenção de doenças e de acidentes entre crianças e adolescentes. É bastante usual que, em caso de acidentes na escola este profissional seja o primeiro a ser lembrado e solicitado a agir.

Considerando a ideia de que a Educação Física é responsável pelo tema dos primeiros socorros, bem como a necessidade de ampliar a discussão deste tema em consonância com as atuais diretrizes educacionais, especificamente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, é que este artigo se constituiu.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7)

Em sintonia com Macedo (2019, p. 42), compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular não é um currículo, mas cabe a ela ser uma referência para a formulação dos currículos da Educação Básica que, por sua vez, se divide em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme a BNCC, a Educação Física - assim como a Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa - integra a área de Linguagens no Ensino Fundamental¹. Este redirecionamento da BNCC compreende este componente curricular como uma abordagem voltada a tematização de conteúdos da Cultura Corporal e não uma disciplina prática no sentido exclusivo de um professor treinador ou instrutor esportivo. Ao especificar sobre este componente curricular, a BNCC entende que esta disciplina é responsável por desenvolver as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em desmistificar a ideia de que a Educação Física seja a principal área responsável para dar o atendimento de primeiros socorros às ocorrências dentro do contexto escolar.

Este trabalho se justifica na medida em que se propõe refletir sobre as ações interdisciplinares como ações indispensáveis para a am-

1. Conforme a BNCC são cinco as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino religioso.

pliação de temas socialmente relevantes e uma formação mais significativa. Portanto, buscamos compreender a implicância dos primeiros socorros no processo pedagógico que envolve diferentes áreas e propostas, gerando assim, uma compreensão adequada acerca do tema na perspectiva de propor sua participação mais efetiva nos processos de aprendizagem. A intenção é, evitar agravos ou mesmo salvar vidas no contexto escolar, compreendendo os primeiros socorros como um tema transversal e interdisciplinar

No que se refere ao aspecto metodológico, optamos por uma análise conceitual sobre interdisciplinaridade, uma reflexão crítica sobre a compreensão muitas vezes errônea de que o componente curricular da Educação Física seja a responsável pelos primeiros socorros. Essa discussão é feita principalmente a partir dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e da BNCC, conforme refletiremos a seguir.

INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO: NOVOS DESAFIOS CURRICULARES

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, notadamente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo modelo curricular para a escola e para a universidade. Segundo Fazenda (1999), esse movimento estudantil, partilhado por grupos de professores, priorizava um ensino mais voltado para a realidade social, buscando uma maior aproximação entre teoria e prática, e, também o implemento de conteúdos que sejam mais significativos no cunho social nos currículos vigentes.

O modelo positivista de ciência analítica afeta, desfavoravelmente, o desenvolvimento de áreas que carecem de fertilização externa para responder à compreensão e resolução das questões ligadas às condições de existência, de estar no mundo. Fazenda (1999) ainda afirma que por meio da especialização que decorreu do modelo positivista, foi proporcionado vantagens para a investigação em profundidade e para novas formas de se obter conhecimento, assim, possibilitou também um enorme custo em relação à inteligibilidade e à compreensão do mundo, do ser humano, das relações de vida e de trabalho.

O termo interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade têm em comum o fato de designarem diferentes modos de relação e articulação entre as disciplinas e no processo

de integração disciplinar. A necessidade de integração é um momento anterior à interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002).

O conceito de multidisciplinaridade aparece com frequência como sinônimo de pluridisciplinaridade ou em seu lugar. O conceito de interdisciplinaridade ocupa uma posição intermediária ou intervalar em relação à multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade e à transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é pensada como algo que se deve entender como mais do que a pluridisciplinaridade e menos do que a transdisciplinaridade (POMBO, 1994 apud GATTÁS; FUREGATO, 2007, p. 87)

O progresso científico, a partir de meados do século XX, deixou de se fazer de modo linear com o aumento da especialização, mas, ao contrário, é cada vez mais dependente de fecundação recíproca de diversas disciplinas, de transferência de conceitos, problemas e métodos, isto é, do cruzamento interdisciplinar (POMBO, 1994 apud GATTÁS; FUREGATO, 2007).

Com efeito, as especialidades devem transcender suas próprias áreas:

[...] tomando consciência de seus limites, acolhendo as contribuições das outras disciplinas. Entende a interdisciplinaridade como uma epistemologia de complementaridade e de convergência que possibilita a integração dos saberes; não é uma simples organização de estudos, mas é o próprio sentido da presença do homem no mundo, na sua totalidade (GATTÁS; FUREGATO, 2007, p. 88)

O ser humano é um ser multifacetado e, portanto, precisamos conhecer a tessitura das dimensões biológica, psicológica, afetiva, social, econômica, ecológica e religiosa, quando queremos abordar questões de saúde ou educação.

Por seu turno, a interdisciplinaridade pode ser compreendida por meio das relações de interdependências e de conexões mútuas, transcendendo, portanto, as fronteiras disciplinares. Configura-se pela intensidade das trocas entre especialistas e, sobretudo, pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa ou trabalho.

Dessa forma, Japiassu (1976) afirma que encontros entre especialistas não são simples trocas de dados, mas, especialmente, representam o lugar e a oportunidade de análise e trocas de informações, críticas e rupturas conceituais que levam a um trabalho comum de busca de interação entre duas ou mais disciplinas.

Pombo (2004) considera que a interdisciplinaridade implica em relações de reciprocidade, de mutualidade, de substituição da concepção mecânica e fragmentária por uma concepção unitária do ser humano.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade é um processo que precisa ser vivido e exercido na prática, isto é, um projeto interdisciplinar, pode advir de uma pessoa que possui, em si, a atitude interdisciplinar e compartilha essa atitude com o grupo. Desse modo, a realização de um trabalho interdisciplinar exige a elaboração de um projeto inicial, pertinente e claro para que todos sintam o desejo de integrar o processo.

Nessa direção, cabe salientar que no contexto do ensino:

[...] a interdisciplinaridade é vista como um processo que envolve a integração e o engajamento de educadores. Trata-se de trabalho conjunto, com interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade. Superando a fragmentação do ensino, chega-se à formação integral dos alunos para exercerem criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo, favorecendo o enfrentamento de problemas complexos (GATTÁS; FUREGATO, 2007, p. 89)

Portanto, a nosso ver, o tema dos primeiros socorros, dada a sua relevância social, deve ser tratado de modo interdisciplinar, seja em forma de conteúdo pedagógico, projetos, oficinas e vivências que envolvam o tema e, sobretudo, um tema que possa envolver toda a comunidade escolar no que se refere ao tema seja na esfera de conceitos, procedimentos e atitudes.

O educador – tanto da escola fundamental como da universidade –, precisa acompanhar este movimento, perceber e compreender as transformações que estão ocorrendo. Trata-se de uma realidade nova para todos, o que exige capacidade para encontrar formas mais distendidas de conhecimento (GATTÁS; FUREGATO, 2007).

Ainda segundo os autores, o sistema educacional em muitas instituições de ensino ainda permanece com seus projetos pedagógicos fragmentados, inspirados no modelo de divisão do saber representado pela disciplina. Nesse contexto, a estrutura organizacional escolar muitas vezes é crivada por departamentos isolados que não se comunicam uns com os outros, o mesmo acontecendo com os professores, que não compartilham experiências e vivências. A prática educativa tradicional reprime a criatividade e o diálogo comunicativo.

Como forma de compreender a complexidade dos fenômenos, diminuir os efeitos negativos da fragmentação do conhecimento e oferecer assistência humanizada pela percepção do humano, em suas várias dimensões, a interdisciplinaridade tem ocorrido de maneira bastante intensa no preparo dos futuros profissionais de saúde tanto na educação formal, quanto nas atividades do cotidiano dos serviços (GATTÁS; FUREGATO, 2007, p. 86).

1. Os contos citados aparecem no livro *Contos da Mamãe Gansa*. Livro em que Charles Perrault reuniu 8 estórias, contadas pelo povo.

Para Japiassu (1992, p. 88), “[...] a interdisciplinaridade corresponde a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento, exigindo que as disciplinas, por meio de uma articulação constante, fecundem-se reciprocamente”. A interdisciplinaridade requer sistematicamente a aquisição de práticas pedagógicas que se fundamentem mais em habilidades e competências direcionadas para a pesquisa do que sobre informações mecanicamente armazenadas na memória.

De fato, é possível compreender interdisciplinaridade como [...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos. (LUCK, 1994, p. 64).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade representa a ideia de que para superar a fragmentação do ensino, não é suficiente que um professor isoladamente articule conteúdos das diversas disciplinas escolares, mas que a articulação aconteça entre os docentes, portanto, que haja efetivamente interação. No mais, ao conectar dimensões científicas, socioculturais, os docentes promovem condições para uma formação integral do estudante, de modo que consiga gerar uma compreensão no que se refere ao enfrentamento dos problemas da realidade (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2007).

Nessa direção, cabe destacar que como opção metodológica, a interdisciplinaridade se constitui como atividades pedagógicas organizadas a partir da interação entre os docentes com seus diversificados saberes. Assim, essa interação se dá a partir de um diálogo e, sobretudo, à busca por conexões entre os objetos de conhecimento das disciplinas.

Para Hartmann e Zimmermann (2007), o fazer pedagógico interdisciplinar transcende a simples promoção de condições para que o estudante estabeleça relações entre informações para construir um saber integrado. Mais do que isso, trata-se uma ação que reúne uma segunda condição, que consiste em estabelecer e manter o diálogo entre professores de diferentes disciplinas com o objetivo de estabelecer um trabalho efetivamente integrado entre eles.

Nesse aspecto, cabe-nos a compreensão de que a interdisciplinaridade não se restringe aos aspectos teóricos e conceituais, mas, acima de tudo, se fundamenta na capacidade de dialogar, aprender com outro, se colocar em condição de humildade e, sobretudo, compreende o próprio processo dialógico como fonte de saber. Portanto, claro está que:

[...] considerar essa interação como parte essencial do trabalho pedagógico pode tornar a aprendizagem enriquecedora tanto para o estudante como para os professores que a promovem, **transformando a educação em um processo mais dinâmico e desafiador do que o trabalho docente solitário e individualizado**. Entende-se, portanto, como trabalho interdisciplinar aquele realizado por dois ou mais professores que, por meio do diálogo, negociam entre si atividades conjuntas com o objetivo de conectar saberes específicos das suas disciplinas para o estudo de um objeto de conhecimento comum (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2007, p. 5, grifos nossos)

Em síntese, a partir do diálogo, os professores e professoras identificam possibilidades de conexão que de modo isolado têm dificuldade de encontrar. Assim, estabelecer elos entre as disciplinas requer ter conhecimento sobre fenômenos e/ou fatos inerentes a outras disciplinas e, portanto, a fim de superar a lacuna de uma formação inicial em uma área específica, os docentes, nas ações interdisciplinares, aprendem uns com os outros e, assim, estudam os objetos de conhecimento de outras disciplinas, superando, dessa forma, a atitude daquele que sabe muito a respeito de um campo do saber e, assim, admitindo que esse saber, isolado, não é condizente às necessidades educacionais do mundo contemporâneo. Por essa razão, a interdisciplinaridade:

[..] além do componente cognitivo que a constitui, também é pensada em termos de atitude. Revela-se como uma ideia, uma prática, um projeto que tem como base uma autêntica vontade de colaboração, de cooperação, de diálogo, de abertura ao outro. Paralelamente, a interdisciplinaridade é pensável, em termos de poder. Ela não anula as formas de poder que todo o saber comporta, mas exige a disponibilidade para partilhar um saber e um poder que se tem consciência de não ser proprietário. Trata-se de não ocultar o seu próprio saber/poder, mas, ao contrário, torná-lo discursivo e acessível à compreensão de outros (POMBO, 2004 apud GATTÁS; FUREGATO, 2007, p. 88)

Em última análise, Hartmann e Zimmermann (2007) indicam que os docentes passam a conhecer melhor o trabalho dos seus pares e, assim, a entender a importância das diferentes linguagens disciplinares para a formação integral do estudante. Temos, nessa direção, a superação da concepção hierárquica do currículo, isto é, de que há disciplinas mais importantes que outras, gerando a conjuntamente a valorizar das disciplinas e, dessa maneira, percebendo todas as disciplinas se completam.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS (TCTS), SAÚDE E PRIMEIROS SOCORROS

O que se pretende neste trabalho, como já apontado no tópico anterior, é abordar o tema primeiros socorros como um tema complexo e que deve ser trabalhado a partir das atuais orientações didático-pedagógicas apresentadas pelas atuais diretrizes. Nesse sentido, cabe destacar que “[...] os Temas Contemporâneos Transversais (TCTS) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (EDUCAÇÃO, 2019, p. 7).

Desse modo, pode-se entender que grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que possam reconhecer e aprender sobre temas que são relevantes socialmente (EDUCAÇÃO, 2019).

Assim, espera-se que os TCTS permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTS o atributo da contemporaneidade (EDUCAÇÃO, 2019).

Em relação ao aspecto transversal, pode ser definido como aquilo que atravessa. Desse modo, os temas transversais exprimem conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões fundamentais e urgentes para a sociedade contemporânea.

Portanto, TCTS, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (EDUCAÇÃO, 2019, p. 12)

Conforme pode-se observar, o Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e

as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, **e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas** (CNE/CEB, 2010 apud EDUCAÇÃO, 2019, p. 7)

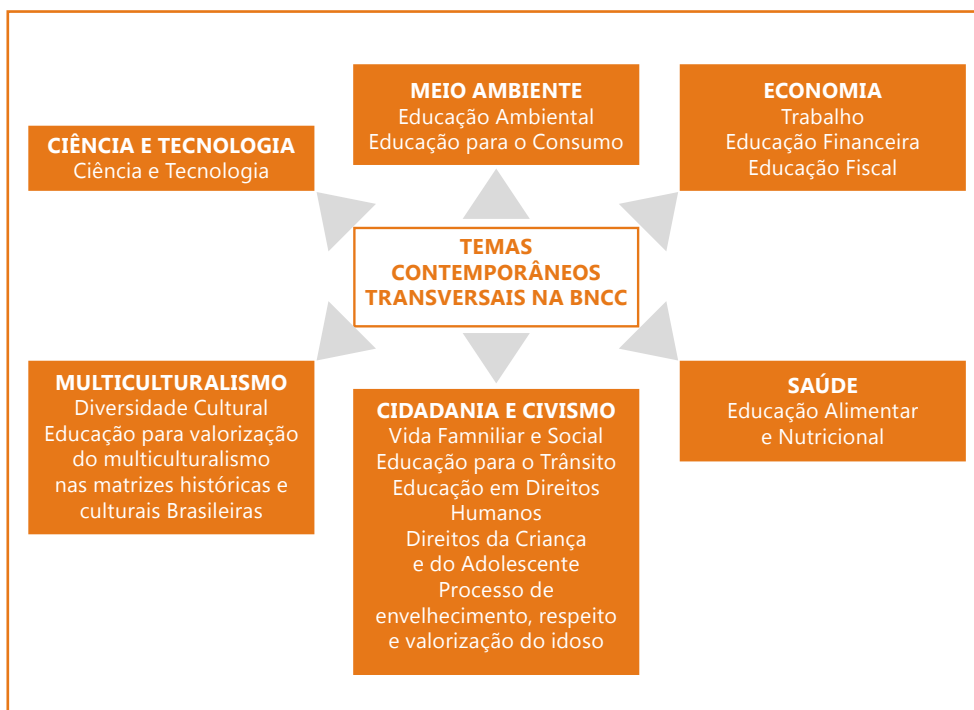
Assim sendo, o parecer ressalta ainda que a transversalidade se difere da interdisciplinaridade, porém ambas são complementares, na perspectiva que consideram o caráter dinâmico e inacabado da realidade. Enquanto a transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, a interdisciplinaridade refere-se à abordagem de como se dá a produção do conhecimento, como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.

Vale ressaltar que existem múltiplas possibilidades didático pedagógicas para a abordagem dos TCTs e que podem integrar diferentes modos de organização curricular. Tais possibilidades envolvem, pois, três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (EDUCAÇÃO, 2019).

O trabalho intradisciplinar pressupõe a abordagem dos conteúdos relacionados aos temas contemporâneos de forma integrada aos conteúdos de cada componente curricular. Não se trata, portanto, de abordar o tema paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos Temas Contemporâneos Transversais. Por sua vez, a interdisciplinaridade implica um diálogo entre os campos dos saberes, em que cada componente acolhe as contribuições dos outros, ou seja, há uma interação entre eles. (EDUCAÇÃO, 2019, p. 18)

Dessa forma, um TCT pode ser trabalhado envolvendo dois ou mais componentes curriculares. De todo modo, vale considerar que a abordagem transdisciplinar contribui para que o conhecimento construído supere o conteúdo escolar, tendo em vista que favorece a flexibilização das fronteiras existentes entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando, portanto, a abertura para a articulação entre elas (EDUCAÇÃO, 2019).

Figura 1 -
BNCC: Áreas
temáticas
dos temas
contemporâneos
transversais
(TCTs)



Fonte:
Base Nacional Comum
Curricular (2017).

De toda forma, é dentro da área da Saúde que o tema dos primeiros socorros será de forma interdisciplinar e transversal abordado no contexto escolar. Todavia, é importante se considerar que qualquer uma das formas de abordagem, importa vincular os temas à dinâmica social cotidiana para que faça sentido incluir seus conteúdos nos assuntos estudados e para que seja feita sua vinculação com o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC, que, por sua vez, visam a construção da cidadania e formação de atitudes e valores (EDUCAÇÃO, 2019).

Em relação ao conceito de primeiros socorros, compreende-se que:

[...] primeiros socorros como sendo os cuidados imediatos que devem ser prestados rapidamente a uma pessoa, vítima de acidentes ou de mal súbito, cujo estado físico põe em perigo a sua vida, com o fim de manter as funções vitais e evitar o agravamento de suas condições, aplicando medidas e procedimentos até a chegada de assistência qualificada. (BRASIL; FIO CRUZ, 2003, p. 8)

Qualquer pessoa treinada poderá prestar os Primeiros Socorros, conduzindo-se com serenidade, compreensão e confiança. Manter a calma e o próprio controle, porém, o controle de outras pessoas é igualmente importante. Ações valem mais que as palavras, portanto, muitas vezes o ato de informar ao acidentado sobre seu estado, sua evolução ou mesmo sobre a situação em que se encontra deve ser avaliado com ponderação para não causar ansiedade ou medo desnecessários. O tom

1. Conforme a BNCC são cinco as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino religioso.

de voz tranquilo e confortante dará à vítima sensação de confiança na pessoa que o está socorrendo (BRASIL; FIO CRUZ, 2003).

No âmbito da educação em saúde, a Educação Física é a área mais relacionada aos primeiros socorros por sua relação com o corpo e a saúde, nos fornece os conhecimentos, técnicas e atitudes necessárias para manter e melhorar a saúde (BLANCO, 2005, p. 4). Compreensões similares a essa têm reproduzido equivocadamente a ideia de que compete a Educação Física, de forma isolada e fragmentada, lidar com a complexidade do tema, não considerando a imprescindível e fundamental necessidade de uma ação interdisciplinar, organização e envolvimento de toda a comunidade escolar e, sobretudo, a atendimento legal² de equipamentos e kits de primeiros socorros.

Assim, cabe destacar, para o que se pretende nesta pesquisa, que ao longo dos anos algumas distorções se formaram no imaginário social em relação à Educação Física. Ideias que lançam a Educação Física como prática exclusiva de esporte, recreativa ou dirigida ao condicionamento físico, desconsiderando sua perspectiva formadora e pedagógica. Como uma área eminentemente prática, não levando em conta a ideia de práxis, isto é, ação e reflexão de modo indissociável. Área organizadora de eventos de competição esportiva e, ainda, como área responsável pelo atendimento e conhecimento acerca de primeiros socorros.

Todavia, compreende-se a partir da BNCC e dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que os primeiros socorros é uma responsabilidade de toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, pode-se observar que os educadores precisam ter o conhecimento necessário acerca do tema para lidar com os primeiros socorros, pois o primeiro atendimento, conforme já citado, é fundamental para o salvamento de vidas. Dessa forma, torna-se de suma importância preparar os educadores para lidarem com essas situações, muitas vezes inesperadas (DUTRA; GHAMOUM; SILVA, 2012).

Por seu turno, vale destacar que é importante esclarecer que não se tem a pretensão de elencar uma única teoria e concepção para os temas integradores, mas, sim, definir pressupostos pedagógicos básicos para a abordagem deles de forma que não se descaracterize sua real finalidade, no caso desta pesquisa o tema foi os primeiros socorros. De todo modo, esses pressupostos buscam contribuir para que a educação escolar se efetive como uma estratégia eficaz na construção da cidadania do estudante e da participação ativa da vida em sociedade, e não um fim em si mesmo,

2. As escolas públicas e privadas da educação básica devem capacitar professores e funcionários para prestar primeiros socorros aos alunos. É isso o que determina a Lei nº 13.722/2018, conhecida como Lei Lucas. A proposta foi criada em homenagem do estudante Lucas Begalli Zamora, de 10 anos. O aluno faleceu em 2017 após se engasgar durante um passeio promovido pela escola que frequentava. Disponível em: < <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/lei-obriga-escolas-a-capacitar-professores-em-primeiros-socorros>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

conferindo a esses conteúdos um significado maior e classificando-os de fato como Temas Contemporâneos Transversais (EDUCAÇÃO, 2019).

Portanto, a abordagem dos temas como eixos integradores contribui para valorizar sua importância e dar significado e relevância aos conteúdos escolares. Nesse contexto, os TCTs permitem a efetiva educação para a vida em sociedade, tendo em vista que uma das oportunidades decorrentes de sua abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos, que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social. Nessa direção, fica claro que os TCTs não devem ser trabalhados em blocos rígidos, nem tampouco em estruturas fechadas de áreas de conhecimento, mas, sim, que sejam trabalhados de um modo contextualizado e transversalmente, por meio de uma abordagem intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar (EDUCAÇÃO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo discutir e desmistificar a ideia de que a Educação Física seja a principal disciplina responsável em dar o atendimento de primeiros socorros às ocorrências dentro do contexto escolar. Desse modo, foi possível compreender que as ações interdisciplinares e transversais são indispensáveis para a ampliação de temas socialmente relevantes, sobretudo, quando implicam diretamente em evitar agravos ou mesmo salvar vidas e, ainda, a pesquisa permitiu a desmistificação de que a Educação Física deve assumir exclusivamente a responsabilidade de lidar com essas ocorrências, sendo a escola e toda a comunidade escolar responsável por situações dessa natureza.

Assim sendo, trata-se dos educadores de forma geral, e não especificamente o professor de Educação Física. Nesse sentido, ressalta-se a importância de que o tema dos primeiros socorros seja tratado como tema transversal em consonância com as atuais propostas da Base Nacional Comum Curricular.

De todo modo, embora a Educação Física em relação às outras disciplinas escolares seja de fato a área que mais reúne conhecimentos de anatomia, fisiologia humana, biomecânica e fisiologia do exercício e, ainda, conhecimentos referentes a própria disciplina de primeiros socorros no curso, ver destaca-se que essa argumentação não sustenta que o tema seja encarada de forma simplista, disciplinar e, ainda, de forma a atribuir

a Educação Física ou ao docente desta área a responsabilidade por tão complexa e desafiadora ocorrência dentro e fora da escola.

Compreender que os primeiros socorros é uma responsabilidade da comunidade escolar é também um modo de buscar de modo colegiado a educação de qualidade que tanto almejamos.

REFERÊNCIAS

BLANCO, Francisco José Castro. La enseñanza de los primeros auxilios en el área de educación física. EFDeportes **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, n. 84, 2005. Disponível em: <https://ftp.efdeportes.com/efd84/auxi.htm> Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. FIOCRUZ. Vice Presidência de Serviços de Referência e Ambiente. Núcleo de Biossegurança. NUBio. **Manual de Primeiros Socorros**. Rio de Janeiro. Fundação Oswaldo Cruz, 2003. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/manuais/biosseguranca/manualdeprimeirosocorros.pdf> Acesso em: 29 ago. 2020.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral. Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho, 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola; 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus; 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola; 2002.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges, FUREGATO, Antonio Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. **Rev. RENE**. Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3240/324027956011.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019.

HARTMANN, Angela Maria; ZIMMERMANN, Erika. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das "Duas Culturas". **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 7, n. 2, 2007. Disponível

em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4037/2601>
Acesso em: 29 ago. 2020.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 108, p. 83-94, jan./mar. 1992.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D'Água; 2004.

ARTIGO

SABERES E FAZERES:
EDUCAÇÃO, RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS E A
LEI 10.639/03

SABERES Y PRÁCTICAS:
EDUCACIÓN, RELACIONES
ÉTNICO-RACIALES Y LEY
10.639/03

SILVA, João Paulo Ferreira da

Graduando em História Pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus Guarabira. Integra a equipe do NEABI/UEPB/ Guarabira.

Email: joao.ferreira@aluno.uepb.edu.br.

CHAGAS, Waldeci Ferreira

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor de História da África e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Departamento de História da UEPB, Campus Guarabira. Coordenador do NEABI/UEPB/Guarabira.

Email: waldeciferreirachagas@servidor.uepb.edu.br.

Resumo

Este trabalho analisa a ação desenvolvida pelo CINEABI – que integra o Projeto de Extensão “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” -, desenvolvido na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em Guarabira-PB, no ano de 2019, e suas contribuições para a formação dos/as graduandos/as e profissionais da educação. Estabelecemos como critério de discussão a Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, bem como no ensino superior. O trabalho foi “construído” a partir das observações, anotações e relatórios realizados no percurso extensionista. Tomamos como base os filmes e curtas-metragens sobre a temática étnico-racial, exibidos durante o semestre 2019.1 e as discussões fomentadas após as sessões em sala de aula. Desta feita, o trabalho versa sobre o uso do filme de temática étnico-racial para se ensinar história e cultura afro-brasileira e africana, e assim cumprir a obrigatoriedade estabelecida por essa lei, o que contribui para a desconstrução da imagem estigmatizada sobre o Continente Africano, os africanos e as pessoas negras no Brasil que povoam ou não o livro didático.

Palavras-chave:

Educação; Ensino de história; Cultura afro-brasileira

Resumen

Este trabajo analiza la acción desarrollada por CINEABI - que integra el Proyecto de Extensión “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” -, desarrollado en la Universidad Estadual de Paraíba, Campus III, en Guarabira-PB, en 2019, y sus aportes a la formación de estudiantes de pregrado y profesionales de la educación. Establecimos como criterio de discusión la Ley nº 10.639/2003, que trata sobre la enseñanza obligatoria de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en las escuelas primarias y secundarias públicas y privadas, así como en la enseñanza superior. El trabajo fue “construido” a partir de observaciones, apuntes e informes realizados en el curso de extensión. Tomamos como base las películas y cortometrajes sobre el tema étnico-racial, exhibidos durante el semestre 2019.1 y las discusiones promovidas después de las sesiones presenciales. Esta vez, el trabajo trata sobre el uso de la película de tema étnico-racial para enseñar la historia y la cultura afrobrasileña y africana, y así cumplir con la obligación establecida por esta ley, que contribuye a la desconstrucción de la imagen estigmatizada sobre el Continente. Africanos, africanos y negros en Brasil que pueblan el libro de texto o no.

Palabras-clave:

Educación; Enseñanza de la historia; Cultura afro brasileña.

INTRODUÇÃO

O livro didático foi introduzido à educação brasileira há cerca de dois séculos e tem sido amplamente utilizado por estudantes e professores/as ao longo do tempo. Para muitos/as é utilizado como fonte única de acesso ao conhecimento, o que tem contribuído para um aprendizado deficitário e/ou limitado. Neste sentido o Continente Africano continua sendo pouco estudado, apresentado ainda como uma terra marcada pela escravidão e pelo comércio de escravizados/as, o que resulta numa compreensão reducionista desse espaço geográfico.

Na busca de possibilidades que possam colaborar para a desconstrução desse pensamento, pautado ainda numa visão eurocêntrica da História, nasceu em 2015 por iniciativa da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – Guarabira-PB, o Projeto de Extensão “Saberes e Fazeres Afro-Brasileiros e Indígenas na sala de Aula”. A iniciativa é dirigida pelo Professor Waldeci Ferreira Chagas, coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) onde está alocado o projeto.

A iniciativa surgiu da necessidade de superar as deficiências identificadas na formação dos/as profissionais da educação, quanto aos conteúdos de História Afro-brasileira, Indígena e Africana. Portanto, compreendemos que o projeto se faz necessário, pois pode colaborar para a formação daqueles/as que estão nos cursos de licenciatura e professores/as em serviço, carentes ou não de uma formação adequada sobre a temática étnico-racial, visto que essa propicia uma ampliação do nosso olhar sobre o tema.

Ademais a proposta desenvolvida pela extensão visa atender os parâmetros previstos pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições públicas e privadas da educação básica, reverberando também no ensino superior. De acordo com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fica estabelecida:

[...] a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; O parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afir-

mação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2009)

Podemos dirimir que esta aprovação é uma forma de correção das desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país. Ela se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade, e revela uma inflexão do Estado brasileiro, ao colocar em prática iniciativas de ações afirmativas no âmbito da educação nacional. No início do século XXI, o Brasil revelou avanços significativos na superação das desigualdades sociais e raciais, ensino e execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e posturas pedagógicas que entendem a educação como um direito social.

A sanção desta legislação significou uma mudança nas práticas e políticas pedagógicas, mas também no imaginário social e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pela população negra. Assim espera-se que ao longo dos anos os/as educadores/as e os/as licenciados/as recém-formados/as em universidades e faculdades do Brasil, que passarem a atuar nas escolas da educação básica, busquem evidenciar como parte do currículo o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Não se trata simplesmente de cumprir a lei, mas reconhecer que enquanto educadores/as lidam com a diversidade na escola, sendo necessário reconhecê-la, tolerá-la, respeitá-la e desenvolver ações de inclusão da pessoa negra na sociedade. Portanto, é dever do/a educador/a dar lugar a uma educação inclusiva, que abarque todos/as os/as sujeitos/as sociais. Espera-se que o/a professor/a traga para o cerne da discussão, explicitar a quem interessa estigmatizar e criar mecanismos imagéticos negativos sobre o Continente Africano, os africanos e afro-brasileiros.

As imagens e representações que temos sobre a gente negra são mostradas nos livros didáticos associadas ao mercado fértil para os escrivocratas. Contudo essa visão reducionista esconde que o continente possui uma cultura diversificada, e, é o berço da civilização. A história da humanidade começou na África. Nesse sentido o projeto buscou durante o primeiro semestre de 2019, impulsionar as discussões sobre o lugar do homem e da mulher negra na sociedade.

Ao longo do Projeto de Extensão “Saberes e Fazeres Afro-Brasileiros e Indígenas na sala de Aula” foram propostas reflexões que viabilizassem

desconstruir os estigmas que carregam as pessoas negras no Brasil. É importante salientar que as pessoas pretas e pardas representam, segundo o Jornal da USP (2020) com base em dados do IBGE, 54% da população nacional. Para ampliarmos as nossas reflexões foram propostas leituras a partir das produções cinematográficas: documentários e curtas metragens, sobre a temática das relações étnico-raciais no Brasil.

Este trabalho analisa a ação do Projeto de Extensão “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” - desenvolvido na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em Guarabira, no ano de 2019, e suas contribuições para a formação dos/as graduandos/as e profissionais da educação. Estabelecemos como critério de discussão a Lei nº 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no ensino básico e superior. O artigo tem como materiais de análise as observações, anotações e relatórios construídos após observações empíricas.

Foram tomados como base para a ampliação da discussão proposta, e demais reflexões apresentadas, os longas e curtas-metragens sobre a temática étnico-racial, exibidos em sala durante o semestre 2019.1. Desta feita, o artigo versa sobre o uso do filme de temática étnico-racial para se ensinar história e cultura afro-brasileira e africana, tendo o cinema como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem, o que contribui com a desconstrução da imagem estigmatizada do Continente Africano, dos/as africanos/as e das pessoas negras no Brasil.

HISTÓRIA DA ÁFRICA: DESCONSTRUINDO PARA CONSTRUIR

Considerando a dinâmica pela qual os processos educativos têm sido “produzidos” ao longo da história, marcada pela tradição escolar eurocêntrica no Brasil, diferentes perspectivas educacionais se destacam e contribuem para o fortalecimento de determinadas visões de mundo. Esse processo tende a invisibilizar práticas que rompem com o currículo tradicional, nesse caso a educação para as relações étnico-raciais. Entendemos que o currículo, uma vez eivado de poder, pode ser entendido como um mecanismo de amnesia social, capaz de possibilitar a perda de características de dados grupos históricos, em detrimento das reinvenções no jogo social.

Deste modo podemos afirmar que o currículo é um mecanismo que estabelece poder sobre educandos/as e educadores/as e tende a naturali-

zar processos históricos e as imagens construídas a parti dele. Dessa forma ele contribui para que determinadas visões de mundo sejam consolidadas através de recortes feitos nos livros didáticos. Por isso compreendemos que é papel dos/as professores/as apropriarem-se dos materiais disponíveis para as suas práticas, dando a conhecer a diversidade, uma vez que segundo (RIBEIRO, 2002, p. 109) “não é o livro didático sozinho que irá ensinar [...] a conhecerem a si mesmos e o mundo”.

Partindo do exposto, entendemos que é necessário lançar sobre o material didático algumas indagações, que possam nos ajudar a (re)pensar a função deste nas práticas educativas e no currículo escolar. Desse modo, apenas para fins de reflexão do/a nosso/a leitor/a, dispomos algumas questões que julgamos centrais, quais sejam: Quais visões acerca da história da África os materiais didáticos carregam? De que forma a imagética exposta no material didático e mídias contribuem para a (re)construção do pensar que temos sobre a África, os/as africanos/as e os/as afro-brasileiros/as?

Diante dessas questões, afirmamos que o livro didático não deve ser concebido como um recurso imparcial, pois ele está carregado da ideologia de quem o produziu, e que nem sempre condiz com as de quem vai utilizá-lo para ensinar e aprender os conhecimentos neles contidos. Na tentativa de corrigir as desigualdades históricas que incidem sobre as gentes negras no currículo escolar brasileiro, foi aprovada em 2003, a Lei nº 10.639/003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica.

Essa legislação é resultado das lutas históricas travadas pelos movimentos negros organizados, ademais é importante salientar que a aprovação dessa lei não significou uma resolução imediata para os problemas que permeiam o currículo escolar. Assim, podemos afirmar que ainda são perceptíveis as deficiências na aplicação de um currículo não eurocêntrico, que inclua a educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, conforme apontam Alves e Barbosa, no artigo *A África na Literatura didática de História a partir da Lei nº 10.639/03*:

Desconstruir e construir conhecimento sobre um continente tão amplo e diversos como a África se apresenta como um desafio para os professores de História da Educação Básica no Brasil. Esse desafio tem origem em vários fatores, dentre eles podemos citar três: o fato da África possuir uma imagem negativa de raízes no sistema de Escravidão imposto no Brasil; dos materiais didáticos durante anos apresentarem conteúdos distorcidos sobre os negros; e, do professor que está em sala de aula, atuando há mais de 10 anos, não ter sido contemplado com este conteúdo na sua formação. (2012, p. 01)

Sendo assim, buscando proporcionar aos/as profissionais da educação básica e estudantes dos cursos de licenciaturas do Centro de Humanidades (CH), acesso aos conteúdos demandados pela Lei 10. 639/003, e colaborar com estes na superação de uma visão ainda reducionista sobre o continente africano, se constituiu no ano de 2019, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus III, Guarabira-PB - o CINEABI, ação que integra o Projeto de Extensão “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”. Essa atividade se constitui como importante aporte complementar na formação de profissionais da educação e de futuros professores/as.

A partir desta iniciativa é possível aprofundar a discussão com relação à história e cultura afro-brasileira e africana, colaborando para que os/as licenciandos/as e docentes da educação básica ampliem seus conhecimentos sobre o Continente Africano, os africanos, a cultura Afro-brasileira e as pessoas negras no Brasil. Esse projeto utiliza-se de obras cinematográficas como material didático no processo de ensino e aprendizagem, a fim de discutir as representações contidas nessas produções. A ação extencionista tem contribuído ao longo de sua existência com a desconstrução das imagens há muito consagradas no imaginário de docentes e de estudantes das licenciaturas.

De acordo com as análises propostas por Teixeira (2009), Costa (2004), Silva (2008), Leite (2010) e Freitas e Jesus (2011), o imaginário construído a partir do material didático na escola é permeado por uma imagética negativa sobre o homem e a mulher negra, que são ainda associados/as a uma cultura atravessada pelo sistema escravocrata e a negação dos fazeres e saberes africanos e afro-brasileiros. Essa compreensão busca reduzir e ao mesmo tempo localizar o homem e a mulher preta numa condição única, a de escravizada/o. Trata-se, portanto de uma abordagem reducionista, pois não opera uma visão macro dos processos históricos que resultaram na escravização de africanos/as no Brasil.

Desse modo essa operacionalização atende aos interesses do currículo tradicional eurocêntrico, pois como entende Ribeiro (2002, p. 105) “não parece oportuno, [...] o negro ter um espaço definido/delimitado nos livros didáticos já que este é [...] parte da História”. Sendo assim, é possível asseverar que os recortes operados em algumas coleções de livros didáticos, invisibilizam as práticas de resistência negra contra o colonialismo no Brasil. Trata-se de uma interpretação histórica que subalterniza e colabora para a construção de estereótipos e arquétipos sobre as gentes negras.

Conscientes desse processo é papel dos/as docentes instigarem os/as discentes questionarem os materiais didáticos, que devem ser compreendidos/entendidos como um meio e não um fim em si mesmo. Deste modo, estaríamos desconstruindo para construir, a fim de que não sejamos mantenedores desse pensar (quimérico), e construamos novas interpretações e reflexões sobre a História das gentes negras. Para tanto é necessário, segundo Bittencourt (2004, p. 296), entender que “os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, [...] facilitadores da apreensão de conceitos [...]”.

Portanto não cabe ao livro didático o protagonismo ou centralidade, durante o processo de ensino e aprendizagem, sendo este um dos problemas flagrantes identificados ao longo da extensão a parti dos relatos dos/as alunos/as e profissionais da educação em atividade. Além disso, foi possível identificar a parti dos diálogos compartilhados pelos/as extensionistas que ocorre na escola básica, o uso desmedido do material didático, sem as devidas reflexões sobre os conteúdos que o compõe, ação da qual discordamos, pois compreendemos que todo constructo intelectual possui uma intenção, da qual nem sempre concordamos.

Decorre, pois, dessa condição, a necessidade de indagar e desconstruir as ideias pré-concebidas presentes nesses materiais, do qual dispõe a escola, objetivando a pluralidade de ideias e a construção de novos conhecimentos. Também foi possível detectar, que existi(a) por parte do público alvo da extensão, a falta de familiaridade com a temática da educação para as relações étnico-raciais, embora seja modalidade obrigatória no currículo das instituições de ensino no Brasil, essa enfrenta ainda muitas resistências, sendo por isso necessário construir pontes que possam interligar a escola e seus agentes a diversidade.

Segundo Ferreira (2009, p. 09) “a formação docente [...] se dá [...] por meio de um trabalho permanente de “reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal - profissional”. Segundo pressupõe Ferreira (2009), estamos em constante construção da nossa formação docente, humana, cultural e social. Deste modo acreditamos que a ausência de conhecimento sobre esse objeto, qual seja a educação para as relações étnico-raciais, é resultante da carência de uma formação continuada voltada para este fim, bem como a exiguidade de incentivos e baixos salários, oferecidos aos/as profissionais de educação.

Segundo alguns/mas extensionistas, que já atuam como professores/as, “não há estímulos à formação continuada, o que faz com que “es-

tacionemos no tempo”, seja pela longa carga horária que somos obrigados//as a cumprir, ou até mesmo os fazeres que “carregamos nas costas” e levamos para casa, á exemplo dos intermináveis testes de aplicação de revisão do ensino e reuniões”. A burocratização, excesso de alunos/as, condições físicas da escola, ferramentas para o trabalho docente, e a ausência de tecnologias, ou a presença delas, sem uma formação adequada, são alguns dos entraves que constatamos nas falas dos/as professores/as.

Por essas e outras razões, o cumprimento da Lei 10.639/03, bem como o ensino e a “atualização do/a professor/a”, para acompanhar os processos dinâmicos que constituem o campo educacional, tornam-se desafios, e se constituem em resultados pouco satisfatórios, uma vez que se veem “escravos/as” do livro didático e vítimas da burocracia e desestímulo profissional. A formação dos/as alunos/as, por sua vez nas escolas públicas e privadas, acaba conseqüentemente reproduzindo o status quo e tornando-se parte de uma sociedade fechada, que colabora para um quadro cada vez maior de dominação em dois prismas: As elites (brancas), e o mercado editorial.

Como resultante destes processos, identificamos a reprodução do pensamento dominante e a procura por referenciais europeizados. O que nos afasta cada vez mais de nos reconhecermos em nós mesmos/as, e de termos uma consciência crítica, ao ponto de agirmos sobre o mal que nos afasta de nós, nesse caso o pensamento eurocêntrico. Diante disto, Santos (2010), afirma que os movimentos negros, segmentos organizados, passaram a reivindicar o estudo da história do Continente Africano e dos/as afrodescendentes desde 1950. Segundo este autor:

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 04 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. (2010, p. 23)

A partir do referencial de anos de lutas se efetivou a Lei 10.639/2003 que insere a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da educação básica. Mesmo consolidando-se como um avanço, que corrobora para o enfrentamento dos preconceitos

raciais, ainda assim há deficiências no ensino dos conteúdos demandados por essa lei, como já referenciado ao longo deste artigo. Além disto, persistem lacunas imensuráveis, facilmente identificadas nos livros didáticos que seguem ainda um modelo estruturalista e reducionista sobre o papel do/a negro/a na sociedade brasileira.

Segundo Wedderburn (2005), a imagem negativa que se perpetua/ou dos/as afro-brasileiros/as e africanos/as, é ainda decorrente de a África ter sido o primeiro lugar onde seres humanos/as foram submetidos/as a experiências de escravidão racial e tráfico humano. Esse constructo imagético causa impactos na formação social e cultural do Brasil, onde o regime de escravização das gentes negras foi implantado em meados do início do século XVI, durando 353 anos, de 1535 à 13 de maio de 1888, com a Lei Áurea. Geralmente é este passado que alimenta as páginas dos materiais didáticos que são vetores potenciais da/na formação escolar.

Diante dessa preocupação, Trajano (2017, p. 16), conclui que esses materiais têm passado por transformações ao longo do tempo, [...] embora nem sempre estes ultrapassem os estereótipos atribuídos às pessoas negras e suas práticas culturais [...]. Segundo a autora as pessoas negras são representadas como trabalhadores/as agrícolas, domésticas e no meio urbano em posições menos qualificadas. Esse imaginário pode e deve ser objeto de questionamento e reflexão na sala de aula. Para tanto é necessário construir conhecimentos sobre: educação para as relações étnico-raciais e história afro-brasileira e africana, desvelando o papel desses agentes sociais na História do Brasil.

Por tudo isto, é urgente para professores/as em conjunto com os/as discentes desobstruírem as células cancerígenas de caráter racista, eurocêntrico e preconceituoso. Para tanto, acreditamos na potência de uma educação antirracista, como forma propulsora de resistência e conscientização do processo sócio histórico que envolve a construção da sociedade Brasileira, permeada pela diversidade racial, cultural, social. Sabemos, pois, que mesmo após o processo de escravização das pessoas negras, ou seja, o fim dela, o povo negro estava liberto das correntes de ferro, mas não das correntes ideológicas que lhes foram apregoadas ao longo do tempo.

Desse modo os discursos sobre as gentes negras eram de que não possuíam alma e por isso eram passíveis de serem escravizados/as, como instrumentos de trabalho, coisificados/as uma vez que quando estavam velhos/as eram descartados/as ou mesmo mortos/as, por não estarem dando lucro aos seus proprietários/as. Os povos negros, das diversas et-

nias que foram arrancados do Continente Africano, no Brasil tornaram-se libertos/as após a Lei áurea, mas não foram considerados/as cidadãos/ãs, permaneceram totalmente despossuídos/as e abandonados/as socialmente, visto que não houve por parte do Estado brasileiro nenhuma política pública para ampará-los/as.

Nesse sentido é papel da educação para as relações étnico-raciais, no processo de desconstrução dos reducionismos, sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, questionar não só os livros didáticos e as práticas pedagógicas de professores/as da educação básica em atividade. A Doutora em Geografia, professora e pesquisadora Claudia Luísa Zeferrino Pires, em seu artigo: Território, Negritude e Educação, - Disponível no curso Desconstruindo o racismo na prática, módulo III, oferecido pela UFRGS -, afirma que a escola se inscreve dentro de um processo essencial, não só para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, mas também em um processo de desconstrução e construção do reconhecimento de si, para com os/as outros/as, promovendo a integração racial e social. De acordo com essa pesquisadora:

A educação e a escola passam a ter, neste contexto, um papel fundamental no fortalecimento de identidades e na constituição de espaços de formação humana. A escola em si é um espaço privilegiado que pode provocar a resistência e criar novas possibilidades de transformação da realidade vivida cotidianamente, alterando assim os rumos da organização social que perpassa em escala local e promove a integração entre povos e culturas em escala global (globalização cooperativa ou solidária). Esse movimento deve-se tornar efetivo, não somente para atender a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até ao médio, mas, sobretudo, marcar um novo um processo educacional atento ao caráter político que as diferenças culturais vão assumindo no cotidiano escolar e no processo histórico da própria sociedade. (2019, p. 7)

Partindo deste prisma, sobre o papel da educação dentro deste contexto, cabem aos/as professores/as, pesquisadores/as, autores/as de livros didáticos, paradidáticos, ou de qualquer natureza no campo educacional, assumirem suas responsabilidades, não apenas com o acolhimento da Lei 10.639/2003, mas, sobretudo, com a responsabilidade social, no sentido de construir novos rumos para a educação brasileira, onde se possa vislumbrar equidade entre os diferentes povos que compõe o Brasil.

Acreditamos que é neste processo de promoção, educação, conscientização, e reconhecimento de si e dos/as outros/as, que se inscre-

vem projetos como o desenvolvido pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus – III, Guarabira-PB. O projeto de extensão “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”, coordenado pelo Professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas. Este vem ao longo do tempo contribuindo significativamente com a formação de professores (as), de modo que possam consubstanciar os conhecimentos adquiridos em outros campos/áreas da educação, com os ministrados nesse processo educacional de formação de (novas) identidades.

Foram adotadas durante o desenvolvimento da extensão, quando de sua operação didática, assistir curtas metragens e documentários, que tenham como tema a pessoa negra, suas condições e relações estabelecidas na sociedade brasileira, à cultura afro-brasileira, suas vivências e negações nas mais diversas perspectivas. O propósito/objetivo da extensão foi discutir questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana a partir das leituras cinematográficas. Acreditamos que as pessoas conseguem apre(ender) melhor as ideias a partir do cinema, pois trata-se de uma potente ferramenta pedagógica.

O cinema é uma expressão artística livre, lugar da criatividade, tessitura das invenções e reinvenções de fatos históricos e fictícios. A sétima arte é capaz de produzir espaço, tempo, lugares e representações do imaginário social e cultural de uma sociedade. Por isso, segundo Oliveira (2015) e Sena (2017) trata-se de uma ferramenta educativa que constrói espaços de reflexão e memória. As películas cinematográficas contribuem para a divulgação e criação de versões de fatos históricos e fictícios. A utilização desse recurso didático propicia a assimilação dos/as estudantes sobre as discussões implícitas e explícitas nas produções cinematográficas.

Em nosso fazer foram levantadas discussões/reflexões no âmbito da sala de aula com os/as alunos/as e o auxílio e mediação do Professor Waldeci Ferreira Chagas, quando não, com a ajuda dos/as monitores/as do projeto. Nesse contexto, aplicam-se implicitamente através das discussões advindas das produções cinematográficas, ideias e reflexões do patrono da educação brasileira Paulo Freire, em seu celebre livro Educação e Mudança (1979), que se consubstancia a algumas releituras e aos temas dos curtas apresentados durante a realização do projeto, ora objeto de nossa reflexão.

Essa proposta extensionista, a parti de Freire (1979) objetivou: Pensar o/a outro/a como ser de relações, sair de si e reconhecer-se

no/a outro/a, perceber a existência de outros/a iguais, fazer justiça social, nos reconhecemos como seres inacabados/as e inconclusos/as passível/possíveis de/o aprendizado, prontos/as a aprendermos com nossas próprias ações, usufruindo da razão nos permitindo experiências no âmbito educacional, mas também construir juntos/as oportunidades de ser quem somos, de sermos mais, sujeitos/as de nossa própria história, entendendo que vivemos numa sociedade em transição e mudanças, e, portanto, devemos está abertos/as a novas oportunidades, e por fim construí-las.

Essa “nova” sociedade precisa e deve ser aberta a oportunidades, desde que possa pensar criticamente, pois só assim poderá agir sobre e transformar o espaço em que vive, fazendo uso da ação, reflexão, ação, transformação necessária para a metamorfose social, aqui apregoada como processo de transição e conscientização do ser sobre si e os/as outros/as. (FREIRE, 1979). Nesse fazer o cinema se entrelaça com a história e produz um lugar de memória ou esquecimento, à medida que expõe um novo quadro, uma versão possível dos fatos, que não representa o passado longínquo, apenas o reinventa, cria novos quadros.

Dentre o rol de exposições realizadas sempre as segundas-feiras, à tarde no Centro de Humanidades (CH), de 01 de Abril a 03 de junho de 2019, destacamos aqui algumas produções fílmicas que julgamos pertinentes, por sua relevância no que concerne a discussão, seja ela implícita ou explícita, sobre o lugar ocupado por homens e mulheres pretas na sociedade Brasileira. Uma dessas películas foi o filme, (media metragem/curta), “O Xadrez das Cores”, com duração de 21 minutos e 7 segundos, lançado em 2001, com direção de Marco Schiavon, e com o elenco formado por três atores/ atrizes: Anselmo Vasconcellos, Mirian Pyres, Zezé Barbosa.

O filme O Xadrez das Cores, de Marco Schiavon, traz uma história densa, que se desenvolve como um jogo de xadrez. A temática, séria e profunda, fala da discriminação racial, onde o diretor utilizou a imagem para transmitir sua mensagem ao espectador. Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma senhora de 80 anos, viúva, sem filhos e extremamente racista. A relação entre as duas começa tumultuada, com Maria perseguindo Cida por ela ser negra. Por precisar do dinheiro, Cida atura a tudo em silêncio, até que decide se vingar através de um jogo de xadrez. (TV BRASIL.EBC, 2011).

Trata-se de uma ficção, o que não muda o seu teor reflexivo, que se aproxima da dura e triste realidade enfrentada por – no caso do filme – mulheres negras. A obra fílmica foi premiada em diversos fes-

tivais no Brasil, alcançando notoriedade internacional, por trazer uma discussão de cunho étnico-racial, que reflete sobre o lugar da mulher negra na sociedade brasileira. Os preconceitos e estereótipos sociais dão lugar em dado momento a fé e as sensibilidades, para além da cor da pele das/os personagens.

Durante a discussão sobre a película, o professor Waldeci Ferreira Chagas, disse o seguinte: *“a ideia que o curta nos passa é a de ser uma metáfora, usando o xadrez para representa-la, como sendo uma luta de classes pela inclusão social, ou como método didático para trabalhar os preconceitos raciais”*. Posição da qual concordamos veementemente. Em momentos pontuais da formação extensionistas foram exibidos além dos filmes e documentários, algumas reportagens, das quais aqui destacamos *“Negros no Brasil: brilho e invisibilidade”*, realizada pelo programa *“Caminhos da Reportagem”*.

Trata-se de um programa de TV, onde jornalistas viajam pelo país e pelo mundo atrás de grandes histórias, trazendo aos/as telespectadores/as uma visão diferente, instigante e complexa de cada um dos assuntos escolhidos (EBC, 2012). A reportagem, em questão, foi vencedora do prêmio Abdias Nascimento 2012, criado para valorizar a produção jornalística que torne visível o racismo como fator estrutural das desigualdades socioeconômicas no país. O prêmio simboliza a busca por um jornalismo plural (GELEDÉS, 2013).

O programa discute a situação do/a negro/a no Brasil com números que mostram sua necessidade de superar a desigualdade de renda, pobreza, violência, ter acesso à educação e encarar o preconceito de frente (EBC, 2012). As discussões pautadas na reportagem perpassam por questões importantes tais como: A tentativa de branqueamento da sociedade brasileira, a busca por autoafirmação racial, social e econômica, o crescimento da população negra no Brasil, os estereótipos sociais, lugar social do/a negro/a, casamento inter-racial, música negra como expressão de resistência e conscientização, homicídios a negros/a e a educação, bem como as suas promoções, como forma de mudança no início dos anos 2000.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo fazer uma análise das contribuições do CINEABI – ação que integra o Projeto de Extensão *“Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”* - desenvolvido nas dependências da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em Guarabira-PB, no primeiro semestre do ano de 2019, e coordenado pelo Professor

Dr. Waldeci Ferreira Chagas. Identificamos ao longo do semestre, através da observação empírica e da construção do relatório - que fizemos -, a essencialidade do projeto, uma vez que contribui não só para o atendimento a Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, bem como no ensino superior, mas também para o crescimento e desenvolvimento da educação étnico-racial, sobretudo, no que concerne a ampliação da visão dos/as extensionistas sobre uma cultura tão diversa e suas nuances (a cultura afro-brasileira e africana), nem sempre exploradas por editoras e professores/as em seus fazeres e na produção de conhecimento que produzem respectivamente materiais, científica e empiricamente no terreiro da escola.

Verificamos ainda que o projeto contribui com a educação étnico-racial à medida que esta modalidade está voltada para a formação social, enfretamento do/ao racismo e superação dos reducionismos na compreensão da história e cultura afro-brasileira e africana, uma vez identificadas historicamente deficiências gritantes nesse tipo de educação, a saber: a forma como é construída a história da África, dos/as africanos/as e dos/as afro-brasileiros/as nos livros didáticos e suas relações com o Brasil. Bem como o pouco espaço dado a esse tema e a falta de preparo diretivo-formativo por parte de uma parcela significativa dos/as profissionais da educação, principalmente como demonstrado ao longo desse artigo, os/as atendidos/as pelo projeto de extensão.

Por tudo isso, entendemos uma vez mais, e aqui reiteramos que há resistências por parte das editoras e dos/as professores/as em falar sobre a África em seus aspectos gerais, observa-se também que essas falhas no mecanismo educacional, reforçam estereótipos e arquétipos, que acabam por criar noções imagéticas da África como um Continente pobre e dependente das nações de primeiro mundo, o que denota a essencialidade do projeto de extensão, objeto de análise neste artigo, como formação continuada. Ainda em tempo, ratificamos que descolonizar o ensino é uma necessidade, e uma ação que vem tomando corpo a parti de importantes projetos, leis e ações afirmativas no Brasil.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Márcia de Albuquerque e BARBOSA, Vilma de Lurdes. **A África na Literatura didática de História a partir da Lei nº 10.639/03**. João Pessoa. 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.09.pdf Acesso em: 07 de agosto de 2019.

BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

COSTA, Candida Soares da. **Imagens do Negro em livros didáticos adotados para o I triênio do século XXI, segundo indicação do MEC**. UFMT, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt21/p211.pdf>. Acesso em: 13 de Março de 2022.

Empresa Brasileira de Comunicação – EBC. *In: Negros no Brasil: brilho e invisibilidade: Programa investiga como o país lida com o preconceito racial e mostra*. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/negros-no-brasil-brilho-e-invisibilidade>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

Empresa Brasileira de Comunicação – EBC. *In: O Xadrez das Cores: Racismo é a temática do média-metragem do diretor Marco Schiavon*. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/medianacional/episodio/o-xadrez-das-cores-1>. Acesso: 07 de agosto de 2019.

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

FREITAS, Madalena Dias Silva e JESUS, Natal Ferreira de. População Negra Brasileira: Reflexo e Imagem no Livro Didático. *In: IV EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, 2011. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/historia/co/435-1101-1-SM.pdf>. Acesso em: 18 de Março de 2022.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista da USP**, São Paulo, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11516>. Acesso em: 18 de Março de 2022.

Geledés - Instituto da Mulher Negra. *In: Prêmio Abdias Nascimento*. Dis-

ponível em: <https://www.geledes.org.br/premio-abdias-nascimento/>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

JORNAL DA USP. *In*: Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/#:~:text=Dados%20do%20IBGE%2D%20Instituto%20Brasileiro,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20%C3%A9%20negra>. Acesso em: 22 de Março de 2022.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Imagens e representações dos negros nos livros didáticos e no cinema brasileiros. **Revista Ameríndia**, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/view/1646>. Acesso em: 17 de Março de 2022.

OLIVEIRA, Keila Souza de. **A dimensão pedagógica do Cinema Negro**: articulações sobre a lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2015. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/164/1/DISS_2015_Keila%20Souza%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 19 de Março de 2022.

PIRES, Claudia Luísa Zeferino. **Território, Negritude e Educação**. Disponível em: <https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=60>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O Negro em Folhas Brancas. **Cadernos da Graduação IFCH/UNICAMP**, Campinas, n. 2, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n. 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: MEC/BID/UNESCO. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872. Acesso em: 01 de Agosto de 2019.

SENA, Bruna Carvalho de. **África em cinema**: a utilização de filmes em sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18414>. Acesso em: 20 de Março de 2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

TRAJANO, Camila dos Santos. **Representações de Pessoas Negras no Livro Didático de História do Ensino Fundamental II**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/14215>. Acesso em: 20 de Março de 2022.

TEIXEIRA, Rozana. A Representação Social do Negro no Livro Didático de História e Língua Portuguesa. *In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUC/PR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2079_1091.pdf. Acesso em: 13 de Março de 2022.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil. *In: MEC/BID/UNESCO. Educação Anti-Racista: caminhos aberto pela Lei Federal n. 10.639/2003*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-166. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

ARTIGO

AÇÕES AFIRMATIVAS EDUCACIONAIS: A IMPORTÂNCIA DAS LEIS SOBRE REPRESENTATIVIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

EDUCATIONAL AFFIRMATIVE ACTIONS: THE IMPORTANCE REPRESENTATIVE LAWS AT THE SCHOOL CURRICULUM

LIMA, Vinicius Ferreira

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA (Bolsista parcial). Pesquisador membro da Linha 3 - Gênero, Mobilidade e Fronteiras: Interdisciplinaridade e construções identitárias do Grupo de Pesquisa Ciências, Saúde, Gênero e Sentimento - CISGES/UNISA/CNPq.
Email: vf12005@hotmail.com.

Resumo

A presente pesquisa aborda ações afirmativas no currículo escolar que discutem questões sobre as relações étnico-raciais e diversidade cultural enfatizando e introduzindo a Lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira e a Lei 11.645/08 que visa a obrigatoriedade do ensino da cultura Indígena. O método utilizado foi o da pesquisa bibliográfica, analisando alguns estudos acadêmicos com o objetivo de investigar a importância e impacto das leis no âmbito escolar. Através das pesquisas, foi possível perceber que desde suas promulgações, os referidos diplomas legais se mostraram necessários e com forte valor representativo em relação às culturas que por muito tempo foram marginalizadas e consideradas minoritárias.

Palavras-chave:

Ações Afirmativas; Educação; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08

Abstract

The present research is about affirmative actions at the school curriculum, which discusses questions about ethnic-racial and cultural diversity, emphasizing the law 10.639/03 about the commitment with the Africa and Afro-Brazilian's History and Cultural teaching at national schools and the law 11.645/08 related to the Natives' cultural teaching. The method used was the bibliographic, analyzing academic studies aiming to investigate the laws' importance and the impact on the school field. It was possible to realize that since their promulgation, the laws' content showed us being necessary and with a notable representative value related to the marginalized cultures.

Keywords:

Affirmative Actions; Education; Law 10.639/03; Law 11.645/08.

INTRODUÇÃO

Ações afirmativas são políticas que visam tratar e reparar de forma positiva indivíduos ou grupos sociais que foram historicamente discriminados e socioeconomicamente prejudicados. Elas podem ser representadas também pelas cotas, bolsas e até mesmo auxílio financeiro. Com o argumento de promover igualdade, direitos básicos e valorização étnico-cultural, essas ações se fazem presentes no âmbito público e/ou privado e se dispõem a combater preconceitos, incluindo os desfavorecidos.

A questão da identidade está ligada ao auto-reconhecimento que um indivíduo tem sobre si mesmo e o grupo ao qual pertence. Dessa forma, as questões culturais possuem bastante força no que diz respeito à criação do sentimento de pertencimento, englobando e integrando costumes, crenças, memória e morais que compõem diferentes grupos sociais.

A ideia de "identidade" nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o "deve" e o "é" e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da idéia. (BAUMAN, 2005, p. 26)

Assim, a respeito da Lei 10.639/03, que implica na obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, é possível perceber que desde sua promulgação, houve maior interesse de pesquisadores a respeito do tema, o que implicou na visibilidade do assunto no campo acadêmico. Além disso, tal lei trouxe mudanças relativas a essa questão tanto no âmbito educacional quanto no jurídico, atendendo a demanda social, emanada por debates como os que foram trazidos e ainda são discutidos pelo Movimento Negro, focando em temas como a visibilidade das questões raciais. Alterando a Lei 10.639/03, foi promulgada a Lei 11.645/08. Nessa atualização, os povos indígenas foram contemplados, e sua cultura e história passaram a fazer parte obrigatoriamente dos currículos educacionais.

Em um país como o Brasil, com forte miscigenação, é fundamental pensarmos as contribuições culturais e a importância de seus vários elementos. Também, devemos levar em conta a existência de uma sociedade marcada pela desigualdade social, mas que apresenta, igualmente, fortes traços de desigualdade racial. (DIAS, 2012, p.1)

O presente trabalho retrata individualmente cada legislação, abordando seu contexto de promulgação e discussões que foram feitas a cerca dos temas raciais. Por fim, um paralelo entre as duas é feito, tratando sobre os efeitos que surgiram após suas aplicações.

O objetivo deste trabalho é introduzir e contextualizar as leis 10.639/03 e 11.645/08, abordando a necessidade e a relevância de suas promulgações para o cenário educacional, sobretudo no currículo escolar da educação básica. Dessa forma, destaca-se a importância de estudar o que foi produzido até o momento a respeito das citadas legislações, avaliando, a partir dos referenciais consultados, as possíveis contribuições que as normativas supracitadas ensejaram na esfera da educação básica, enquanto campo institucional de produção e reprodução de saberes. Sublinha-se, ademais, a relevância de se observar como a educação formal, enquanto mecanismo social marcado por confluências dentro da relação instituição-comunidade, impacta nos processos de promoção de valores concernentes a uma consciência e valorização étnica.

O método aplicado para esta pesquisa é o bibliográfico, que se baseia a princípio no material que já foi publicado sobre determinado tema, por meio da análise sistematizada do que já foi escrito. De acordo com Boccato (2002), este método almeja análise crítica e criteriosa dos documentos já publicados, para fins de atualização e contribuir com o conhecimento acadêmico por meio da pesquisa.

Posto isto, neste estudo realizamos um levantamento de artigos científicos publicados entre 2003 e 2017 a respeito das leis 10.639/03 e 11.645/08, sendo eles encontrados nas plataformas de pesquisa: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), utilizando como filtro de pesquisa os termos "Lei 10.639" e "Lei 11.645". Feito isso, observando os resultados obtidos, fazendo a leitura dos resumos, foi levado em consideração os trabalhos voltados para a área da educação e história pelo fato do presente artigo tratar sobre questões ligadas a essas duas áreas e embora seja um tema transversal, a história carrega consigo questões que valorizam a produção de narrativas e resgate de memórias, que contribuem para os processos de afirmação identitárias.

Foram escolhidos três artigos científicos para subsidiarem a presente comunicação. Os textos escolhidos contemplam o período pós-promulgação de cada uma dessas leis, abordando os impactos delas poucos anos depois de seus decretos. Fernandes (2005), analisa diretamente o ensino de história e as possibilidades de um currículo decolonial, que almeje rupturas com o ensino eurocentrico e apesar da ênfase nas questões afro-brasileiras, a crítica pode também levar em consideração a situação indígena; Goulart; Melo (2013) trazem um olhar a partir dos materiais de apoio ao docente, como o livro didático e esboçam sobre se está de fato

havendo essa inclusão. ; por fim, Pereira (2008) contextualiza a criação da lei 10639/03 e esboça sobre sua necessidade em âmbito social devido os reflexos proporcionados pela educação.

Desde suas publicações, observa-se que as citadas leis mobilizaram debates sociais no que diz respeito às questões étnico-raciais e culturais, além de mostrarem-se boas ações afirmativas que causam impacto na educação, valorizando essas temáticas e proporcionando aos alunos novos pontos de vista.

CONTEXTUALIZANDO A LEI 10.639/03

A Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em âmbito nacional foi promulgada em 09 de janeiro de 2003, sendo uma alteração da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Dessa forma, sua promulgação trouxe uma dinâmica diferente para a educação, especialmente no que se refere à memória histórica do indivíduo negro que durante muito tempo teve sua imagem marginalizada durante a construção da historiografia nacional, que por anos valorizou os grandes fatos dando ao indivíduo branco a condição de "herói", desprezando a participação dos seguimentos sociais dos negros e índios.

Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma 'cultura superior e civilizada. (FERNANDES, 2005, p. 380)

Assim, a legislação é uma forma de reparar a omissão e negligência com a qual os assuntos referentes ao negro eram tratados na História e seus reflexos no ensino. Além disso, a lei se propõe a diminuir a visão estereotipada sobre o negro e sua participação na construção da sociedade.

Sobre seu contexto de promulgação, a legislação emergiu em um momento em que a educação de forma geral em seus debates e elaborações de documentos oficiais, estava abrindo as portas para emergências sociais que desde metade do século XX estavam ganhando maior destaque. Sobre isso, Pereira diz:

A publicação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu num contexto educacional mais abrangente marcado pelas transformações advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº.9.394 de 1996, em que se afirmaram modificações educacionais impor-

tantes, como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação [...] é também tributária de um movimento [...] que vinha ocorrendo nos governos estaduais e municipais do Brasil, com vistas à reparação de danos e à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas, e à defesa do seu direito a história e à cultura. Ela veio, ainda na esteira do complexo processo de democratização do país, acompanhada de uma consciência de desigualdades históricas [...] (2008, p. 22)

Isto é, proporcionou a inclusão do tema tanto na esfera educacional, dando espaço para a discussão do tema nas escolas de todo o país, quanto na legislativa, trazendo à tona maiores debates sobre etnicidades, que refletem direta e indiretamente na sociedade.

A Lei 10.639/03 é uma inovação no que se refere à obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, uma vez que considera o movimento negro e sua luta por historicidade, para valorização de suas origens culturais que antes foi negada e folclorizada no currículo escolar. Dessa forma, há uma quebra de paradigma com a questão eurocêntrica sobre o negro na educação, saindo da posição de vítima passiva e mão de obra escravizada, meramente.

Pensando na pluralidade cultural e visibilidade de outros povos, a lei coloca o negro na condição de indivíduo ativo e participante do processo de construção da sociedade brasileira e com uma cultura existente anterior ao período colonial, fazendo um resgate da memória deste grupo, buscando desconstruir estereótipos, combater o racismo, formar práticas sociais que façam com que essa parcela da população tenha melhor convívio e a elaboração de políticas que façam com que os mesmos se sintam representados de forma com que se sintam parte da sociedade, tirando a ideia de superioridade que foi propagada durante anos.

Campos (2004) faz uma análise crítica sobre o período anterior e posterior a lei, pontuando sobre o caráter de reducionismos sobre o que é ser negro e o seu papel na sociedade, pois devido a representações historicamente construídas, a imagem do indivíduo afro-descendente ficou estigmatizada e alvo do racismo estrutural, presente no discurso e na mentalidade.

Esta naturalização de representações podem ser analisadas a partir de Foucault (2019) que ao dissertar sobre os discursos, menciona que estes são frutos das interações sociais e carregam consigo relações de poder que hierarquizam e tomam como normais algumas atitudes, como o racismo, a diferenciação entre brancos e negros, sendo o indivíduo negro visto como o vilão, seja em propagandas, seja na arte e literatura.

Por fim, embora a Lei 10.639/03 traga essas diversas conquistas, sabe-se que a mentalidade da sociedade não será mudada completamente. Então, tal ação afirmativa necessita de tempo e apoio social para causar maior impacto. Além disso, temos a educação, que é outro ponto importante para haver a mudança, pois nela outras visões de mundo são apresentadas e a construção de identidade se torna possível.

INCLUSÃO DA TEMÁTICA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL COM A LEI 11.645/08

Aquecendo o debate sobre as relações étnico-raciais, em 10 de março de 2008 foi promulgada a lei 11.645, que também altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e passa a incluir na rede de ensino a obrigatoriedade da temática relacionada não só ao que diz respeito ao negro, mas também abrange a história e cultura dos povos indígenas, visto que a forma como o ensino referente ao tema foi tratado historicamente nas escolas, livros didáticos e até mesmo na historiografia brasileira, produziu abordagens superficiais, desconsiderando as origens pré-coloniais da população indígena e tendo sua cultura tratada com desprestígio.

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada "História do Brasil" a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões à época do chamado "descobrimento" [...] (FERNANDES, 2005, p. 380)

Ou seja, a memória desses povos foi por muito tempo ignorada e até mesmo esquecida, uma vez que considerado o início da História do Brasil como o momento em que os portugueses desembarcam em terras brasileiras em 1500.

É importante visar também que os termos "índigenas" e "índio" foram se tornando termos genéricos, como se todos os diferentes povos indígenas existentes fizessem parte de uma só cultura, como se todos esses indivíduos falassem a mesma língua e partilhassem dos mesmos costumes e crenças, fazendo com que toda a diversidade dessa população não existisse. Dessa forma, é muito comum identificar no discurso das

peças a descrição do índio como um ser igual a todos os outros que fazem parte dos diferentes grupos indígenas.

Ainda sobre a imagem do indígena, Freire nos fala sobre a importância de estudos sobre o tema e que “[...] as pesquisas são de uma pobreza franciscana. O Resultado disso é a deformação da imagem do índio na escola, nos jornais, na televisão, enfim na sociedade brasileira [...]” (2010, p. 18), dessa forma é destacado a necessidade de pesquisar e produzir trabalhos referentes ao tema.

Consequentemente, a ideia do índio estereotipado como o “ser selvagem”, preguiçoso, que vive em uma sociedade primitiva, que possui sua história apenas no passado se desconstrói no momento em que novos conhecimentos são gerados e difundidos sobre isso na educação, pois o indígena não é mais um indivíduo do passado, que foi colonizado e civilizado, mas sim um ser que participou do processo de construção da historiografia brasileira, não sendo inferior a qualquer outro gênero étnico-racial.

Nesse sentido, tal legislação traz a tona o papel da pluralidade cultural, tema transversal¹ nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois mostra novas possibilidades de se entender essas culturas e tirá-las do ostracismo a que foram submetidas, trabalhando cada vez mais a noção de cidadania, dos direitos e deveres e também das realidades sociais através das diferentes práticas educacionais.

[...] trabalhar a questão da interculturalidade na escola desde cedo ajuda a combater a discriminação, incentiva o respeito pelas diferentes culturas, assim como promove o intercâmbio entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade. São questões como essas e a necessidade de resgatar e/ou de legitimar as diferentes culturas que integram parte da formação do brasileiro que motivaram a instituição da Lei 11.645/08 (GOULART; MELO, 2013, p. 36)

Assim, a lei traz maior visibilidade das questões relacionadas aos povos indígenas, trazendo também políticas que ajudam a enfrentar o preconceito, mostrando novas possibilidades e conhecimentos, visando promover questões sobre cidadania e diversidade.

A escola é um ambiente propício para desenvolver e pôr em prática a proposta da lei, porém é importante frisar que somente ela sozinha não causa um impacto com maior proporção, por isso há a importância da criação de medidas que trabalhem em conjunto com a legislação para obter melhores resultados.

1. Segundo o Ministério da Educação (MEC) temas transversais são as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual que devem ser trabalhados em todas as disciplinas escolares (BRASIL, 1997).

O PAPEL DA ESCOLA

A educação no Brasil possui um longo percurso, marcado por transformações, tendo em seu início, na colonização, um caráter religioso, com a catequização dos povos indígenas e também um papel de exclusão social, pois apenas aqueles que pertenciam às elites possuíam o direito a uma educação adequada, sendo esta segunda característica como algo que permaneceu por décadas e se alongou para o início do século XX.

[...] nas primeiras décadas do século XX os critérios raciais operavam distinguindo a população em educáveis, nortanto, capazes da cidadania e populações em que o peso da hereditariedade, pensado em termos raciais, refletia a marca de um destino que a educação era incapaz de alterar. O saber pedagógico republicano considerado moderno, experimental e científico, configurou a educação formal como campo de intervenções disciplinares cujas determinações estabeleciam a quem caberia estudar e o seu contrário. Os negros, nessa perspectiva, eram invariavelmente excluídos da escola sofrendo aí uma tripla marginalidade: pretos, pobres e analfabetos. (CAMPOS, p. 43-44, 2004).

Assim, identifica-se a maneira excludente a qual o processo educacional brasileiro teve suas origens, reproduzindo o discurso eurocêntrico, que valorizava o indivíduo do sexo masculino, heterossexual e sobretudo branco.

Aos poucos, a escola como instituição foi passando por mudanças que acompanharam o âmbito social. O aumento da população e a necessidade de mão de obra e preparação para o mundo do trabalho possibilitou a inserção de indivíduos de classes mais pobres a se inserirem nas escolas, especialmente nas públicas, as quais têm um número maior de pessoas negras e pobres no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB L9394) promulgada em 1996, em seu texto estabelece a necessidade de uma educação inclusiva que valorize os cidadãos e não tolere quaisquer tipos de discriminação e por meio dela, foram criadas as duas legislações analisadas nesta pesquisa. Dessa forma, após o decreto da LDB, a educação brasileira passou a ter um caráter diferente daquele que foi em seu início, pois de acordo com a legislação, a educação deve ser para todos, sem distinção.

Assim, a escola, como uma instituição social, objetiva educar jovens e adultos, os tornando ativos na sociedade para exercer seus papéis como cidadãos, isso é bem visto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, as promulgações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 vieram para acompanhar as mudanças que vinham ocorrendo no currículo escolar de acordo com as demandas sociais exigidas. Assim, as mesmas vieram com

um intuito de mudar mentalidades e quebrar paradigmas a respeito da temática relacionada ao negro e ao índio.

Portanto, tais políticas visam em seu conteúdo a inserção dessas culturas que foram deixadas no ostracismo por muito tempo, como exemplo o sujeito negro, que teve seu papel na história como mera mão de obra ou uma vítima da colonização, sujeitando-os a apenas esse papel coadjuvante e não valorizando suas contribuições sociais e culturais. O mesmo vale para o indígena, que foi tratado como o indivíduo de uma sociedade totalmente diferente da ocidental, sem levar em consideração sua verdadeira participação na construção da sociedade brasileira o que levou a deixar os assuntos relacionados a esse grupo como segundo plano nos ensinamentos escolares.

Como reconstruir as nossas histórias locais se não possuímos um conhecimento correto sobre a história indígena, sem o qual não é possível explicar o Brasil contemporâneo? [...] Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer "o outro", "o diferente", mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos. (FREIRE, 2010, p. 17)

Sendo assim, conhecer e entender a memória desses povos é entender nossa própria memória e origens, mostrar para os alunos que uma sociedade vai além dos rótulos.

Outro ponto que tais ações afirmativas trazem é a questão da diminuição de atitudes discriminatórias e preconceituosas, pois ao abordar essa temática, conhecimentos novos são produzidos e é possível modificar alguns pontos de vista antiquados que os alunos têm e até mesmo os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi analisado sobre os textos produzidos a respeito das Leis 10.639/03 e 11.645/08, é possível identificar grande avanço no que se diz respeito à abordagem dos conteúdos étnico-raciais no universo educacional, trazendo como foco debates sobre as questões afro-brasileiras e indígenas. Assim, é visto que as legislações propõem para educação práticas positivas, multiculturais, didáticas e interdisciplinares no que concernem os assuntos aqui abordados, que visam a qualidade de ensino de crianças e jovens, fazendo com que os mesmos entendam mais sobre as questões raciais. Apesar disso, é necessário apontar para a defasagem que ainda ocorre na formação docente com relação aos estudos

sobre os povos indígenas e do continente africano, os relacionando com nosso país e cultura, o que reflete diretamente nas escolas, sendo necessário assim o docente se atualize cada vez mais para estar apto a abordar de forma não superficial e sem reproduzir discursos ultrapassados, saindo do senso comum, para melhor tratar das questões culturais e dar uma formação de qualidade ao aluno.

As Leis 10.639/03 e 11.654/08 são passos importantes para modificar a mentalidade da população, sendo ações afirmativas frutos de diversas lutas e reivindicações que ocorrem até hoje dos movimentos negro e indígena. Porém é visto que sozinhas as legislações se tornam não muito eficientes, sendo necessário a tomada de consciência por parte dos estudantes e dos docentes, para dar maior visibilidade ao tema.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

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". Publicado no DOU de 11.3.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. De primeira a quarta série: Apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. O ensino, a história e a lei 10.639. *In: História & Ensino*, Londrina, v. 10, p. 41-52, out. 2004.

DIAS, Luiz Antônio. Os negros na história e na historiografia brasileira: implicações na educação. *In: 54 International Congress of Americanists*. Viena – Áustria: Julho, 2012.

FERNANDES, José Ricardo Oirá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378- 388, dez. 2005. Disponível em: <http://www.aslegis.org.br/aslegisoriginal/index.php/publicacoes/estudos-academicos/teses/401-ensino-de-historia-e-diversidade-cultural-desafios-e-possibilidades> . Acesso em: 20 abr. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

FREIRE, José Ribamar Bessa. A Herança Cultural Indígena ou Cinco Ideias Equivocadas Sobre os Índios. In: **Cineastas Indígenas: Um Outro Olhar**, Olinda, PE: Vídeo Nas Aldeias, 2010 p. 17-33. Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/downloads/vna_guiia_prof.pdf. Acesso em: 29 abr.2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 02, p. 33- 54, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035>. Acesso em: 02 mai.2017.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jul. 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/1292/713>. Acesso em: 26 abr. 2017.

ARTIGOS LIVRES

A ÁFRICA E OS
AFRICANOS NA MEMÓRIA
“BILINIANA”

AFRICA AND AFRICANS IN
“BILINIAN” MEMORY

SANTOS SOBRINHA, Maria da
Conceição Bezerra dos
Mestranda do Programa de Pós-
Graduação em História da
Universidade Federal de Sergipe =
PROHIS/UFS, Sergipe.
Email: mariadaconceicao_0412@gmail.com.

Resumo

Este trabalho se dedica a realizar apontamentos acerca da memória sobre os africanos, presentes nos relatos orais de Umbelina Araújo, “Mãe Bilina” de Laranjeiras, primeira aloxa (mãe de santo) do Terreiro de Santa Bárbara Virgem, no estado de Sergipe. Nascida no final da década de 1870, se denominava como uma “nagô legítima”, neta de quatro africanos, e a herdeira do legado religioso e simbólico dos africanos em sua cidade, nas primeiras décadas após abolição da escravidão. Buscaremos analisar os elementos constitutivos da sua memória, expostos por meio de entrevistas concedidas à pesquisadora Beatriz Góis Dantas, contidas em sua obra, *Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil (1988)*, seguindo os pressupostos Culturalistas, da Micro-História, buscando, por meio deste caso específico, compreender como se dera o processo da construção da liberdade dos africanos e de seus descendentes no Brasil.

Palavras-chave:

Umbelina Araújo; Africanos; Memória; Laranjeiras-SE.

Abstract

This work is dedicated to making notes about the memory of Africans, present in the oral reports of Umbelina Araújo, “Mãe Bilina” from Laranjeiras, the first aloxa (mãe de santo) of the Terreiro de Santa Bárbara Virgem, in the state of Sergipe. Born in the late 1870s, she called herself a “legitimate Nagô”, granddaughter of four Africans, and the heir of the religious and symbolic legacy of Africans in her city, in the first decades after the abolition of slavery. We will seek to analyze the constitutive elements of her memory, exposed through interviews granted to the researcher Beatriz Góis Dantas, contained in her work, “Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil” (1988), following the Culturalist assumptions, from Micro -History, seeking through this specific case to understand how the process of building the freedom of Africans and their descendants in Brazil took place.

Keywords:

Umbelina Araújo; Africans; Memory; Laranjeiras-SE.

INTRODUÇÃO

No livro *Vovó Nagô e Papai Branco (1988)* de autoria da intelectual Beatriz Gois Dantas, Umbelina de Araújo nos oferece assertivas acerca da sua história, da história do terreiro e da história dos africanos na cidade de Laranjeiras em Sergipe. Este livro, advindo da dissertação de mestrado de Góis Dantas, trava discussões sobre a pureza nagô no território sergipano. Este problema de pesquisa estava inserido num esforço de pesquisa nacional, que buscava compreender as religiões de matriz africana e o que significava a pureza africana para essas comunidades.

O estudo do nagô laranjeirense foi proposto pela própria mãe Bili-na que concedeu cerca de treze entrevistas, entre os anos de 1972 e 1973 (DANTAS, 1988). Ao longo destas entrevistas, “mãe Bilina” aborda a história do terreiro, a própria história, e a história dos africanos na cidade de Laranjeiras. Contava então com cerca de 90 anos de idade, vindo a falecer em setembro de 1974.

Dona Umbelina expõe um rico arcabouço mental acerca dos africanos e da sua cultura, em seus relatos. Descreve-os com palavras elogiosas, a tal ponto que é possível afirmar que ela faz uma apologia aos africanos nagôs, fundadores da Irmandade de Santa Bárbara Virgem. Portanto, possui uma imagem positiva da África, incomum para os descendentes diretos de africanos, se compararmos o seu discurso ao dos descendentes de pessoas que foram escravizadas (MATOS, 1998).

Por isto, ao longo das próximas linhas, buscaremos ressaltar alguns elementos simbólicos presentes em seus relatos orais, especificamente acerca dos africanos nagôs, ansiando construir reflexões acerca das representações sociais da África e dos africanos, segundo a memória “biliana”. Visa-se também tecer comentários das possíveis ligações entre os povos africanos e o Brasil, por meio do terreiro de Santa Bárbara Virgem em Laranjeiras-SE.

A MICRO-HISTÓRIA, AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A MEMÓRIA DOS SUJEITOS HISTÓRICOS

A Nova História Cultural nasceu como uma via para os estudos dos sujeitos e suas culturas dentro da História, privilegiando o acervo das práticas culturais, e dentro deste escopo as tradições, mitos, crenças, costumes. Neste campo de estudo historiográfico nós possuímos alguns

intelectuais que são importantíssimos para os nossos estudos, como Roger Chartier, Carlo Ginzburg e Giovanni Levi. Todos deram as suas contribuições teórico-metodológicas, das quais utilizamos principalmente, na feitura deste trabalho, a Micro-História, o Método Indiciário e o conceito de representação na tentativa de tecermos comentários historiográficos sobre a África e os africanos segundo o universo mental de “Mãe Bilina”.

A Micro-História é uma ferramenta teórico-metodológica que alcançou um espaço importante entre os historiadores na década de 1980. A mesma consiste num ajuste de escala, que busca explicar determinado fenômeno histórico global, por meio de casos específicos, concedendo a perguntas gerais respostas locais.

Nascida após a queda do sistema econômico mundial bipolar, no qual a economia mundial se dividia entre o capitalismo e o socialismo, a Micro-História emergiu como uma resposta às demandas sociais, de uma maior diversidade de perspectivas e de pressupostos historiográficos que dessem conta de suprir a produção de conhecimento em um mundo onde surgiram novas potências mundiais, que se tornaram modelos locais em seus continentes e no mundo (LEVI, 2018).

Deste modo, a historiografia, atravessou um período de crise, no qual se dera uma *“una confusa transformación de prácticas y de perspectivas”* (LEVI, 2018, p. 22), em que emergem, entre os historiadores, duas grandes ferramentas teórico-metodológicas, a Micro-História e a História Global. A Micro-História, muito mais próxima dos pressupostos da Antropologia e da Literatura, a História Global, mais “amiga” da Sociologia.

Giovanni Levi deixa claro que não pretende opor as duas perspectivas, mas as aproxima no sentido de expor que a Micro-História é uma ferramenta, uma forma, um meio, de se fazer a História Global, ao passo que, quando é escrita como uma história local, desconectada dos elementos de nível nacional ou global, esta é descaracterizada e perde a sua vocação natalícia.

Em outras palavras, podemos afirmar que a Micro-História busca explicar a história do mundo, por meio de casos específicos. São respostas “locais” para perguntas “gerais”. É isto que Ginzburg procurou realizar em sua obra, História Noturna.

História noturna é um texto primoroso de autoria de Carlo Ginzburg, publicado no Brasil pela Companhia das Letras em 2012. Nesta obra, Carlo Ginzburg se dedicou a compreender o significado dos mitos e crenças expostos em depoimentos de sujeitos que participavam do Sabá, para os

inquisidores entre os séculos XV e XVII. A bruxaria, até então, nas palavras do próprio Ginzburg, teria sido estudada partindo da perseguição, mas não do significado simbólico das crenças e dos mitos.

Na introdução deste texto, Ginzburg erige algumas assertivas acerca da importância de se analisar o significado simbólico das crenças e dos mitos para os sujeitos históricos, não dentro do escopo dos fatos históricos, mas sim dos universos mentais, ou seja, das crenças e mitos que norteavam os sujeitos históricos. “Isso não quer dizer, é óbvio, que essas descrições não possuam valor documental: acontece que documentam mitos, e não ritos. Uma vez mais, devemos perguntar-nos: crenças e mitos de quem?” (GINZBURG, 2012, p. 10).

Deste modo, Ginzburg propõe a utilização do arcabouço teórico-metodológico dos campos da Antropologia e do Folclore, reafirmando a proximidade entre a Micro-História e a Antropologia, exposta anteriormente por Giovanni Levi. O estudo sobre os mitos e crenças destes sujeitos pertencentes às classes subalternizadas pode revelar elementos “híbridos”, relações entre a cultura entendida como “erudita” e a “cultura popular”, bem como revelar conexões entre povos distintos, que viveram e se relacionaram em diferentes temporalidades históricas na busca da compreensão do valor simbólico das crenças e dos mitos para os indivíduos sabáticos, de maneira especial, neste trabalho, mas exortando historiadores que façam o mesmo com relação a outros sujeitos inseridos em outros contextos.

As representações coletivas expõem, socialmente, como um determinado grupo vê o mundo ou como “gostaria que ele fosse” (CHARTIER, 1988, p. 19). As chamadas lutas de representação definem a ordem, a hierarquia, “da própria estrutura social”. Formam as representações, ou seja, ideias, concepções, que os grupos possuem de “si” e dos “outros”. Ou seja, constroem a sua própria identidade e a sua “outridade”, de acordo com as representações que possuem. E a partir deste movimento constituem as suas estratégias, que determinam as suas “posições” e “relações” sociais. De outro modo, constroem as práticas e contradições que dão sentido ao seu mundo.

Assim sendo, segundo Chartier, “A tarefa primeira do historiador como etnólogo, é, portanto, reencontrar essas representações antigas, na sua irreduzível especificidade” (1988, p. 37). Uma assertiva que coaduna com o pensamento da intelectual Beatriz Nascimento acerca da “paz infinita de poder fazer elos de ligação numa história fragmentada” (2018, p. 327).

Estes pressupostos, de muitos modos, se relacionam com a nossa pesquisa acerca de Umbelina de Araújo. Nascida em Laranjeiras, Sergipe, no final da década de 1870, neta de quatro africanos, se denominava uma “crioula legítima” (DANTAS, 1988).

Umbelina de Araújo se tornou a primeira mulher negra e a primeira brasileira a assumir a liderança do Terreiro de Santa Bárbara Virgem, anteriormente fundado e liderado por dois africanos advindos da chamada “Costa dos Escravos”, Ti Henrique e Ti Herculano. Respectivamente, o fundador e o segundo beg, da comunidade nagô em Laranjeiras.

Dona Bilina foi uma das principais herdeiras do legado cultural, religioso e social destes africanos, sendo a responsável pelo terreiro de Santa Bárbara Virgem, por cerca de sessenta anos. Além do mais, assumindo uma responsabilidade uma “promessa” de sua mãe, Mãe Bilina também conduziu o grupo de cultura popular das taieiras de Laranjeiras.

Na década de 1970, a Taieira atraiu a atenção de uma jovem pesquisadora, hoje renomada, e respeitada, Prof^a Beatriz Góis Dantas. Esta se deteve na taieira de Laranjeiras, diante do fenômeno de sua sobrevivência. Em detrimento do declínio das demais taieiras em Sergipe (as de Lagarto e São Cristóvão) ela se interessava pelos fatores que fizeram as taieiras de Laranjeiras sobreviverem ao fulminante processo de romanização ocorrido no Brasil e em Sergipe entre o final do século XIX e o início do século XX. Isto levou Beatriz Góis Dantas e Umbelina Araújo a se aproximarem.

A pesquisa das taieiras se transformou em livro que muito alegrou Dona Bilina que se sentiu nas palavras de Gois Dantas “reconhecida”, o que a levou a questionar a jovem pesquisadora, “a senhora não quer estudar o nagô?”¹. Esta provocação suscitou uma nova pesquisa, desta vez, sobre a pureza nagô em Laranjeiras, tema da dissertação do mestrado de Beatriz Góis Dantas, na qual ela buscou compreender o significado do nagô puro em Sergipe, à revelia do que o mesmo significa em Salvador, principalmente, e em Pernambuco. É este livro, acompanhado, posteriormente de outros estudos (AGUIAR, 2002; AMARAL, 2012; TORRES, 2012; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013; DOMINGUES, 2018), que nos revela a Irmandade de Santa Bárbara Virgem como a primeira comunidade de culto nagô em Sergipe.

Por meio dessa pesquisa, Mãe Bilina concedeu treze entrevistas, dispostas nos capítulos três e quatro da dissertação, transformada em livro, *Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil (1988)*. Com a intenção de transmitir a história da Irmandade de Santa Bárbara Virgem, Mãe Bilina expõe, entre outros elementos, a sua história (que se confunde

1. Uma Lufada de Ar Fresco: a antropologia de Beatriz Góis Dantas. Maria Laura Cavalcanti. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. 27 min.

com a história da formação do terreiro), elementos biográficos acerca dos líderes-fundadores da comunidade de culto nagô, e um bojo mítico-religioso dos nagôs de Santa Bárbara Virgem.

A ÁFRICA E OS AFRICANOS NA MEMÓRIA “BILIANA”

[O TERRITÓRIO AFRICANO]

“Vovó me falava muito da terra. Contava as histórias de lá. A África é grande. Tem muito lugar e muitos povos diferentes: nagô, male, jeje, jexá, congo. Era tudo da África. Afora quer dizer que é de várias classes. Aqui não tem Aracaju, Laranjeiras, Riachuelo? Pois lá também é assim. Tem muito lugar. A África é grande e rica. Buzo, inhame e essas coisas tudo do Brasil, era de lá. E os africanos sabia onde tinha pérola, ouro. E quem sabia e descobria essas coisas era na África. Por que é que não tem mais ouro como tinha? Porque quem descobria tudo era os africanos (...) Pérola, ouro, diamante, tudo eles sabia. Era povo que tinha muito ouro. Esses buzos da Costa lá é dinheiro.”²

Se referir a povos africanos e seus territórios em África consiste em uma tarefa árdua. Entretanto, na narrativa de Mãe Bilina era de seu conhecimento alguns fatos acerca da África, sobre os quais teceremos alguns comentários ao longo das próximas linhas. Primeiro, “a África é grande...”, Dona Umbelina tem conhecimento de que o continente africano é extenso, possuindo vários territórios, dos quais, não cita os nomes, cita os povos.

Os “nagôs, malês, jejes e ijexás, consistem em identidades que categorizam povos e religiões, identidades transladadas do continente africano para o Brasil, muitas vezes criadas, ou sedimentadas, pelos colonizadores, que comumente não se referiam aos povos ou territórios aos quais os escravizados pertenciam, mas sim aos portos pelos quais estes eram despachados para os territórios americanos.

Os “malês” e os “nagôs”, segundo Alberto da Costa e Silva (2013), possuíam outros sentidos. A palavra malê, deriva da palavra “imalê”, na língua iorubá, e era o termo destinado aqueles que praticavam a religião mulçumana. Por sua vez, o termo “nagô” ou “anagô”, eram utilizados pelos povos “evés, fons e guns para designar todos os iorubás” (SILVA, 2014, p. 392).

No Brasil, estes povos se formaram sob outras identidades, sendo especialmente ligados a modalidades de cultos e anteriormente integrando irmandades que condensaram e formaram estas identidades. Jejes, Ketu, Angola se tornaram nações nos cultos afro-brasileiros. Nagôs, uma

2. Fragmento de entrevista dada por Dona Umbelina Araújo à Prof.ª Beatriz Gois Dantas entre os anos de 1972 e 1973. Retirado do livro, “Vovó Nagô, Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil”, p. 75-76.

nomenclatura para cultos afro-brasileiros, mas também um termo genérico para povos Iorubás. E os malês, uma denominação genérica para os africanos seguidores dos ensinamentos do Profeta Maomé. No que concerne às nações ligadas aos cultos africanos, estas se diferem, muitas vezes, pelas divindades cultuadas, pelas características destes cultos e pela forma de iniciação.

No caso do terreiro de Santa Bárbara Virgem, que se denomina nagô, à revelia da iniciação nagô na Bahia, o ritual de entrada no culto nagô é denominado “batismo”, no qual eles não raspam a cabeça do iniciado, e não realizam escarificações, elementos da construção identitária e de culto, realizadas em Laranjeiras, Sergipe (DANTAS, 1988, DOMINGUES, 2018).

Refletindo ainda sobre as conexões entre a recriação das identidades africanas no Brasil, especificamente no terreiro de Santa Bárbara Virgem, nos questionamos acerca da principal festa desta comunidade nagô, o corte do inhame, e nos perguntamos se festividades semelhantes aconteciam também na África. Descobrimos que sim. (VASCONCELOS, LIMA, 2015) Este costume é resguardado principalmente pelos povos igbos, que habitam principalmente no território que atualmente reconhecemos como Nigéria, mas também em Gana e no Togo.

Na Nigéria, se celebra principalmente na cidade de Igboho, localizada no estado de Oyó, reino que miticamente fora governado por Xangô. No terreiro de Santa Bárbara Virgem, a festa do inhame novo é realizada em homenagem à principal divindade da casa, denominada por Beatriz Góis Dantas (1988, p.) “Ogodô”. Apesar de “Mãe Bilina” se opor ao amalgamento de várias divindades em uma só, Ogodô é reconhecido como uma das qualidades de Xangô, por algumas perspectivas de culto afro-brasileiro. As festividades do inhame na África (denominadas de Yam Festival, na Nigéria; de Asogli Yam Festival, em Gana³), se iniciam no mês de agosto (no terreiro de Santa Bárbara Virgem, em setembro), e se trata de uma festa ligada à vida, à nova colheita, em que, assim como na comunidade nagô laranjeirense, primeiro os inhames devem ser oferecidos às divindades, depois ao sacerdote/mais velho dentro da comunidade e posteriormente ao público em geral.

Este fato nos levou a pensarmos as divindades, ou o culto às mesmas, como um dos principais elementos constitutivos desta identidade, sendo possível que as mesmas nos ofereçam “pistas” sobre os povos e territórios de origem dos africanos que construíram o culto nagô em Sergipe.

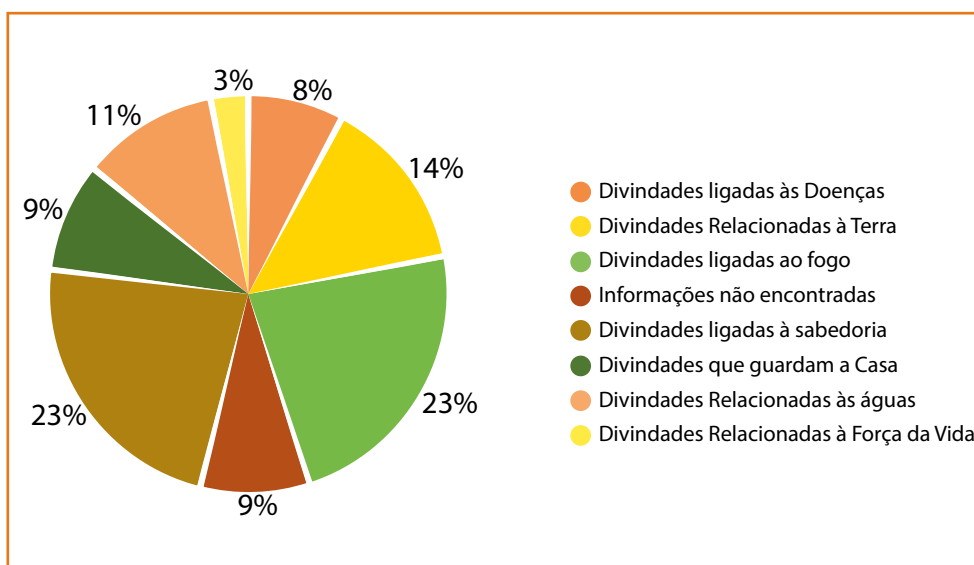
Portanto, elaboramos um gráfico, com os nomes das divindades africanas cultuadas no terreiro de Santa Bárbara Virgem, com informações re-

3. Asogli Te Za (Asogli Yam Festival) 2029 Program. Visit Ghana. Disponível em: <https://visitghana.com/attractions/asogli-te-za-asogli-yam-festival/>. Acessado em 08.12.2021.

tiradas do livro Vovó Nagô e Papai Branco, no qual Profa. Góis Dantas recolheu os nomes destes orixás, com uma ressalva: eles não se denominam como um candomblé, mas sim como um culto nagô, de origem africana, no qual se cultuam os santos africanos, sob a proteção de Santa Bárbara Virgem, que, nas relações sincréticas com o cristianismo, representa Iansã⁴.

Os nagôs em Laranjeiras cultuam cerca de trinta e quatro divindades africanas (DANTAS, 1988, p.100 [Notas de rodapé]), das quais três (Teô, Oguidibô e Agongonte), segundo as nossas pesquisas, não possuem registros em outras casas de culto afro-brasileiro.

Gráfico 1
Categorização
das Divindades
Cultuadas no
Terreiro de
Santa Bárbara



Fonte:
Própria Autoria

Dividimos as divindades nagôs em sete grupos, excetuando-se o grupo das divindades que não obtivemos informações alguma acerca das mesmas. O primeiro grupo se refere às três divindades relacionadas às doenças (RODNEY, 2020) Xapanã (Sapatá, ou Sakpatá), Abaluaiê (ou Obaluaiê) e Omolu. Xapanã é também reconhecido como um vodum, tendo uma origem étnica e territorial distinta dos Orixás iorubás, sendo proveniente do reino de Nupe, atualmente um território nigeriano (SILVA, 2014, p. 288). Segundo a mitologia Xapanã teria sido banido de seu reino de origem e migrado para o reino de Daomé, atual Benim (PRANDI, Reginaldo, 2001, p. 202-220).

As divindades que se relacionam à terra são quatro, Chaocô ou Orixakô (Idem. p. 170-183), Ogum (Idem. p. 82-109), Oxoce (Idem. p. 110-125) e Iguê (SOUZA, 2018, p. 124). Iguê (também denominado Aguê), assim como Xapanã, é reconhecido como um vodum. As divindades ligadas ao fogo são oito: Abacossô, também denominado Obakossô (LECHINSKI, 2017), Iá-Xangô, Dadá, Iansã, Ogodô, Oiá, Xangô, Beide-Oró. A divindade Beide-O-

4. Orixá guerreira, nascida, segundo contam os mitos, na cidade de Oyó, reconhecida como a cidade capital dos iorubás. Ela é a divindade responsável por reger as tempestades, ventos e os trovões, junto com Xangô, seu companheiro.

ró possivelmente é uma variação linguística de Badé, vodun pertencente à família de Hevioso (FERRETTI ; PFLUEGER VASCONCELOS, 2009, p. 3)

As divindades relacionadas à sabedoria são oito: Aramilá, também denominado Orunmilá, (PRANDI, 2001, p. 440-466), Efá (Idem.), Oroco, também denominado Iroko, (KYOMURA, 2021); Acedá (também denominado asedá ou axedá); Acodá, também chamado akodá, Orixá (também denominado orixalá), Oxalá (PRANDI, 2001, p. 500-522) e Nanã, que é reconhecida como orixá e como vodun. Estas são divindades especiais, reconhecidas como muito antigas e essenciais dentro do arcabouço mítico africano.

Tendo uma relação muito íntima, uma relação interseccional, a exemplo de Aramilá, Efá, Acedá e Acodá, (DELFINO, 2016) são divindades-ancestrais que estão ligadas ao culto de Efá, o culto da adivinhação, daqueles que, a partir do jogo dos odús (dos caminhos/destinos da humanidade), dado de presente aos homens por Arumilá, conduzem os homens em suas trajetórias. Acedá e Acodá teriam sido os primeiros discípulos do jogo de Efá, responsáveis, dentro do arcabouço mítico, por propagar o jogo de Efá, disseminado entre povos africanos iorubás, jejes e islamizados. Isto nos revela uma postura de circulação cultural, ainda no território africano.

Oroko, por sua vez, é cultuado especialmente por meio da árvore da Gameleira Branca. Gameleira é o nome de um dos povoados da cidade de Laranjeiras, possuindo uma igreja (ainda em funcionamento) onde, nos livros de batismos e obituários, da Freguesia do Sagrado Coração de Jesus no século XIX, muitos africanos batizaram seus filhos e enterraram os seus mortos.

Nanã, também reconhecida como vodun, possui ligação com algumas divindades cultuadas pelos nagôs de Santa Bárbara Virgem, como Xapanã e Iguê. Alberto da Costa e Silva (2011, p. 590), a aponta como uma divindade antiguíssima no território africano, sendo cultuada pelos “xás”, que se declaram descendentes dos ijexás, e os “anás” habitantes do Togo. Coincidência ou não, a avó de “Mãe Bilina”, se chamava Birunqué, nome muito parecido com “Burucu”, um dos títulos conferidos à Nanã, a mais velha e sábia das divindades africanas.

As divindades que cuidam da casa são três: Bara-Ungundi (Idem. p. 54.), Lebará, Irelodê (SPERONI, 2017, p. 40). Lebará, também denominado Legbará, também é um vodum. As divindades relacionadas às águas são quatro: Iemanjá (ARAGÃO, 2021), Lokum (PRANDI, 2001, p. 400-405), Obá e Oxum. Existe ainda, dentro do terreiro Ibejís, orixás gêmeos relacionados à alegria, à criatividade, à vida.

As divindades cultuadas pela Irmandade de Santa Bárbara Virgem, como pode ser auferido, são divindades *Jejes-nagô*. Entretanto, dentro da comunidade, eles se consideram somente nagôs. Construíram esta narrativa e identificação como somente e só, nagôs. Ademais, as divindades concernem, em sua maioria, de santos ligados ao fogo e à sabedoria, como pode ser averiguado no gráfico. Os itãs acerca destas divindades nos proporcionam pontos de luzes, e no que se referem à sua localização étnico-geográfica são citados povos Nupes, Tapas e as regiões de Ifé, Oyó, bem como o reino de Daomé, desnudando uma descendência ewé-fon, dos participantes do nagô de Santa Bárbara Virgem.

[OS AFRICANOS]

“Quando eu era pequena, eles botava eu na cabeça dentro de um cesto e saia dançando na roda... Isto era na casa de Ti Herculano... Eu não me lembro disto. Eu era pequena. Vovó era quem contava.”⁵

O excerto supracitado nos recorda aqueles pressupostos provenientes de Halbwacks e Pollack (2013, 1992), acerca da memória ser construída coletivamente, e por isto mesmo ser um campo de disputas, do qual a síntese produz as identidades. Neste caso específico, do fragmento da entrevista de Mãe Bilina, desponta uma memória contada e, por isso mesmo, assentada pela avó Birunqué, ela é quem faz com que fatos de uma infância distante, se tornem, para Dona Umbelina “coisa viva...” (HALBWACKS, 2013, p. 28).

Somos, portanto (segundo estes pressupostos), inerentemente frutos do nosso meio. (HALBWACKS, 2013, p.27) Pois, a memória plantada em nós pelos que nos precederam permanece e continua em nós, e é por meio dela que continuamos em contato com os nossos antepassados, os “construtores” das nossas identidades. Bilina, é, portanto, fruto da sua conjuntura, do seu meio, da sua comunidade, dos seus mais velhos. É a comunidade africana, antes e no pós-abolição, que a gera, e que povoa o seu imaginário sobre a África e os africanos. E é sob a égide (ora a resignificando, ora a atualizando, ora a seguindo à risca), do que aprendeu com eles, que ela conduziu e transmitiu a identidade nagô em Laranjeiras.

Segundo a memória “biliniana”, no período de Ti Herculano ainda existiam muitos africanos, no território de Laranjeiras, formando a comunidade nagô, mas também em outras cidades próximas. Ela cita os nomes de alguns destes africanos, “Tia Lucida, Inã pela África”; “Rufino” que ela denomina como um “nagô que morava na baixa do Calumbí”, (um povoado localizado no município de Socorro, ainda permanece com a mesma

5. Fragmento de entrevista dada por Dona Umbelina Araújo à Prof.ª Beatriz Gois Dantas entre os anos de 1972 e 1973. Retirado do livro, “Vovó Nagô, Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil”, p. 66.

denominação); “Ti Oxó”, acerca do qual não oferece muitas informações, ao menos na transcrição realizada por Gois Dantas.

No texto *Africanos em Laranjeiras*, parte integrante do livro *Casa de Ti Herculano* (2011), que versa acerca de uma das propriedades do segundo bag da Irmandade de Santa Bárbara Virgem, Beatriz Gois Dantas oferece os nomes de alguns africanos residentes na cidade de Laranjeiras, alguns nagôs, portanto, participantes da irmandade, outros malês, portanto, “rivais”, ou aqueles que exerciam a “outridade” africana, com relação aos nagôs de Santa Bárbara Virgem. Dispomos agora os nomes de alguns deles na tabela que se segue.

Quadro 1
Africanos na
Cidade de
Laranjeiras no
Pós-Abolição

AFRICANOS	INFORMAÇÕES
JOSEFA PINHEIRO DA COSTA (1885)	“...Testemunhou que felicidade era filha natural do africano antonio morais”
MANOEL CURVELO DE MENDONÇA	“...Residia na rua do cangaleixo, fundos dando para a rua da poeira, vizinho do africano José Carlos da Costa, que tratou dele na doença e fez o seu enterro”
CHICA	“...Nagô que se tornou malê.”
JULIANA	“...Era de moçambique. Foi escrava do brejo, alforriou as filhas e depois o filho e mudou-se para Laranjeiras. Adotou a religião dos malês e morreu em 1916...”
LUIZA	“...Conhecida como ta kete... Africana, nagô, ligada ao terreiro de Herculano. Vivía de pequeno comércio no porto do oiteiro e morava em Socorro”
PULQUÉRIA, RITA E ROSA”	“...Três africanas malês...”
CALABI	“...Era um malê de posses. Tinha um sobrado e uma família grande”
GERTRUDES	“...Tinha casa com terras na Comandaroba e, ao morrer, em 1902, deixou seus bens para Gonçalo Pinto Mendonça. Este fez o seu funeral segundo os ritos católicos e africanos...”
JOAQUINA	“...Nagô muito respeitada. Ocupava lugar de destaque na hierarquia religiosa do grupo. Era uma nagô entendida, mulher muito forte, fina e sabida. Seu santo era Oguidibo”
ATHANASIO	“...Morreu em 1887, com 110 anos de idade”

AFRICANOS	INFORMAÇÕES
LUCRÉCIA	“...Teve seus santos jogados no rio, na madre de deus, pois não houve quem os cultuasse.”
DIONISIO	“...Trabalhou na roça de bibiana a quem comprou uma casa em construção”
CASSIANO	“...Morreu em 1904, com 105 anos, vitimado por febres”
LUIZ FREITAS	“...Morreu em 1881 e deixou casa de taipa e telha, um cavalo velho e roças de cana no terreno do engenho cachoeira”
CAETANA	“Na linguagem dos africanos chamava-se ialepô. Era mulher de henrique, o fundador da religião dos nagôs em laranjeiras”
BERNARDA	“...Companheira de herculano”
MARIA SACRAMENTO	“...Faleceu de congestão em 1890, enterrada no cemitério da misericórdia”;
BIBIANA	“...Casada com o africano liberto joão antônio de Moraes, morava no porto do oiteiro e plantava inhame. Morreu em 1885”
ISABEL	“...Viúva de vicente guaraná da costa, morava na rua do cangaleixo e vendia açúcar, panelas, cachimbos, outros objetos e mantimentos. Morreu afogada em 1870, quando viajava para comerciar em aracaju”.
BIRUNI	“...Entregou o bastão a bilina, quando esta foi confirmada como mãe-de-santo na comandaroba”
LÁZARO BARBOSA	“...Emprestou dinheiro ao africano benedito em 1878, mediante hipoteca da sua casa”
CANUTO	“Em 1891, aos 70 anos de idade, morreu de erisipeia”
PEDR	“...Africano que morava no porto do oiteiro”.

Fonte:
(DANTAS, 2011)

Manoel Curvelo de Mendonça se encontra em um dos registros do livro de batismo da cidade de Laranjeiras, como padrinho, junto com a sua esposa Luiza Gomes de Mendonça, de Cecília, batizada no dia 31 de março de 1872, branca, com cinco meses, filha do casal Alexandre Muniz Barretto e de Dona Norberta de Ungria Faro .

Este fato nos suscitou o seguinte questionamento, Manoel Curvelo de Mendonça, era um homem branco, que se fiou aos cuidados de um

africano malê? Ou se tratam de pessoas distintas? Isto é possível, visto que a grafia nos inventários está escrita com dos "l's", entretanto, pode ser que se trate da mesma pessoa, e que este tivesse relações próximas com pessoas brancas, a ponto de poder apadrinhar seus filhos. Com relação a primeira hipótese, o Manoel Curvello de Mendonça, citado por Sharyse Piroupo do Amaral, e posteriormente por Beatriz Góis Dantas, era um africano, vizinho e próximo de José Carlos da Costa, de alcunha "José Sapucary", liderança malê em Laranjeiras, citado por Bilina com "aqueles que se acabaram de fazer o mal" (DANTAS, 1988, p. 118).

Para bem da verdade, como já fora tratado por Góis Dantas (1988, p. 118), Sapucary, na ocasião de seu falecimento, em 1899, fora tratado como um patricio. Um artigo de jornal de Laranjeiras, intitulado "O Cotinguiba", expõe o carinho de seus pares por ele. (AMARAL, 2012, p. 232-233) Ademais, em seu inventário, podemos auferir o cuidado que ele teve para com os seus filhos, legando-lhes, inclusive os de uniões extra oficiais, seu nome e herança.

Uma das filhas que constam no inventário de "Zé Sapucary", Maria, fora adotada pelo casal. Encontramos seu registro de batismo nos batistérios de Laranjeiras do século XIX, batizada no ano de 1848, era mestiça e filha de pais mestiços. Segundo o vigário, "fora dada ao casal José Carlos da Costa, africano" . Maria fora apadrinhada por Malaquias, e o seu batizado fora realizado em 02 de dezembro de 1847. Em outras palavras, queremos dizer que, à revelia, de serem os rivais dos nagôs de Santa Bárbara Virgem, Sapucary foi um bem feito na vida de Manoel Curvelo de Mendonça e Maria, bem como de outras crianças, todas negras, apadrinhadas por ele ao longo do último quartel do século XIX.

Ademais, constam nos livros de registros de óbitos da Freguesia do Sagrado Coração de Jesus alguns outros nomes de africanos, dos quais citamos o do senhor Luiz , descrito como um africano forro, falecido com cem anos de idade. O mesmo fora casado com Maria, descrita como "escrava do Dr. José Nunes Barboza". Este, por sua vez, é descrito por Sharyse Piroupo do Amaral como o possível senhor de Herculano Barbosa Madureira e Lázaro Barboza Madureira. O senhor Luiz falecera no dia dezesseis de outubro de 1840 e fora enterrado na Capela da Comandaroba, tendo sido encomendado pelo Reverendo Francisco de Paula Cezar.

Entretanto, Mãe Bilina revela uma ligação entre estes sujeitos nagôs que possuíam um calendário ritualístico em comum, este se iniciava na festa do "corte do inhame" na cidade de Laranjeiras, especificamente na casa de Ti Herculano, e se espalhava para outras casas nagôs espalhadas pelo Vale do Cotinguiba.

“Depois que festejava lá, que fazia o ‘corte do inhame’, daí ia festejar nessas casa todas. Ia pra Riachuelo, pra Socorro, Divina Pastora (cidades vizinhas), que lá também tinha nagô que tinha santo e Ti Herculano era quem festejava. Nós ia tudo. No Riachuelo era Ta Lucrécia, no Socorro Luíza. Hoje é que se acabou tudo, só restou nós.”

O culto nagô, ainda no século XIX, era familiar. Os santos ficavam guardados dentro da casa dos sujeitos nagôs, antigo costume africano (DANTAS, 1988, p. 67). “Tia”, assim como “Ta”, é um título, que conota um determinado cargo de respeito dentro da comunidade religiosa (ANDRÉ, 2021).

A partir da liderança de Mãe Bilina muitos dos santos que se encontravam nas casas desses sujeitos africanos foram trasladados para a casa da aloxa, ou, despachados de volta para a África, pois os descendentes dos africanos perdem o interesse de cuidarem das divindades dos seus antepassados. Como ocorrera com Lucrécia, descrita por “Mãe Bilina”, como uma das africanas ainda vivas, e participantes da comunidade nagô, quando Dona Umbelina assumiu a chefia do terreiro, ela, juntamente com “Ta Lucinda, Inã pela África” (DANTAS, 1988, p. 66) a conduziram a liderar a Irmandade Nagô, junto com Inácia (DANTAS, 1988, p. 67).

Os “santos” de “Ti Henrique” ficaram sob a responsabilidade de seu neto, “Manaia”, que também deveria dividir a liderança do terreiro com Dona Umbelina, entretanto, o mesmo não quis, recusando a co-liderança e a responsabilidade de cuidar das divindades de “Ti Henrique”. Todavia, a família permaneceu pagando as despesas do festejo anual destes santos.

Deste modo, Mãe Bilina “herda” os santos do fundador do terreiro nagô. O que a tornou, de alguma forma, descendente de “Ti Henrique”, em linhas religiosas, com certeza, mas também simbolicamente e socialmente. (DANTAS, 1988) A sua avó, a nagô Birunqué, denominada como malunga, de Ti Henrique, teria vivido com a esposa dele trinta e cinco anos, indo morar com a filha e os netos somente após a morte do Papai Branco, que ocorrera em 1892. Nesta altura, a senhora Birunqué possuía cerca de setenta e um anos de idade (AMARAL, 2012, p. 313). A avó de Mãe Bilina, junto com a esposa de Ti Henrique, ambas cuidavam dos santos do mesmo, responsabilidade assumida por Judite, filha do casal, após o falecimento da mãe, e que deveria ser assumida por “Manaia”, que declinou, como fora supracitado.

Deste modo, são as mulheres que, passam a assumir os cuidados com os santos do fundador do terreiro nagô em Laranjeiras, estes, denominados por “Mãe Bilina” como “santos legítimos africanos e muito fortes” (DANTAS, 1988, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, traçamos até aqui uma caminhada que visava, à luz dos pressupostos erigidos por Carlo Ginzburg, em *História Noturna*, e pelo movimento da Nova História, de maneira especial da Nova História Cultural, que propõem novas perspectivas, objetos/sujeitos de pesquisa e metodologias, tecer comentários acerca da relação entre os povos africanos no território africano, os africanos que em sua diáspora, recriaram no Brasil a cultura africana, e os participantes da comunidade nagô em Laranjeiras que é, ao seu modo, de muitos modos africanos.

Consideramos este texto um grande experimento, de tom ensaístico, com uma pretensão humildemente hipotética e altamente refutável, partindo da premissa de que esta pesquisa é, ainda, prematura. Entretanto, conseguimos identificar relações ainda não assumidas cientificamente entre os povos africanos e os africanos em diáspora localizados no terreno de Santa Bárbara Virgem.

Apesar da premente auto identificação como nagôs (aqui entendendo nagôs como uma nomenclatura genérica para povos iorubás, oriundos de diversas cidades como Oyó e Ifé, hoje espalhados pelos territórios de Gana e principalmente Nigéria.), a comunidade nagô em Laranjeiras é o que as diversas disciplinas das ciências humanas denominam como jeje-nagô. Possui entre as suas divindades cultuadas, voduns, que são originários da cultura e do território jeje, ewé-*fon*, conotando, na disputa das memórias-identidades, a sublimação da identidade jeje, pela nagô, que por sua vez é construída com base na "outridade" com relação aos malês, que são os outros, os rivais, os contrários dos africanos nagôs, que formaram o arcabouço mental "biliniano", aqui, parcamente abordado.

Dona Umbelina, por sua vez, considerava o candomblé o seu outro, assim como os protestantes, que permanece no território laranjeirense. São eles aqueles que "nós não mistura", aqueles que se acabaram fazendo o mal. Aqueles que os nagôs de Santa Bárbara Virgem não queriam ser. Entretanto, com algumas informações acerca dos africanos no pós-abolição, percebemos a sua transmigração, alguns que migram para a religião malê, outros que migram dos malês para o nagô, especialmente após a morte de "Zé Sapucary", e ainda nagô que migrara para o protestantismo, não sendo aceita posteriormente pela comunidade nagô. Estes fatos desnudam uma complexidade que só pode ser empregada a nós, seres humanos. Por fim, e apesar das intempéries, frutos das ações humanas, dentro da comunidade nagô laranjeirense condensaram-se jejes, nagôs,

malês, irmãos de São Benedito, sob o auspicioso “amadrinhamento” de Santa Bárbara Virgem e das mais de três dezenas de divindades africanas cultuadas por esta comunidade, resistindo há mais de 170 anos no território afro-diaspórico que chamamos Laranjeiras.

FONTES

ARAÚJO, Umbelina de. A Nagô fala de si. Entrevista concedida à Beatriz Gois Dantas. In: DANTAS, Beatriz Góis. **Vovô nagô, papai branco**: usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal,1988. p. 59-107.

Registro de Batismo de Cecília. “Brasil, Sergipe, Registros da Igreja Católica, 1785-1994”, índice e imagens: FamilySearch (<https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3QS7L99TV6DF?i=14&wc=M5NJT3V%3A371846201%-2C371846202%2C371846203&cc=2177298> : acessado em 06 /12/2021). Cecília, 31 de março de 1872, Freguesia do Sagrado Coração de Jesus, Vila de Laranjeiras; FHL microfilme 15.

Registro de Batismo de Maria. Brasil, Sergipe, Registros da Igreja Católica, 1785-1994”, índice e imagens FamilySearch (<https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3QSQ-G99T-VFWT?i=30&wc=M5NJT3K%3A371846201%-2C371846202%2C371855501&cc=2177298>: acessado em 08/12/2021) Maria, 19 de março de 1878, Freguesia do Sagrado Coração de Jesus, Vila de Laranjeiras; FHL microfilme 30-31.

Registro de óbito de Luiz. “Brasil, Sergipe, Registros da Igreja Católica, 1785-1994”, índice e imagens: FamilySearch(<https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3QS7899TVVWG?i=11&wc=M5NJBZQ%3A371846201%-2C31846202%2C371959101&cc=2177298>: Acessado em 06 /12/2021). Luiz, 16 de outubro de 1840, Freguesia do Sagrado Coração de Jesus, Vila de Laranjeiras, Livro de Óbitos (1840-1845); FHL microfilme 12.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Fernando Ferreira. **“Em tempo de Solidão Forçada”**: Epidemia de Varíola, Revolta Popular e Fé em Sergipe Novecentista. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal da Bahia, 2002.

AMARAL, S. P. **Um pé calçado, outro no chão**: liberdade e escravidão em Sergipe (Cotinguiba, 1860-1900). Salvador; Aracaju: EDUFBA; Diário Oficial, 2012. v. 1. 354 p.

Contos de Iemanjá. Canal: Vanessa Aragão. Youtube, 26.08.2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r4cQP_5kbLA.

DANTAS, Beatriz Gois. **As Taieira de Sergipe:** pesquisa exaustiva sobre uma dança do nordeste. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1972.

DANTAS, Beatriz Gois. **Vovó nagô, papai branco:** usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DANTAS, Beatriz Gois. **Africanos em Laranjeiras.** In: OLIVA, Terezinha Alves de et al. Casa de Ti Herculano: lugar nagô em Laranjeiras. Aracaju: InfoGraphics Ltda, 2011. p. 06-07.

DELFINO, Jair. **Ifa e Odu:** filosofia e logica binaria no ensino de história e cultura africana. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Ceará-FUNCAP, 2016.

DOMINGUES, Petrônio José. Guerra de Xangô: ritual, perseguição e conflito na formação do campo religioso afro-sergipano. **Religião & Sociedade**, v. 39, p. 120-146, 2019.

GINZBURG, Carlo. **Sinais:** raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GINZBURG, Carlo. **História Noturna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GINZBURG, Carlo. **História do mundo e Micro-História.** Canal: Humanidades Unisinos. Youtube, 25.05.2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=riwDn_RRGqk.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2. Ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

História Preta. Locução de: Thiago André. São Paulo: B9, 26.07.2021. Podcast disponível em: <https://open.spotify.com/show/0gkJ4Wy8wXJkC2lZVfLyx?si=e9c9b910e45f4f0c>. Acessado em 06.12.2021 (Entre os minutos 10 e 11).

KYOUMURA, Leila. **Exposição preserva a memória e a natureza do orixá Iroko.** Jornal da USP, 08.10.2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/exposicao-preserva-a-memoria-e-a-natureza-do-orixa-iroko/>. Acessado em 19.11.2021.

LECHINSKI, Hérick. **Os 12 Sàngó (Xangôs) da Bahia.** Revista Senso, 7 de junho de 2017. Disponível em: <https://revistasenso.com.br/candomble/os-12-%E1%B9%A3ango-xangos-da-bahia/>. Acessado em 18.08.2021.

LEVI, Giovanni. "Micro-História e História Global". **História Crítica**, n. 69, p. 21-35, 2018.

MATTOS, Hebe. Os combates da memória: escravidão e liberdade nos arquivos orais de descendentes de escravos brasileiros. **Revista Tempo do Departamento de História da UFF**, 1998.

OLIVA, Terezinha Alves de et al. **Casa de Ti Herculano: lugar nagô em Laranjeiras**. Aracaju: InfoGraphics Ltda, 2011.

OLIVEIRA JÚNIOR, João Mouzart. **Entre Panelas e Batuques: Arqueologia da Diáspora e Relações de Gênero e Poder em Laranjeiras/SE (século XX)**. Monografia (Graduação em Arqueologia) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

RODNEY, Pai. **É a doença que nos ensina que saúde é um bem precioso**. Carta Capital, 20.03.2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/e-a-doenca-que-nos-ensina-que-saude-e-um-bem-precioso/>. Acessado em 18.08.2021.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 5.ed.rev.e ampl. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Alberto da Costa e. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUZA, Fanciliete do Socorro Campos. **Vodun também come: educação e saberes da comida volitiva em uma Roça Jeje Savalú na Amazônia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, 2018.

SPERONI, A. **Religiões Afro Gaúchas e a Sala de Aula**. 2017. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/produto-as-religioes-afro-gauchas.pdf>.

TORRES, D. A. **Mulher Nagô: Liderança feminina e suas relações de Poder e Parentesco no terreiro Santa Bárbara Virgem, em Laranjeiras**. In: II Seminário de estudos culturais, identidades e relações interétnicas, 2011, São Cristóvão.

Uma Lufada de Ar Fresco: a antropologia de Beatriz Góis Dantas. Direção: Maria Laura Cavalcanti. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019 (27 min.).

VASCONCELOS, S.D.; LIMA, C.R. . A Cultura Iorubá e a sua Influência na Construção das Religiões de Matriz Africana no Brasil. **Estudos de Religião**, v. 29, p. 179-193, 2015.

ARTIGOS LIVRES

“ACABO SEMPRE FAZENDO COISAS PARA NÃO GRITAR, COMO CONTAR ESSA HISTÓRIA”: CAIO FERNANDO ABREU E A PERSPECTIVA LGBTQI+ NO PATRIMÔNIO IMATERIAL

“I ALWAYS END UP DOING THINGS NOT TO SCREAM, LIKE TELLING THIS STORY”: CAIO FERNANDO ABREU AND THE LGBTQI+ PERSPECTIVE ON INTAGIBLE PATRIMONY

DUARTE, Vitória Giovana

Aluna de graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Email: vitoriaguarde@gmail.com.

Resumo

O presente artigo se inspira na história de vida do escritor e dramaturgo Caio Fernando Abreu para discutir a perspectiva LGBTQI+ no patrimônio imaterial dentro do contexto de sala de aula. Realizado de forma remota, o estudo de fontes envolveu a análise de teses, dissertações, artigos e reportagens sobre Caio Fernando Abreu e questões que abrangem a conceitualização de patrimônio imaterial, patrimônio LGBTQI+, educação patrimonial e (bis)sexualidade. Os principais objetivos que orientaram o estudo foram: (a) compreender de quais maneiras Caio Fernando Abreu pode nos ajudar a pensar como a bissexualidade é vista e trabalhada tanto dentro quanto fora do movimento LGBTQI+; (b) analisar como a sua vivência em locais espalhados por Porto Alegre o amparam na construção e consolidação da sua identidade e (c) discutir, a partir da educação patrimonial, como esse personagem é relevante para pensarmos um patrimônio imaterial que valorize sujeitos subalternizados ao longo da história, principalmente no ambiente de sala de aula. Por fim, concluo que a educação patrimonial trabalhada através de sujeitos preteridos pela história é uma escolha política e epistemológica, a qual nos possibilita inúmeros debates sobre essas formas de apagamento e sobre como suas identidades são construídas.

Palavras-chave:

Patrimônio LGBTQI+; Cultura imaterial; Bissexualidade; Caio Fernando Abreu.

Abstract

This article is inspired by the life history of the writer and playwright Caio Fernando Abreu to discuss the LGBTQI+ perspective on intangible, within the context of classroom. Conducted remotely, the study of sources involved the analysis of theses, dissertations, articles and reports about Caio Fernando Abreu and issues that cover the conceptualization of intangible patrimony, LGBTQI+ patrimony, patrimonial education and (bis)sexuality. The main objectives that guided the study were: (a) to understand in which ways Caio Fernando Abreu can help us to think about how bissexuality is seen and worked both inside and outside the LGBTQI+ movement; (b) analyze how his experience in places scattered around Porto Alegre support him in the construction and consolidation of his identity; and (c) discuss, based on patrimonial education, how this character is relevant to think about an intangible patrimony that values subordinated subjects throughout history, especially within the context of classroom. Finally, I conclude that intangible patrimony worked through subjects neglected by history is a political and epistemological choice, which allows for countless debates on these forms of erasure and on how their identities are constructed

Keywords:

LGBTQI+ Patrimony; Immaterial culture; Bissexuality; Caio Fernando Abreu.

1. Trabalho desenvolvido para disciplina de Docência em História - Educação Patrimonial no semestre 2021/1, sob orientação das professoras Carmem Gil e Melina Perussatto, a quem sou extremamente grata pela orientação e o acompanhamento ao longo de todo o período de estágio.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca, a partir de um personagem histórico, Caio Fernando Abreu (1948-1996), discutir a perspectiva LGBTQI+ no patrimônio imaterial. Caio Fernando Loureiro de Abreu foi um jornalista, dramaturgo e escritor gaúcho, considerado um dos maiores contistas do país, sobretudo pelas suas obras que faziam críticas à Ditadura Civil-Militar (1964-1985) vigente no Brasil na época e pela luta que travou contra o preconceito em relação à aids² e ao HIV. Um homem branco, cisgênero e bissexual, utilizo Caio F. enquanto um importante personagem para sustentar minha argumentação sobre a importância de trabalhar uma ideia de patrimônio que não se limite ao que é “palpável”, mas que evidencie também a vida e as identidades e de sujeitos que são, tradicionalmente, preteridos e esquecidos à sombra ao longo da história.

As histórias de pessoas e locais frequentados pelos “desviantes” sexuais e de gênero costumam ser sistematicamente apagadas pelas políticas de memória empregadas pelas autoridades responsáveis (BRULON, 2020). A partir disso, podemos perceber que o que existe não são fontes escassas, tampouco material limitado para ser explorado sobre o assunto, mas escolhas políticas (PEDRO; VERAS, 2015) que fomentam e reafirmam o modelo cis-heteronormativo imposto à sociedade e, conseqüentemente, à História e ao patrimônio. Tendo isso em vista, trabalhos que procuram evidenciar biografias e locais LGBTQI+ se tornam essenciais para a construção da identidade desses “desviantes” da norma, sobretudo no momento histórico em que o Brasil se encontra, de fortalecimento do conservadorismo, com figuras públicas no poder com discursos abertamente contrários às existências LGBTQI+.

O conceito de Educação Patrimonial com o qual opero na proposta foi o de considerá-la como uma série de processos educativos que têm como foco os patrimônios culturais materiais e imateriais. Assim, a Educação Patrimonial pode ser utilizada enquanto um recurso para a compreensão sócio-histórica desses patrimônios nas suas mais diferentes formas e manifestações, a fim de discutir sobre o seu reconhecimento, sua valorização e suas possíveis reparações (TOLENTINO, 2018; VELHO, 2006). Nesse artigo, é a partir do patrimônio imaterial que trabalho as principais questões que movimentam os objetivos centrais do meu projeto: compreender de quais maneiras Caio Fernando Abreu pode nos ajudar a pensar como a bissexualidade é vista, tanto dentro quanto fora do movimento LGBTQI+; analisar como a sua vivência em locais espalhados por Porto Alegre o am-

2. O uso de letras minúsculas ao escrever “aids” é uma reivindicação de movimentos sociais que tratam sobre o assunto. Sobre a aids, Herbert Daniel argumenta que: “[...] uso a palavra em minúsculas para chamar a atenção para este significativo que quer dizer muito mais do que a doença indicada com a sigla AIDS” (2018, p. 141).

param na construção e consolidação da sua identidade; e discutir como esse personagem é relevante para pensarmos um patrimônio imaterial que valorize sujeitos tradicionalmente subalternizados ao longo da história, sobretudo como essa discussão pode ser feita dentro espaço de sala de aula.

O material discutido aqui foi elaborado a partir da disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, cujas atividades foram realizadas no âmbito do CLOSE (Centro de Referência da História LGBTQ+ do RS)³. Enquanto estagiária do Centro, fiquei encarregada de ajudar a desenvolver a exposição que o grupo está organizando. O foco do projeto é pensar como foram e ainda são vivenciados os espaços de convivência LGBTQI+ em Porto Alegre e de quais formas a apropriação desses ambientes permitiu a expressão das identidades desses personagens, apresentando personalidades gaúchas LGBTQI+, suas vidas, lutas e seus impactos e caminhos. Assim, escrita da biografia de Caio Fernando Abreu ficou sob minha responsabilidade. Na segunda fase do estágio, de docência, tive o desafio de elaborar questões para trabalhar com as alunas e os alunos sobre a perspectiva patrimonial em relação a Caio e outras problemáticas que envolvessem sua identidade enquanto um homem branco, cisgênero e bissexual.

A metodologia deste trabalho consiste na: leitura bibliográfica, realizada entre agosto e novembro de 2021, sobre questões que envolvem a conceitualização de patrimônio, patrimônio LGBTQI+, educação patrimonial e sexualidade; na pesquisa sobre a biografia do personagem; na elaboração da aula e de atividades com as alunas e os alunos que refletissem sobre o que foi abordado. Foram feitas as leituras e análises de teses, dissertações, artigos, reportagens jornalísticas e biografias publicadas anteriormente sobre Caio Fernando Abreu, além de fontes teóricas sobre as questões supracitadas. Vale também ressaltar que todo trabalho de campo foi desenvolvido durante um semestre de ERE (Ensino Remoto Emergencial) e, portanto, feito de forma remota.

Nas seções que seguem, apresento meu referencial teórico, o qual me ajudou a elaborar as questões centrais já mencionadas, discuto acerca da minha pesquisa sobre a vida de Caio Fernando Abreu, sua (bis)sexualidade e reflito sobre a possibilidade de pensar sua trajetória a partir da perspectiva imaterial de patrimônio, relato minha experiência de docência ao elaborar e depois utilizar o material da minha pesquisa em sala de aula, destacando os desafios da intervenção e, por fim, nas considerações finais do artigo, retomo alguns pontos e apresento discussões que podem ser melhor expandidas futuramente a partir do que desenvolvo nesse trabalho.

3. Tive a honra de estagiar no CLOSE e, posteriormente, ter a experiência de docência compartilhada com dois amigos que estiveram comigo do início ao fim: o Andrei e a Natália. Lá, fomos orientados pelo professor Benito Schmidt, quem nos ensinou com muito cuidado e paciência. Poucas coisas são tão importantes quanto reconhecer o trabalho e a ajuda daquelas e daqueles que nos incentivam. Aos cinco nomes citados, cada fase da trajetória desse artigo teria sido totalmente diferente sem o amparo de vocês. Obrigada.

LEBRANDO DE QUEM A HISTÓRIA ESCOLHEU ESQUECER: A CULTURA IMATERIAL E SUAPOTENCIALIDADE DE RESGATAR SUJEITOS PRETERIDOS

Para Velho (2006), a cultura é definida como um fenômeno abrangente que inclui tanto manifestações materiais quanto as imateriais, que podem ser expressas em crenças, valores e visões de mundo existentes em uma sociedade, que não necessariamente estão vinculadas à ideia “tradicional” e eurocêntrica de patrimônio: monumentos e conjuntos arquitetônicos, por exemplo. Dessa forma, a educação patrimonial, assim como a definição do que podemos afirmar enquanto patrimônio, é, simultaneamente fruto e desencadeadora de controvérsias, disputas e negociações entre diferentes atores e grupos sociais com objetivos e interesses distintos (VELHO, 2006; BRASIL, 2016). Por ter esse caráter de construção de tensões e reafirmação de poderes e dominâncias, a memória é, quando convém, silenciada (BAPTISTA; BOITA, 2014, p. 137). E não somente dentro do ambiente de museus e galerias, mas a memória de determinados personagens dentro da educação patrimonial no âmbito escolar também é silenciada. De acordo com Seffner (2020), tudo que envolve a construção da nossa sala de aula é fruto de escolhas pedagógicas e políticas, inclusive as ausências.

Nos espaços urbanos, públicos e privados, as historiadoras e os historiadores responsáveis pela escrita da narrativa desses locais costumam invisibilizar personalidades importantes para a comunidade LGBTQI+ local (BRULON, 2020), demonstrando como o problema do silenciamento não está vinculado à falta de fonte, mas à falta de interesse de pesquisadoras e pesquisadores em acessá-las (PEDRO; VERAS, 2015). Essa negligência não necessariamente ocorre de forma voluntária, consciente. A secundarização da história de minorias políticas é tão normalizada, que poucas pessoas se questionam sobre suas ausências. Na construção de exposições dentro dos museus, segue-se a lógica de que essas pautas não fazem parte do que as instituições se propõem a pensar sobre patrimônio com o público (BAPTISTA; BOITA, 2014). Ou seja, a história LGBTQI+ é preterida em relação a uma suposta narrativa “oficial”, e duramente escanteada por essas instituições. Esse mesmo movimento acontece nas salas de aula, onde o assunto também é marginalizado e tido como parte secundária do currículo de história, estando diversas vezes excluído dele.

No Brasil, ainda estamos muito expostos a conceitos pensados a partir da lógica europeia, e esses conceitos se comportam com sentidos

impróprios, uma vez que, ao serem retirados dos contextos ou situações históricas ao qual pertencem, são reproduzidos no presente de maneira acrítica e pouco reflexiva, e se pretendem erroneamente enquanto universais (SCIFONI, 2019). Tentando me desvincular dessa lógica, busco potencializar a ideia de patrimônio e cultura imaterial e articular uma educação patrimonial assim como estabelece Gil (2020, p. 122) “[...] que não está interessada somente nos objetos, nos monumentos, no conjunto arquitetônico, nas coleções, mas na dignidade das pessoas, nas histórias silenciadas das comunidades populares, nas memórias dos sujeitos subalternizados, enfim, na vida”. Pretendo, a partir dessa perspectiva, apresentar a vida, a existência e os trajetos de Caio, um personagem subalternizado, como uma forma de patrimônio também.

Por trabalhar com um homem bissexual, sobretudo um homem bissexual que é até hoje lido enquanto homossexual, compreendi que era importante também me aprofundar em materiais teóricos que trabalhassem a problemática da sexualidade, mais especificamente da bissexualidade. Se faço uso da vida e das marcas de Caio como um meio para pensar patrimônio imaterial, e a bissexualidade tem um papel crucial na sua identidade, logo ela está intrinsecamente vinculada à ideia de cultura imaterial que elaboro neste artigo. Encontrei na dissertação de mestrado de Leão (2018) uma fonte muito rica para isso, a qual me ajudou a elaborar a discussão acerca da bissexualidade que proponho e no que se refere à bibliografia teórica do tema.

O que Leão (2018) faz é se preocupar muito mais em compreender quais tipos de *impactos sociais e políticos* surgem a partir do momento em que pessoas passam a se identificar enquanto bissexuais do que o que é a bissexualidade (e.g. se é “categoria de transição” ou uma trajetória identitária), e trabalhar alguns conceitos em sua dissertação que são muito úteis para a discussão que proponho aqui. É importante ressaltar que Leão (2018) trabalhou ao longo da sua dissertação com a bissexualidade feminina. Entretanto, muito do que a autora elabora sobre a construção (interna e externa) da identidade bissexual pode abranger também a bissexualidade masculina.

Em “A Epistemologia do Armário”, Sedgwick argumenta que alianças entre diferentes grupos podem ser forjadas a partir de objetivos em comum (apud LEÃO, 2018), como, por exemplo, a aliança entre monossexuais⁴. Dentro da lógica da Epistemologia do Armário, heterossexuais e homossexuais se unem em oposição aos monodissidentes, isto é, aquelas e aqueles que fogem da “norma” e sentem atração por mais de um gê-

4. Monossexuais são pessoas que sentem atração sexual e/ou romântica por um único gênero.

nero. Essa união acontece porque a bissexualidade desestabiliza a divisão social da sexualidade, ou seja, tanto heterossexuais quanto homossexuais possuem interesse em reafirmar a ideia de que a sexualidade humana é imutável e estática, e que seus respectivos desejos estão em territórios totalmente separados (YOSHINO, 2000).

A partir dessa “união monossexual”, a bissexualidade acaba sofrendo um apagamento discursivo duplo, além de não ser reconhecida como uma sexualidade independente, uma vez que ela foi (e ainda é) pensada enquanto uma somatória 50/50 da hetero/homossexualidade (GARBER, 1997). Discursos desse tipo são muito perigosos, uma vez que fomentam crenças completamente equivocadas sobre a bissexualidade, como, por exemplo, de que eventualmente uma ou um bissexual vai “decidir” e passar de “50%” alguma coisa para “100%” outra, de que a bissexualidade, por ter “resquícios da heterossexualidade”, ou que é menos disruptiva em relação à normativa sexual. Propondo alternativas a essa lógica, Mônaco (2020) nos apresenta a bissexualidade enquanto algo que desafia a cisheteronormatividade e a dicotomia hetero/homossexual, ou seja, que não segue uma suposta natureza sexual estática, mas que opera de forma fluída.

Ao falar sobre Caio, que viveu não apenas como soropositivo, mas como um homem bissexual soropositivo, nos interessa também saber o que Seffner (2003) analisou referente à bissexualidade masculina em sua tese. A partir da análise de fontes históricas (e.g. jornais, relatos médicos e de autoridades sanitárias), ele pôde concluir que foi atribuído aos homens bissexuais o papel de “vetores” da disseminação do HIV. Em outras palavras, segundo essas fontes, seriam os homens bissexuais os responsáveis por levarem o “câncer gay” (nome pejorativo atribuído ao HIV e a aids, que também eram erroneamente confundidos) para o mundo heterossexual.

A construção da sexualidade enquanto um marcador social e elemento de identidade inicia-se a partir da modernidade como um dos muitos dispositivos disciplinares pensados para o controle dos corpos (FOUCAULT, 2015), o que não a impede de ser apropriada e reivindicada na contemporaneidade por indivíduos e movimentos políticos (ALMEIDA, 2005). Nesse sentido, a sexualidade deve sempre ser historicamente situada (FOUCAULT, 2015; ALMEIDA, 2005), isto é, não devemos pensar a bissexualidade enquanto uma identidade consolidada, como um algo que sempre existiu, mas como uma sexualidade dinâmica, que ainda está em construção (LEÃO, 2018) e que é permeada por uma série de disputas e problemáticas.

CAIO FERNANDO ABREU SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Escritor gaúcho, Caio Fernando Abreu nasceu em Santiago do Boqueirão, no interior do Rio Grande do Sul, no dia 12 de setembro de 1948. Mudou-se para Porto Alegre com sua família em 1963. Durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, foi perseguido pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e precisou se refugiar, em 1968, no sítio de uma amiga, a também escritora Hilda Hilst, no estado de São Paulo. Posteriormente, se exilou por um ano na Europa e morou em diferentes países do continente. Em 1974, Caio retornou ao Brasil para morar com os pais em Porto Alegre. Nesse período Caio, entrou em conflito com sua identidade e escreveu inúmeras obras que exploravam o período de repressão e os sentimentos de angústia, medo e solidão que ser um “desviante” gerava (BIZELLO, 2011).

Militante desde a década de 1980 sobre o estigma criado sob homossexuais masculinos cisgêneros acerca da HIV e da aids (FIRME, 2017), Caio passou a escrever uma série de quatro crônicas em sua coluna no jornal O Estado de São Paulo após receber resultado positivo para HIV e compartilhou seu próprio diagnóstico com os leitores, a fim de desmistificar a experiência do adoecimento. Quando Caio descobriu seu diagnóstico, as informações sobre a epidemia já eram mais claras do que na década do seu surgimento, bem como as formas de tratamento. Ainda assim, continuava sendo necessária a desconstrução da associação entre a doença e os homossexuais e bissexuais masculinos. Como analisado por Seffner (2003), aos últimos (e, portanto, a Caio) ainda era atribuída a ideia de que eles atuavam enquanto “vetores” do HIV, sendo supostamente os responsáveis por levarem o vírus para o mundo heterossexual. Com o objetivo de esclarecer equívocos, a *Primeira, Segunda e Última carta para além dos muros* foram publicadas entre 21 de agosto e 18 de setembro do mesmo ano em que Caio recebeu o diagnóstico; e a última delas, *Mais uma carta para além dos muros*, saiu em dezembro de 1995, dois meses antes da sua morte.

Na apresentação de um de seus livros, *Triângulo das Águas*, Caio refere-se à frase “Acabo sempre fazendo coisas para não gritar, como contar essa história” (2005, p. 13-14), retirada de um dos contos da obra, como a epígrafe do livro. Enquanto leitora do trabalho de Caio, acredito que essa frase caberia como a epígrafe de todas as suas obras, nas quais ele sempre abordou temas complexos, considerados imorais, obscenos e

marginais, como, por exemplo, o uso de drogas, a prostituição e a relação emocional e sexual entre pessoas do mesmo gênero, além de questões profundas como a angústia, o medo, a solidão e uma busca inquietante pela felicidade. A homossexualidade e a bissexualidade são abordadas em seus textos de forma humana e naturalizada, sem cair em jargões e preceitos equivocados de como um não-heterossexual se porta. Caio consegue romper com as narrativas simplistas nas quais personagens desviantes da cisheterossexualidade são resumidos pelas suas sexualidades e/ou transgeneridade. Elas e eles tinham mais a oferecer à narrativa do que apenas isso: eram seres complexos, fragmentados, com amores, defeitos, dúvidas e anseios (BRAGA JÚNIOR, 2006). Caio fazia muito mais do que “escrever sobre o mundo gay”, ele nos apresentava realidades nas quais existem inúmeras outras formas de expressar paixão e desejo que não apenas aquela convencional entre homens e mulheres cisgêneros.

Nascido no interior do Rio Grande do Sul, ele morou durante muitos anos na capital gaúcha, e dos vários lugares pelos quais se movimentou, destaco dois pontos em específico: a Esquina Maldita, lugar de transgressão e debates políticos e culturais, principalmente durante o contexto da ditadura e considerado o “berço” de muitos dos contos de Caio; e o Bar Ocidente, inaugurado em 1980, no período que se encaminhava para ser o final da ditadura e na época em que a Esquina Maldita entrava em declínio, atraindo seu público para lá. De forma geral, sempre que falamos sobre minorias, enfatizamos o resistir das suas trajetórias. Minha proposta aqui é romper com essa lógica e oferecer o palco à vivência de Caio, compreendendo que a resistência faz sim parte do seu legado, mas não necessariamente precisa ser seu ponto central. O que pretendo com isso é oferecer a mesma cortesia a Caio que ele oferecia aos seus personagens: pensar os disruptivos das normas de gênero e sexualidade como pessoas cuja identidade era forjada a partir de muitos outros eventos que não apenas os da resistência. No Ocidente e na Esquina Maldita, Caio encontrou um importante espaço de expressão e vivência da comunidade LGBTQI+ (embora esse termo ainda não fosse usado). Ambos existem até hoje e foi nesses lugares que o dramaturgo encontrou um lugar não só para resistir à ditadura, que considerava pessoas como ele subversivas, mas também para simplesmente existir – beber, dançar, namorar e conversar com os amigos.

Até hoje somos apresentados ao autor em matérias, postagens nas redes sociais, artigos científicos e diversas outras produções sobre sua vida como um homem homossexual: “Caio Fernando Abreu, um homossexual assumido [...]”, é o que esses jornalistas e pesquisadoras(es) nos dizem. En-

tretanto, em uma entrevista à *Maire Claire*, Caio se declarou bissexual (sim, com todas as letras) e deu afirmações problemáticas sobre o que ele percebia enquanto a forma “correta” de um homossexual se comportar:

Não acredito em homossexualidade ou heterossexualidade. Acho que o que chamamos de civilização, e todos os seus condicionamentos culturais e sociais, nos encaminharam para essa camisa-de-força que é a definição de um papel sexual. Durante muito tempo senti que minha sensibilidade era feminina, mas nunca senti vontade de vestir roupa de mulher. Sempre fui um bissexual atípico, tenho horror a bicha gritando em barzinho de gays. Meus amigos são mulheres ou heterossexuais. Entremeei as relações com homens e mulheres. Mas as histórias com homens foram muito complicadas (ABREU, 1995, p. 102. Grifo meu).

Mais do que se afirmar como bissexual, a entrevista que Caio deu um ano antes de falecer é interessante para pensarmos como mesmo fazendo parte de uma comunidade marginalizada, ele ainda carregava consigo discursos que reproduziam os padrões de comportamento dos grupos dominantes. Em 1995, ano da entrevista, Caio já havia passado pela ditadura e enfrentava os preconceitos contra a aids. Mesmo assim, tinha absorvido alguns dos discursos daqueles que ele se colocava enquanto opositor. Ainda que bissexual, Caio vivia em uma sociedade que colocava (e ainda coloca) a heterossexualidade – e todos seus padrões de comportamento – como a norma. Isso não diminui a importância que o escritor teve para a resistência à ditadura, a luta contra o preconceito em relação à aids ou para a construção posterior do movimento LGBTQI+ no Brasil, mas certamente nos ajuda a elaborar sobre a complexidade das relações entre os próprios membros da comunidade e como discursos externos sobre pessoas LGBTQI+ afetam na construção das nossas identidades.

Além disso, nos interessa pensar por que a mídia, e até mesmo as pesquisadoras e os pesquisadores acadêmicos, insistem em rotular Caio como homossexual. A explicação que geralmente ouvimos é que colocar um dos maiores escritores brasileiros, e que viveu durante boa parte da vida no cenário da ditadura, enquanto um homem homossexual é um ato político, de enfrentamento à normalidade imposta pela sociedade, sobretudo durante aquele regime. Entretanto, essa resposta nos gera outro incômodo (ou pelo menos deveria): quem decidiu que a homossexualidade é algo político, um símbolo de resistência, e a bissexualidade não?

Essa recusa em enxergar o bissexual enquanto alguém que foge da cisheteronormatividade nos faz retomar a discussão da primeira parte deste artigo: os monodissidentes não são pensados enquanto possuidores de uma sexualidade independente, mas de uma somatória de outras

duas. Nessa lógica, o bissexual é menos revolucionário porque ainda é 50% heterossexual, ou seja, ela ou ele não rompe completamente com a normativa como supostamente faz o homossexual (GARBER, 1997; LEÃO, 2018; MÔNACO, 2020). Ainda que um homem cisgênero e branco, dentro da perspectiva da sexualidade, Caio fazia parte desse grupo duplamente invisibilizado: era marginalizado pelos heterossexuais e preterido pelos homossexuais. Bissexual, Caio segue tendo uma parte da sua vivência negada ao ser apresentado ao mundo como homossexual e nos demonstra na prática como discursos equivocados sobre a bissexualidade afetam a construção (interna e externa) da nossa identidade.

Assim, podemos pensar a vida e a identidade de Caio a partir de uma educação patrimonial que está voltada às histórias preteridas, aos sujeitos subalternizados. Mesmo sendo um nome importante da cultura brasileira, Caio segue tendo parte de sua identidade silenciada. E não me refiro somente à sua bissexualidade, que o é negada e escondida, mas também à parte da sua identidade que não é resistência. Minha proposta ao trabalhar com Caio é, como já mencionado, pensar sim em suas lutas (porque não tem como falar de Caio e as deixar de fora), mas também imaginar quem Caio era no dia a dia, com quem se relacionava e o que fazia quando queria escapar dos problemas. Em outras palavras, quero que o “patrimônio” na história de Caio seja sua vida da forma mais ampla possível, desde as batalhas que ele travava (contra a ditadura, contra a bifobia, contra o preconceito em relação à aids) até as partes mais “entediantes” do seu dia a dia (suas idas ao Ocidente, seus encontros com amigos na Esquina Maldita, entre muitos outros). A história de vida de Caio nos abre a possibilidade de elaborar uma perspectiva sob a qual a patrimonialidade desses sujeitos subalternos não está somente nas partes da sua história que falam sobre suas dores e seu sofrimento, mas na sua vida como um todo, até nas partes mais comuns.

DA TEORIA À PRÁTICA: PENSANDO A CULTURA IMATERIAL DENTRO DA SALA DE AULA

Como supracitado, toda essa discussão tomou espaço enquanto eu produzia a biografia relacionada à atividade do meu Estágio Obrigatório em Educação Patrimonial, parte do currículo de Licenciatura em História da UFRGS. Ao começar a participar do grupo CLOSE⁵, fui apresentada à proposta de desenvolver uma exposição *online* de biografias de pessoas

5. Mais informações sobre o Centro estão disponibilizadas através do site: <https://www.ufrgs.br/close/> Acesso em 12 de maio de 2022.

LGBTQI+ na cidade de Porto Alegre, destacando os espaços que estas costumavam frequentar. Fiquei encarregada da elaboração da biografia de Caio Fernando Abreu, pretendendo evidenciar sua vida, seus impactos, suas lutas e seus caminhos. Optei por privilegiar a letra "B" da sigla na escolha do meu personagem por compreender o apagamento, a invisibilidade e a marginalização historicamente designadas à Bissexuais dentro do próprio movimento LGBTQI+ (LEÃO, 2018).

Em um primeiro momento, enquanto organizávamos quem ficaria com qual personagem, foi designado ao Caio a identidade de homossexual, uma vez que todas as fontes documentais que tínhamos tido contato até aquele momento o identificavam dessa forma. Enquanto leitora das obras de Caio, tinha lido muito pouco sobre sua vida pessoal antes de escolhê-lo como meu personagem (e, portanto, tido pouco contato com essas fontes), mas, talvez por ser uma mulher bissexual e reconhecer nos seus personagens características e nuances que somente um outro bissexual seria capaz de entender e escrever sobre, sempre o pensei como um homem bissexual. Por isso, fiquei relutante em designá-lo dessa forma e fui em busca de entrevistas, teses, dissertações, matérias sobre o autor nas quais ele fizesse algum tipo de declaração direta sobre sua sexualidade. Minha ideia era procurar me ater menos em como outras pessoas o liam e voltar minha atenção ao que o próprio Caio tinha a dizer sobre quem ele era. Quando estava quase desistindo, encontrei (com o auxílio da Natália) a entrevista dele à Marie Claire (ABREU, 1995), na qual ele dizia com todas as letras que era um homem bissexual. Desde o princípio minha ideia era privilegiar a sigla "B" e escolhi Caio mesmo quando tudo nos fazia acreditar que ele pertencia a sigla "G" por teimosia e curiosidade em ouvir a história dele da sua própria boca.

Na segunda fase do estágio, tivemos a tarefa de pensar essa atividade para a educação patrimonial, tendo que trabalhá-la com alunas e alunos de ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Emília Vieira da Rocha⁶. Para tanto, elaboramos questões para discutir com as e os discentes sobre o conceito de educação patrimonial a partir da cultural imaterial e que, portanto, permite pensar não apenas objetos concretos, mas também personagens, como o Caio, sob a lógica de patrimonialidade (VELHO, 2006; GIL, 2020), além de outras problemáticas acerca da sua identidade, como a questão da ditadura e da bissexualidade. Cada um de nós escolheu um personagem para trabalhar com as alunas e os alunos. Assim como escolhi trabalhar com Caio, a Natália ficou com a biografia de Luísa Felpuda, um homem cis-gay dono de um bordel muito importante

6. Agradeço também a professora Liane Müller que abriu as portas da sua sala de aula e aceitou nos receber.

para expressão LGBTQI+ durante a Ditadura Civil-Militar em Porto Alegre, e o Andrei com a de Marcelly Malta Lisboa, uma ativista travesti pioneira sobre problemáticas travesti e trans no Rio Grande do Sul. Partindo de uma perspectiva freiriana sobre educação e o processo de aprendizagem, que leva em conta as vivências das(os) alunas(os) e seu poder de agência no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2011), a turma foi convidada a refletir também sobre a sua própria relação com os espaços frequentados historicamente por populações LGBTQI+.

Além da apresentação do personagem, seus caminhos e sua patrimonialidade, também foram trabalhadas com a turma questões mais abrangentes sobre a comunidade LGBTQI+, a fim de contextualizar pautas mais gerais discutidas pela comunidade. Com o crescimento do conservadorismo no Brasil, abertamente contra a existência e a manifestação de pessoas LGBTQI+, é de suma importância a discussão em espaços educacionais sobre a temática, visando uma ruptura do ensino “tradicional”, o qual silencia essas pautas em detrimento de uma educação que se pretende universal. Então, para que pudéssemos acessar melhor as e os discentes ao falar sobre as biografias, escolhemos apresentar algumas outras questões “introdutórias” sobre o tema, como o que cada uma das letras em LGBTQI+ representa, o que é identidade de gênero, sexualidade, o que é uma pessoa cisgênero, como funciona a “hierarquia” de visibilidade dentro do próprio movimento, entre outros.

Na apresentação de Caio, falei quem foi o escritor, alguns dos seus marcadores sociais (homem cisgênero, branco e bissexual) e fiz um recorte de dois lugares frequentados por Caio para conversar com a turma: Esquina Maldita e o Bar Ocidente, ambos localizados em Porto Alegre. A partir desses lugares, pude demonstrar como a sua obra se conectava com as suas experiências e seu cotidiano, uma vez que tanto a Esquina quanto o Ocidente foram ambientes nos quais Caio encontrou refúgio durante o período da Ditadura Civil-Militar e pôde debater abertamente sobre suas obras, sua identidade, suas ideias e sua vida. Acabei escolhendo esses espaços pela sua dualidade: ao mesmo tempo em que eram lugares de luta, também eram usados por Caio (e tantos outros que os frequentaram) para confraternização. Minha ideia com isso era demonstrar aos discentes que a vida de um LGBTQI+, como já salientado aqui, não se resume à resistência.

Para provocar um debate com a turma, apresentei as mesmas questões expostas na seção anterior do artigo: por que a mídia e até mesmo as pesquisadoras e os pesquisadores acadêmicos insistem em rotular Caio enquanto homossexual? E, se a resposta for: “por questões políticas”, quem decidiu

que a homossexualidade é algo político, um símbolo de resistência, e a bissexualidade não? Como nosso tempo com os alunos era limitado (cerca de 1h30min), tanto eu quanto meus colegas (os quais levantaram outras questões sobre suas respectivas personagens), tivemos que fazer alguns recortes do que acreditávamos ser mais pertinente debater com os discentes. Tal qual mencionado anteriormente, a identidade bissexual de caio foi (e ainda é) muito apagada e, por isso, optei por privilegiar essa discussão.

O maior dos desafios com o qual nos deparamos ao longo do estágio foi o fato dele ter sido realizado em sua totalidade durante a pandemia do COVID-19. Tanto nossa presença no CLOSE quanto a mediação com as alunas e os alunos aconteceram de forma online. Por ter acontecido em um momento da pandemia no qual as escolas já haviam retornado com o ensino presencial, alguns alunos se locomoveram até espaço da escola e assistiram pelo mesmo computador a aula. Dessa forma, não sabemos exatamente quantas pessoas conseguiram acompanhar a discussão, mas estimamos que cerca de 20 alunos, alunas e alunes estiveram presentes de forma síncrona. O encontro foi gravado e posteriormente disponibilizado à professora para a divulgação aos demais que tivessem interesse em assistir de forma assíncrona⁷. Ainda que tenham sido propostas à turma inúmeras questões para o debate, as dificuldades de acesso à internet e a vergonha causada pelas câmeras, essa última talvez intensificada por esse ter sido nosso primeiro contato com a turma, fizeram com que a participação ativa das e dos discentes fosse muito tímida. Contamos com o apoio da professora da turma, Liane, que fez inúmeros comentários e participações sobre os personagens e as questões levantadas para discussão e tivemos algumas afirmações sobre o tema geral escritas através do chat, mas nenhum das(os) alunas(os) se sentiu confortável o suficiente para abrir seu microfone e debater em conjunto. Estavam presentes as professoras Melina e Carmem e o professor Benito, nossas orientadoras e orientador do estágio em educação patrimonial, os quais também intervieram e enriqueceram a discussão sobre o tema geral e os personagens.

Enquanto aluna, aprendi que uma aula silenciosa, isto é, sem uma participação constante das(os) discentes, não necessariamente é uma aula perdida ou "inútil". Por vezes, os assuntos que nos são apresentados fogem tanto da nossa realidade e do conteúdo com o qual costumamos a ter contato, a ler, ouvir e aprender sobre, que, quando nos deparamos com eles, não sabemos o que dizer, por medo de proferir algo "errado". A sala de aula, infelizmente, ainda é um lugar de muitos receios (hooks, 2015), no qual ainda não nos sentimos totalmente seguros para debater

7. Deixamos o vídeo armazenado no Google Drive e, por isso, não temos acesso a uma estimativa de quantas pessoas acessaram o vídeo de forma assíncrona.

sem o medo de cometer erros e sofrer julgamentos. Nesse sentido, acreditamos que foram esses receios que impediram maior participação ativa por parte das e dos discentes nas discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a cultura imaterial a partir de um personagem, ou melhor, a partir da sua trajetória de vida e expressão de identidade(s), nos abre possibilidades incríveis de diálogo. Trabalhar com um conceito de patrimônio que ultrapassa o pensamento hegemônico de concretude, de objetos táteis, nos permite olhar para histórias que foram e seguem sendo negligenciadas (VELHO, 2006; GIL, 2020), como a de Caio Fernando Abreu. Mesmo sendo um escritor famoso para a literatura brasileira, Caio tem parte da sua identidade roubada e distorcida pela história, não muito diferente de outros sujeitos bissexuais. Aqueles que conceitualizamos de monossexuais, presos à ideia de uma sexualidade fixa, têm dificuldade em enxergar a bissexualidade enquanto uma sexualidade independente e, como vimos, possuem interesses próprios em inviabilizá-la, a fim de reafirmar a sua forma de expressar sexualidade, como se essa fosse estática (GARBER, 1997; YOSHINO, 2000; LEÃO, 2018). Sendo assim, acredito que esse trabalho abre possibilidades para discutir sobre as problemáticas do apagamento bissexual e como ele se dá na história de Caio, que até hoje é “vendido” pela mídia e por pesquisadoras(es) enquanto homem branco, cisgênero e homossexual.

Nascido no interior do Rio Grande do Sul, Caio se mudou muito jovem para a capital gaúcha e teve boa parte da sua identidade construída pelas ruas e ambientes de Porto Alegre. Ainda jovem durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, Caio encontrou em locais como a Esquina Maldita, espaços não apenas de resistência como também de sociabilidade. Minorias políticas são, de forma geral, reduzidas as suas dores. Tentando fugir dessa tradição, proponho que esses locais sejam vistos como amparos na construção e consolidação da sua identidade, nos desenvolvimentos dos seus contos, e no fortalecimento dos seus laços sociais com amigas(os), colegas e interesses amorosos.

Se a negligência com sujeitos subalternizados é uma escolha política e não uma mera consequência da falta de fontes de trabalho (PEDRO; VERAS, 2015), então colocar essas histórias nos espaços de Educação Patrimonial é reivindicar discussões que prevejam a valorização e o reco-

nhecimento de sujeitos preteridos e subalternizados ao longo da história. Nesse sentido, trabalhar com a vida de Caio como patrimônio imaterial e com as alunas e os alunos me possibilitou um leque de temas e problemáticas muito amplo e enriquecedor. Ainda assim, reconheço que a sala de aula permanece sendo um espaço que não atingiu ainda a sua potencialidade democrática (hooks, 2017), alimentado de inseguranças e medos que atrapalham o processo da aprendizagem e impedem que alunas e alunos participem dos debates de forma livre e contínua.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. A Aids é a minha cara. Depoimento concedido a Fátima Torri. **Marie Claire**, São Paulo, n. 54, p. 102, set. 1995.
- ABREU, Caio Fernando. **Cartas para Além do Muro**. Disponível em: <<https://medium.com/@augustomennabarreto/cartas-para-al%C3%A9m-do-muro-4885c9c0a828>> Acesso em 27 de outubro de 2021.
- ABREU, Caio Fernando. **Triângulo das águas**. Porto Alegre: LM&P, 2005.
- ALMEIDA, Glauca Elaine Silva de. **Da invisibilidade à vulnerabilidade: percursos do "corpo lésbico" na cena brasileira face à possibilidade de infecção por DST e Aids**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Protagonismo LGBT e museologia social: uma abordagem afirmativa aplicada à identidade de gênero. **Cadernos do CEOM**, v. 27, n. 41, 2014.
- BIZELLO, Aline Azeredo. Caio Fernando Abreu e a ditadura militar no Brasil. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, jul/dez 2005.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Portaria Nº 137**, de 28 de abril de 2016. Brasília, 2016.
- BRAGA JÚNIOR, Luiz Fernando Lima. **Caio Fernando Abreu: Narrativa e Homoerotismo**. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2006.
- BRULON, Bruno. Museu queer e Museologia da bricolagem: o problema da diferença nos regimes museais. **Museologia e Interdisciplinaridade**, v. 9, n. 17, jan/jul de 2020.
- CAMARGO, Flávio Pereira. **Revedo as margens: a (auto)representação**

de personagens homossexuais em contos de Caio Fernando Abreu. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

COSTA, Amanda Lacerda. **360 graus: uma literatura de epifanias:** o inventário astrológico de Caio Fernando Abreu. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CUNHA, Flávia. Caio F. e a epidemia silenciosa de Aids em 2019. **Vós**, jornal online. Voos Literário. Disponível em: < <https://vos.social/voos-literarios/caio-f-e-a-epidemia-silenciosa-de-aids-em-2019/> > Acesso em: 31 de outubro de 2021.

DANIEL, Herbert; O primeiro AZT a gente nunca esquece. *In*: DANIEL, Herbert; PARKER, Richard. **AIDS, a terceira epidemia:** ensaios e tentativas. Rio de Janeiro: ABIA, 2018. Disponível em: <http://abiaids.org.br/wp-content/uploads/2018/12/aids_a_terceira_epidemia_web.pdf> Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

FIRME, Henrique Albuquerque. A. **Solidão e repressão:** “câncer gay” e homossexualidade em Caio Fernando Abreu. Dissertação (Mestrado em Letras) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARBER, Marjorie. **Vice-versa - Bissexualidade e o erotismo na vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Record, 1997

GIL, Carmem Zeli Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017). **Clio**, Recife, v. 31, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2020.

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

LEÃO, Maria. **Os unicórnios no fim do arco-íris:** bissexualidade feminina, identidades e política no Seminário Nacional de Lésbicas e Mulheres Bissexuais. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MÔNACO, Helena. **“A gente existe!”:** ativismo e narrativas bissexuais em um coletivo monodissidente. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

OLIVEIRA, Antonio Eduardo de. Corpo, memória e AIDS na obra de Caio

- Fernando Abreu. **Revista CCHLA - UFRN**, n. 03, 2009, p. 115-126.
- PEDRO, Joana Maria; VERAS, Elias Ferreira. Os silêncios de Clio: escrita da história e (in) visibilidade das homossexualidades no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 90 - 109, 2015.
- SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista do CPC**, São Paulo, n. 27, v. Especial, p.14-31, jan./jul. 2019.
- SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE)**, v. 15, p. 1-19, 2020.
- TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal. **Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2018.
- VELHO, Gilberto. Patrimônio, Negociação e Conflito. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 237-248, abr 2006.
- VIANNA, Eliza da Silva. **“Alguma coisa aconteceu comigo”**: a experiência soropositiva nas obras de Caio Fernando Abreu e Hervé Guibert (1988 - 1996). Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.
- YOSHINO, Kenji. **The epistemic contract of bisexual erasure**. Palo Alto: Stanford Law Review, 2000.

ENTREVISTA



Profa. Dra.
PATRÍCIA M. F. COELHO

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Coordenadora e professora do Mestrado em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (UNISA) e professora permanente no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP desde 2018).



Prof. Dr.
JOÃO AUGUSTO MATTAR NETO

Doutor em Letras (USP). Autor de livros, artigos e capítulos na área de Tecnologia Educacional. Professor no no TIDD - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC-SP), onde é líder do GPTED - Grupo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais, e no Mestrado em Ciências Humanas na Universidade Santo Amaro (Unisa), onde é líder do GPIEd - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação.

Por:

Marcos de Oliveira Cruz¹ e
José Calazans dos Passos Neto²

[1] Professora Patrícia, em seu artigo intitulado *Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas*³, os nascidos nas décadas de 1980 são considerados nativos digitais. Existem conflitos entre os nascidos digitais citados no texto, os imigrantes e os da Geração Z? Se sim, quais são e quais são possíveis soluções para estes conflitos?

[PROF^a PATRÍCIA M. F. COELHO] Primeiro, nesse artigo dos imigrantes digitais, foram os estudos sobre as diferenças à partir dos estudos de Prensky sobre os imigrantes digitais e os nativos digitais, nas quais o autor dizia que existe uma diferença. Que os imigrantes têm uma relação com a tecnologia que ela vem sendo aprendida, de aprender, e apreendida de apreender, né. Diferente dos nativos digitais, que já nasceram na era da tecnologia e já convivem com ela de uma forma natural. Então eles estão já imersos... dá um celular para uma criança pequena, ela aperta tudo, ela não tem o menor medo de que vá quebrar, de que vá travar, de que vá fazer alguma coisa. Por quê? Porque ela entende que vai aprender a partir do momento em que domina aquele aparato tecnológico, ela entende o funcionamento. Quando é um imigrante digital ele tem medo, ele quer entender como funciona, ele quer anotar o que é cada tecla. Então ele se preocupa em entender sobre isso. E a diferença que existe era que, quando o Prensky desenvolveu esse estudo, ele fez um estudo pra poder dividir e colocar as características de cada um. Hoje, o próprio autor [o Prensky] revisitou seus próprios conceitos e não faz mais uma reparação entre nativos digitais e imigrantes digitais. Hoje ele fala em saberes digitais. Isso acontece muito, por exemplo, é... uma pesquisa realizada por um aluno de mestrado, o Edson, na Unisa, quando ele fez antes de fazer as perguntas da entrevista, ele fez uma formação com os imigrantes digitais, os nativos digitais, pra que todos eles tivessem as mesmas habilidades e competências na hora que fossem jogar o game. E quando ele foi e jogou o game, observou que os imigrantes digitais, ou seja, os mais velhos foram melhores. Então, comprova que a partir do momento que todos eles "tem" esse saberes, eles podem ter resultados distintos. Não imigrante melhor do que o nativo.

Importante refletir sobre isso porque... éé... a gente pode sim, ter nativos digitais com muita mais facilidade com a tecnologia e imigrantes digitais que tem muito mais facilidade. Hoje, isso não é mais uma realidade que o nativo tenha mais facilidade e o imigrante mais dificuldade. Hoje, a gente trabalha com saberes digitais onde a gente pode ver e como cada um entende a tecnologia.

Refletindo sobre isso, é importante pensar, que eu tenho um artigo já mais atual, com o professor João Mattar e com o professor Marcos Costa

3. COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. Texto Livre, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 88-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16621>.

na Revista Educação e Realidade, que justamente reflete sobre o saberes digitais, sobre as escalas dos saberes digitais. Então é importante a gente pensar que a discrepância existiu sim, no início da tecnologia, mas que hoje, todos já estão mais familiarizado e que não mais a questão da idade vai ser uma dificuldade na relação com a tecnologia ou vice versa.

[2] Boa parte das escolas brasileiras, sobretudo as públicas, que exigem atenção e investimento do Estado, não oferecem recursos tecnológicos aos alunos e professores. Além disso, muitos professores não têm habilidade com os recursos disponíveis. Como a senhora avalia os recursos disponíveis e entende que deve ser o letramento tecnológico?

[PROF^a PATRÍCIA M. F. COELHO] É importante pensar que as escolas do Estado, em geral o Estado tem uma verba para comprar um aparato tecnológico. Um computador, um tablet. A escola ter um tablet, ter um computador, não garante ao aluno o acesso com eficácia. Eu trabalho com formação de professores, visito umas escolas e a maior dificuldade que eu enfrento, né, antes da pandemia, era a dificuldade com os professores, deles se mostrarem abertos a trabalhar com tecnologia. Em geral quando eu chegava na escola, eu tinha muita facilidade com os alunos. Eles queriam sim, a tecnologia e o professor tinha um receio. Porque a gente sabe que pela primeira vez na história, que a gente vê que um professor se dá conta de que ele tem menos conhecimento do que um aluno, no que se refere à tecnologia. Então, é importante a gente pensar que muitos dos entraves e dificuldades vem, às vezes, principalmente do professor. No enquanto, com a chegada da pandemia, essa resistência que os professores tinham em trabalhar com a tecnologia, teve que ser tratada. Por quê? Porque os professores que não queriam trabalhar com a tecnologia foram obrigados a trabalhar com a tecnologia. O que não quer dizer que não tenha sido, por exemplo, exitoso, mas que permitiu a eles uma reflexão sobre como trabalhar com a tecnologia. Pensando a tecnologia como uma ferramenta. Em nenhum momento, nenhum dos meus artigos, dos meus estudos, da minha proposta é dizer que a tecnologia vá substituir um professor, que a tecnologia vai substituir, sei lá, na aula presencial. Ao contrário, o que eu defendo é que a tecnologia faça parte da aula como uma ferramenta integrada às propostas pedagógicas. Claro que nas escolas particulares a gente vê uma maior circulação da tecnologia, porque os professores têm mais facilidade para realizarem formação, há um investimento maior na qualificação do professor para que

ele possa trabalhar com tecnologia, porque numa escola particular existe uma consciência da importância. Ah mas no Estado não tem? Claro que tem, tanto que existe uma verba para isso, mas uma verba sem formação dos professores, eu digo que não adianta. Então, por isso que eu tenho, muito dos meus estudos, a defesa da formação continuada dos professores para que os professores possam trabalhar com as tecnologias. Eles precisam entender como trabalhar com elas, né? Muitos os professores, por exemplo, fizeram pedagogia eles não têm na disciplina de graduação uma disciplina dedicada a trabalhar tecnologia. Como que eu vou querer que o professor trabalhe com educação e tecnologia se em nenhum momento da formação inicial, ele foi preparado para? Então, eu acho que a gente, quando fala em educação e tecnologia, é uma reflexão que vem reportada desde a formação inicial, que eu não posso hoje não exigir que a professor trabalhe sem dar a ele condições de formação, de reflexão, de compreensão, de adaptação das tecnologias que, quando a gente fala em tecnologia, aparato digital e tudo mais a pessoa: "Ahh o computador, um notebook, um tablet"... e, hoje, todos os alunos têm o celular e a gente pode realizar infinitas coisas com celular. Então, celular pode sim, a partir de uma proposta pedagógica, com objetivos, ser uma ferramenta utilizada pelo professor dentro da sala de aula.

[3] O ensino remoto ganhou força na quarentena estabelecida para contenção da proliferação do vírus causador da covid-19. Como pesquisadora e docente, quais experiências boas e ruins podem ser extraídas desse período?

[PROF^a PATRÍCIA M. F. COELHO] Bom, importante a gente pensar que na pandemia, ensino básico foi para o ensino remoto emergencial que é nomeado de ER, ensino remoto emergencial, não é o ensino à distância. Ainda que ele venha com muita das características do ensino à distância, esse nome foi utilizado para que se diferenciasse do que o ensino à distância, que já era utilizado pelo ensino superior, já tinham, realmente, leis que garantem a sua existência nas graduações e tudo mais. Quando ele chega com uma pandemia, ele traz para nós um desafio, porque essas crianças, esses alunos no ensino básico, ensino médio, ensino fundamental, infantil, todos eles, não foram preparados para nenhum tipo de atividade à distância. Então toda essa estrutura é essa prática do professor, que teve que se reorganizar para ser pensada de uma forma que até o momento nunca tinha sido realizada. Então, eu creio que tirando a dificuldade que nós tivermos no Brasil, né?, não só no Brasil, mas em países de

terceiro mundo, pela diferença social e a dificuldade de acesso à internet, muitas famílias com apenas um celular um computador. Então, seja como for, tudo isso dificultou sim, com certeza, para que algumas crianças tivessem acesso ao conteúdo ao conhecimento acessar a aula. Isso é inegável, ninguém pode fantasiar. Agora, que eu acho que é importante que a gente venha dizer é que, a partir da pandemia, as pessoas que tinham muita resistência em algumas, passaram entender as potencialidades. As pessoas começaram a ver que elas podem trabalhar de outra forma. Então, a pandemia trouxe uma nova possibilidade de compreensão das práticas educativas e de como conteúdo é transmitido e tudo mais. Então, isso tem que ser evidenciado. Eu acho que é importante que a gente pense que pós-pandemia, pós esse período pandêmico, nós estaremos vivendo uma outra realidade e, até o momento, a pandemia, ao meu ver, isso é pessoal, ela não finalizou, então a gente ainda está vivendo um resquício da pandemia. Então, o que acontece... a pandemia, ela ainda tem aí o vírus, e tudo mais, que vai exigir uma nova forma de comportamento do aluno e do professor. Então, esse novo normal, eu acho que a gente tem que começar a pensar em caminhar para uma forma mais tranquila para o híbrido, para atividades e híbridas, para uma tecnologia que traz esse aluno para usabilidade dessa tecnologia com mais tranquilidade. Claro que não exclusivamente no digital como aconteceu na pandemia, mas que a gente possa ter essa interação entre presencial e digital híbrido, né?, que é muito importante para que a gente possa estar pensando educação nesse período pós-pandemia.

[4] Existe algum exemplo de boas práticas ou caso de sucesso de tecnologia e educação aplicado hoje em alguma escola brasileira, que a Sra. acredita que pode ser aplicado/multiplicado em outras regiões do país?

[PROF^a PATRÍCIA M. F. COELHO] Sim, existem vários exemplos de escola que trabalham com tecnologia e que deram um êxito. Eu tenho até alguns artigos publicados sobre a Plataforma FazGame e os resultados da sua aplicação em sala de aula. Então importante a gente pensar, assim, antes da pandemia, já tinha vários estudiosos e professores que se atentavam a isso. Claro, isso nunca foi uma unanimidade, mas sim, existem casos de excelência e muitos deles, né, de professores que aplicaram que desenvolveram projetos, que hoje publicaram artigos divulgando os resultados para que esse projeto possa ser replicável, né? Então, a ideia muitas vezes de aplicar um projeto e a sua eficácia é que outros professores ao lerem

possam ter acesso e replicar esse projeto, né? Seja projeto escalonável e replicável porque essa ideia de educação, deixa eu entender como uma coisa deu certo, será que eu consigo aplicar? Talvez não exatamente igual, mas, à minha realidade, trazendo isso para mim.

[5] De que forma as redes sociais podem ser aproveitadas nas escolas, sem que os alunos caiam na tentação de usá-las para fins de entretenimento? Como a mediação do professor se torna importante neste sentido?

[PROF^a PATRÍCIA M. F. COELHO] A última pergunta é muito interessante, porque o pesquisador André Lemos sempre disse que ele permite sim, que os alunos usem, isso, claro, da aula numa faculdade na Bahia, mas sim, que os alunos usem a tecnologia na sala de aula, que usem o celular, mas desde que esteja usando as redes sociais ou a internet para conectar alguma coisa relacionada ao que ele tá trabalhando em sala de aula. E eu acho que esse é o maior desafio, porque claro, que a rede social ela é mais sedutora do que às vezes algumas aulas. Isso é inegável. Eu acho que qualquer Professor tem consciência que, às vezes, concorrer com a rede social é difícil porque ela traz novidades, ela é atraente em diferentes aspectos. Mas, eu acho que o grande desafio do professor é propor “como eu posso trazer rede social para minha aula de forma que ela me auxilie no desenvolvimento desse conteúdo que eu tô passando”. Então, acho que esse é o mais importante da gente pensar. Como a tecnologia e as redes sociais podem ser utilizadas, se eu vou usar as redes sociais na sala de aula, eu preciso ter no mínimo, com certeza, um projeto, um objetivo para saber o que eu vou fazer com a rede social, como vai ser trabalhada, de que forma, né? O que eu busco com ela? Então, nenhuma rede social, nenhum aplicativo nenhum game, seja o que for, vai ser exitoso numa sala de aula se ele não tiver objetivos bem definidos, claros, daquilo que eu quero alcançar, do que eu vou fazer com os alunos e em quanto tempo. Sem planejamento não há como a tecnologia por si só dar certo. Eu tenho um exemplo... eu sempre costumo dizer que eu acho muito importante: a faca... a faca é um instrumento que não é bom e não é mau, ela só é um instrumento que vai ser bom ou mau dependendo da utilidade que cada um faz, então, se eu pego essa faca eu corto no pão, eu passo requieijão, pra mim ela é maravilhosa. Para um ladrão que pega uma faca e esfaqueia uma pessoa, né?, talvez para ele na sua concepção, seja boa e na concepção de quem foi atingido foi mau, é a mesma coisa sobre a tecnologia. Tecnologia não é má e nem boa, mas ela está aí para ser utilizada pelo professor para o bem, a partir do momento que tem proposta. Se

não existe propostas não tem como ele ser utilizado para o bem, ele ser utilizado de forma profícua, né? Eu tô usando bem aqui, como sinônimo de profícuo, porque, para que possa vir a ser profícuo, eu tenho que ter uma proposta, objetivos, metodologia, resultados esperados...sem isso não adianta.

[6] Pensando no impacto global gerado pela pandemia da Covid-19 na educação, como o senhor vê a importância de trazer disciplinas voltadas para a educação e tecnologia no ensino superior?

[PROFº JOÃO MATTAR] As disciplinas voltadas para a educação e tecnologia já eram importantes no ensino superior, em todas as áreas do conhecimento, antes da pandemia da covid-19. Os currículos da Pedagogia de muitas Instituições de Ensino Superior, por exemplo, já incluíam uma ou mais disciplinas relacionadas a tecnologias. A Licenciatura — que procuram formar professores para a educação básica — de várias disciplinas já incluía disciplinas de tecnologia educacional. A pandemia da covid-19 deixou mais patente a baixa proficiência em competências digitais dos professores e mesmo dos alunos, e a conseqüente necessidade de desenvolvê-las. Portanto, é possível dizer que a pandemia serviu para reforçar ainda mais a importância do estudo da tecnologia educacional no ensino superior.

[7] A pesquisa sobre os modelos, técnicas e ferramentas do ensino com tecnologia vem avançando, principalmente devido à evolução técnica das plataformas digitais. Como as linhas de estudo sobre o tema têm acompanhado estes avanços?

[PROFº JOÃO MATTAR] A Tecnologia Educacional é uma área claramente estabelecida como campo de estudo fora do Brasil, por exemplo nos Estados Unidos. Há cursos de graduação e pós-graduação na área, e um profissional denominado *educational technologist* é reconhecido e valorizado no mercado. No Brasil, pode-se dizer que esse campo é um pouco mais difuso, faltando, por exemplo, cursos similares. Mas são oferecidos muitos cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) na área, e há muitos mestrados e doutorados focados no uso de tecnologias em educação. No Mestrado em Ciências Humanas, por exemplo, temos uma linha de pesquisa, um grupo de pesquisa e projetos de pesquisa na área. O avanço das pesquisas na área não se devem apenas ao progresso das tecnologias. Há questões mais gerais, atemporais, que fazem parte do

campo. Por exemplo: como definir tecnologia? Como formar professores para o ensino com tecnologias? Como preparar os alunos? E os gestores? Entretanto, há naturalmente demandas que surgem em função das novas tecnologias. O metaverso, por exemplo, é um tema que está “na moda”, e por isso tem gerado várias palestras, publicações e mesmo cursos. O desenvolvimento dos games também gerou muitas pesquisas sobre a aprendizagem baseada em games e a gamificação.

Portanto, é possível dizer que os estudos sobre tecnologia educacional fazem parte de um campo de teorias e práticas consolidadas, mas que vai também incorporando novos temas e questões de pesquisa em função do progresso das tecnologias.

[8] Como as linhas de pesquisa têm contribuído com a prática do ensino mediado por tecnologia? Com metodologias, por exemplo, que de fato melhoram os resultados para os alunos e para os professores?

[PROFº JOÃO MATTAR] O campo das pesquisas em tecnologia educacional é bastante amplo. Envolve algumas questões mais teóricas, às vezes sem uma ligação direta com a prática. Mas boa parte dessas pesquisas é aplicada, ou seja, busca avaliar os resultados da incorporação das tecnologias à educação e, por consequência, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

É interessante refletir que há diferentes maneiras de se avaliar os resultados do uso de alguma tecnologia na educação. Boa parte das pesquisas em educação no Brasil são qualitativas, ou seja, coletam geralmente os dados para análise por meio de observações e entrevistas. Há pesquisas qualitativas de muita qualidade, mas é uma crítica constante que a discussão dos resultados desse tipo de pesquisa acaba sendo muito subjetiva, enquanto a educação precisaria de dados mais impessoais e objetivos para guiar as políticas públicas, e mesmo na área privada.

De outro lado, as pesquisas de abordagem quantitativa lidam mais com números e análises estatísticas, servindo assim para fundamentar políticas educacionais. Entretanto, a crítica que recebem é que estão baseada no paradigma do positivismo, muito centradas em noções de ciência e verdade que já estariam ultrapassadas.

Nesse sentido, vêm se estabelecendo, não apenas na educação, mas nas ciências humanas em geral, uma abordagem de métodos mistos, ou qualiquanti, que procura unir os elementos positivos das pesquisas qualitati-

vas e quantitativas. Creswell e Clark (2018)⁴ e Creswell e Creswell (2018)⁵, por exemplo, exploram esse tipo de abordagem, enquanto Creswell e Guetterman (2019)⁶ focam no campo da educação.

É adequado que as pesquisas de métodos mistos sejam desenvolvidas em grupos que incluam pesquisadores com formação qualitativa e quantitativa. Esse tipo de pesquisa tende a ser mais complexa, mas, por consequência, contribuir mais para a compreensão de quais tecnologias e metodologias geram melhores resultados de aprendizagem.

Justamente por reconhecer a importância dessa abordagem, produzi no ano passado o livro *Metodologias da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas* (MATTAR; RAMOS, 2021)⁷.

[9] Com a implementação do distanciamento social como medida de contenção do contágio da COVID-19, adotou-se o ensino remoto emergencial para a manutenção da educação nesse período. No que este modelo agregou à cultura da EaD que já vinha se estabelecendo no Brasil? Na sua opinião, as abordagens emergenciais implementadas pelas instituições de ensino deixam quais legados, sejam eles negativos ou positivos?

Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma expressão que acabou sendo adotada para se referir ao que fizemos em educação durante a pandemia da covid-19. Hodges *et al.* (2020)⁷, em um artigo publicado no *Educause Review* em 27 de março de 2022, procuraram traçar distinções entre o que estávamos começando a fazer (há aproximadamente duas semanas) em educação e a aprendizagem online. A ideia principal do artigo, e da diferenciação adotada entre ERE e Educação a Distância (EaD), é que a EaD envolve planejamento, design instrucional, produção de conteúdo, gravação de aulas etc., o que, obviamente, não foi possível fazer no ERE, pelo menos no começo.

Mas é importante notar que boa parte da educação a distância que se praticava antes da pandemia era o que costumamos chamar de “conteudista”, ou seja, muito mais focada na produção de conteúdo do que em interações online. Tanto que o professor conteudista, no programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem um status muito superior e ganha muito mais do que o tutor, que efetivamente interage com os alunos. O docente, nesse modelo de EaD, transforma-se em um conteudista e, muitas vezes, não aparece mais no processo de ensino e aprendizagem. E como temos conteúdos produzidos e aulas gravadas, essa EaD acaba

4. CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. *Designing and conducting mixed methods research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.

5. CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.

6. CRESWELL, John W.; GUETTERMAN, Timothy C. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 6th ed. Saddle River, NJ: Pearson, 2019.

7. HODGES, Charles B. et al. *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *Educause Review*, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 30 maio 2022.

sendo basicamente assíncrona, ou seja, professores (ou tutores) e alunos não se encontram no mesmo horário; cada um, na verdade, pode seguir seu próprio ritmo no curso.

Ora, mas o que ocorreu durante a pandemia? Praticamente reproduzimos o que fazíamos na sala de aula presencial, mas agora nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), ou melhor, nas plataformas de webconferência (como *Microsoft Teams*, *Google Meet* e *Zoom*). As aulas ocorreram nos mesmos horários, muitas vezes com professores utilizando seus mesmos powerpoints, agora nessas plataformas online. Mas isso acabou tendo um lado muito positivo: todos nós, mesmo aqueles que nunca tinham participado de cursos a distância, experimentamos uma EaD mais interativa, que contou com a participação intensiva do professor. No ERE, o professor não foi excluído do processo de ensino e aprendizagem, reduzido a um conteudista: foi peça integral no processo, mesmo tendo enfrentado dificuldades e agido por tentativa e erro. Eu entendo que esse legado do ERE tende a afetar diretamente a EaD daqui por diante; os professores e alunos não aceitarão com tanta tranquilidade os modelos conteudistas, 100% assíncronos e com pouca interação.

OLIVEIRA CRUZ, Marcos de¹

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA (Bolsista Capes). Graduado em Jornalismo pela Universidade Santo Amaro. Membro da Linha 2 - Comunicação, Identidade, Narrativas e Consumo do Grupo de Pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento - CISGES/UNISA/CNPq e do Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação e Linguagem. Email: olc63@hotmail.com.

PASSOS NETO, José Calazans dos²

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA. Graduado em Administração de Empresas, com Especialização em Gestão de negócios pela Faculdade Getúlio Vargas - FGV/RJ. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação - GPIEd. Email: calazans2510@gmail.com.

*As respostas da entrevista com a Professora Doutora Patrícia M. F. Coelho foram encaminhadas oralmente. Portanto, com autorização da mesma, optamos por publicá-las na íntegra, por intermédio de transcrição realizada por Igor Rodrigues Alves, mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA (Bolsista CAPES).

RESUMO

RELEITURA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A FACE OCULTA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REVIEW OF THE INTERNSHIP
EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: THE HIDDEN FACE OF
ETHNIC-RACIAL RELATIONS

MONTEIRO, Sabrina Aparecida

Graduada em Pedagogia pela
Universidade Federal de Viçosa
e membro do Grupo de Estudos e
Pesquisas Infâncias e Crianças em
Cena (GEPICENA-DPE-UFV-MG).
Email: sabrina.a.monteiro28@gmail.com.

VIEIRA, Terezinha Duarte

Professora Orientadora. Professora
do Departamento de Educação da
Universidade Federal de Educação
da Universidade Federal de Viçosa
- UFV/MG. Coordenadora do Grupo de
Estudo e Pesquisa Infância Criança
em Cena - GEPICENA (DPE/MG).
Email: terezinhaduarte@ufv.br.

O presente trabalho estuda as relações étnico-raciais no âmbito da Educação Infantil. O interesse pela temática surgiu a partir de uma experiência de estágio em Educação Infantil, numa instituição de ensino privada, em um agrupamento de crianças com idade de dois e três anos, localizada na cidade de Viçosa-MG. Durante essa experiência emergiram diversos questionamentos, dentre esses: como se constitui as noções de criança e de infância no ocidente? Em que consiste o conceito de identidade racial? A partir de quais elementos a identidade racial das crianças negras é formada? De que maneira a questão étnico-racial é discutida e enfrentada na Educação Infantil? De modo geral, buscamos compreender o lugar das relações étnico-raciais no âmbito da educação das crianças, assim como os desafios e os impasses que permeiam a trajetória da vida de crianças negras nas instituições infantis. E especificamente, pretendemos conhecer e estabelecer críticas às noções de criança e de infância do ocidente; compreender de que modo as identidades raciais são construídas com as crianças da Educação Infantil. E ainda discutir a questão étnico-racial na educação Infantil, a partir da experiência do estágio em educação infantil. É uma pesquisa qualitativa, com abordagens empíricas e teóricas. Buscamos apoio conceitual em Philippe Ariès (1986), em Jean-Jacques Rousseau (1995) e em Jan Amos Comenius (2011), para compreender o lugar da criança negra na modernidade e na contemporaneidade. Recorremos às estudiosas das questões étnico-raciais e das crianças pequenas: Cristina Teodoro Trinidad (2011), Eduarda Souza Gaudio (2013), Arleandra Cristina Talin do Amaral (2015), Luciana Soares da Silva (2016), Eliane dos Santos Cavalleiro (2018), Nilma Lino Gomes (2005) e demais autoras que nos auxiliam a compreender o que foi observado ao longo do estudo empírico, que acontece a partir das experiências do estágio. Com base nesses aportes teóricos, e entre outros resultados, destacamos que nas as obras de Philippe Ariès (1986), Jean-Jacques Rousseau (1995) e Jan Amos Comenius (2011) a criança negra não é referenciada. Tais estudos discutem a criança e a infância a

partir do lugar das crianças no contexto da modernidade, ou seja, as evidenciam no âmbito das tensões das famílias nobres. Esses teóricos se referem aos anjos brancos, ao menino Jesus branco, à miniatura dos reis e das rainhas brancas, pois a criança fazia parte do mundo do adulto, mas era vista como um adulto em miniatura, um objeto de diversão. As crianças também passam a ser vistas como puras e inocentes, e suas representações são feitas a partir da conotação religiosa e sempre a criança nobre e branca. Comenius (2011) reforça essa ideia ao trazer que a criança era uma dádiva de Deus e devia ser educada de acordo com os seus mandamentos, pensando sempre no seu futuro. O preceptor de Rousseau (1995), ao escolher hipoteticamente as condições econômica do aluno imaginário, o Emílio, decide pela criança rica, o que se pode entender, a partir do regime social e político da modernidade, que o preceptor se refere à uma criança nobre e branca. Tais estudiosos apresentam em suas obras um traço comum, não retratam nem abordam sobre a criança negra. Identificamos que o modelo de educação é idealizado para a criança branca, filha dos nobres. Assim, qualquer criança que não se encaixe nesse padrão não é sequer mencionada. As autoras que estudam sobre as questões étnico-raciais nos dizem que a identificação étnico-racial diz respeito ao autoconhecimento, e a identificação com um grupo no qual são compartilhadas particularidades entre seus membros. Observamos também, que a construção da identidade da criança é um processo, sendo necessário a criança se conhecer, se entender, para assim, se autoafirmar em grupos que ela se identifica e se assemelha. Nesse momento de autoidentificação e autoafirmação é muito importante a participação dos adultos e o meio ao qual ela faz parte. Representações positivas do seu povo, da sua aparência, características e afins, irão fazer com que ela se identifique de maneira positiva. Em contrapartida, se for permeada por representações negativas, comentários pejorativos e maldosos, a criança não se sentirá feliz com aquilo, exprimindo o desejo de mudar e ser diferente daquilo que é. Desta forma é necessário um trabalho cuidadoso com as crianças na Educação Infantil, para que elas se amem e se aceitem, tendo orgulho de suas características. Não raro, vemos a falta de representatividade na literatura clássica, em desenhos, em brinquedos, em materiais escolares ou em livros, em ambientes que deveriam representar não apenas a criança branca, mas a negra também. Com apoio das literaturas, dentre elas, Cavalleiro (2019), Trinidad (2011) e Gaudio (2013) vemos o silenciamento da dor e dos

problemas vivenciados pelas crianças na instituição infantil. Na experiência do estágio de Educação Infantil, evidenciamos situações de preconceitos vivenciados no ambiente infantil por parte de professores ou de colegas de turma das crianças. Entre esses, podemos citar comentários pejorativos sobre cabelos ou tom de pele das crianças negras. Com base nos resultados, podemos constatar que relações étnico-raciais são, sim, passíveis de discussão e enfrentamento no contexto da Educação Infantil, se tratando de uma temática que faz parte do contexto social em que estamos inseridos e, portanto, atravessa as relações sociais. Vemos que é possível, de maneira transversal, trabalhar com as crianças pequenas esse tema, tanto no cotidiano como em momentos como contação de história, uma conversa, um desenho ou uma brincadeira. São diversas as possibilidades para trabalhar as relações étnico-raciais entre as crianças brancas e negras. Com esse estudo não foi possível contemplar toda a discussão que é muito vasta e importante para as crianças. Dessa maneira, é um convite para continuidade desse diálogo e realçamos, neste estudo, a importância e a urgência da família e das instituições se engajarem no processo de construção identitária das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, p. 1-18, 2015. Disponível em: Trabalho-GT07-4223.pdf (anped.org.br) Acesso em: 20 dez. 2020.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. São Paulo: Unesp, v. 1, 2011.
- GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: Dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. 2013. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107136>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.*

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p.

SILVA, Luciana Soares da. A Educação Infantil frente às questões étnico-raciais. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 25, n. 49, p. 75-92, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/493>. Acesso em: 15 fev. 2021.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 222 p. Tese (Doutorado em educação: Psicologia da educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 29 out. 2020.

RESUMO

CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

CONTRIBUTIONS OF PLAYFULNESS IN LITERACY

RESENDE, Amanda Pires

Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa - UFV/MG.
Email: amanda.pires@ufv.br.

VIEIRA, Terezinha Duarte

Professora Orientadora. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Educação da Universidade Federal de Viçosa - UFV/MG. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Infância Criança em Cena - GEPICENA (DPE/MG).
Email: terezinhaduarte@ufv.br.

Este trabalho estuda a temática da ludicidade e tem como objetivo geral compreender como ela está contemplada na Alfabetização, para isso, elegeu-se os seguintes objetivos específicos: compreender o conceito de ludicidade; entender a proposta de ludicidade nas políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental; e analisar o Projeto Político Pedagógico de dois estabelecimentos infantis - um público e outro privado. Realizou-se aprofundamento teórico em Kishimoto (2002), Brougère (2004), Oliveira (2011), como também nos seguintes documentos nacionais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Base Nacional Comum Curricular (2017), e ainda no Projeto Político Pedagógico de duas instituições infantis. É uma pesquisa de natureza qualitativa e elaborou-se um estudo bibliográfico e documental. Para coleta de dados fez-se a seleção de bibliografias e recorreu-se à plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao banco de dados da biblioteca central da Universidade Federal de Viçosa. Para a aquisição dos documentos oficiais buscou-se a sites oficiais, como o do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Recorreu-se a duas instituições infantis para o conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para análise, fez-se leituras, releituras, fichamentos, sínteses e organização de trechos da bibliografia e dos documentos selecionados. Kishimoto (2002), Anning (2006), Abbott (2006), Oliveira (2011), Smith (2006) e Marcellino (1989) evidenciam a dimensão educativa e de aprendizagem da ludicidade, o que justifica o brincar, a brincadeira, os jogos e os brinquedos no contexto das práticas educativas nos centros infantis. Os documentos - RCNEI, DCNEI's e BNCC – apresentam entre si ideias de aproximações no que diz respeito a importância do uso das brincadeiras, dos jogos e da ludicidade no processo de aprendizagem da criança. Eles esclarecem a importância do lúdico no período de transição da criança da Educação Infantil

para o Ensino Fundamental, e afirmam que o lúdico deve continuar na Alfabetização. Essas contribuições teóricas se coadunam no sentido de demonstrarem a categoria da dimensão educativa e de aprendizagem da ludicidade, o que demonstra a possibilidade de ela ser trabalhada na Alfabetização, haja vista que os estudos mostraram a ludicidade a partir da dimensão educativa e de aprendizagem. Essa dimensão contribuiu na leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos, eles consideram a dimensão educativa? O estudo constatou que o Projeto Político Pedagógico de uma instituição só faz menção ao lúdico em um trecho do seu projeto, e a outra foca na utilização da ludicidade na Educação Infantil. Ambos documentos destacam o lúdico no decorrer do processo educativo da criança, mas segundo o Projeto Político Pedagógico das duas instituições há poucas referências que ressaltam a ludicidade no contexto da Alfabetização. O que revela o fortalecimento da discussão da dimensão educativa e de aprendizagem da ludicidade no âmbito teórico e das políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil. Este trabalho mostrou que a ludicidade na perspectiva da dimensão educativa pode se constituir como uma ferramenta possível a ser utilizada na Alfabetização, de maneira a contribuir na passagem da criança da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, pois ela dialoga com essas duas etapas da educação básica. Outrossim, o lúdico é uma ferramenta pedagógica que poderá contribuir na redução do desinteresse da criança, no âmbito educacional, haja vista que ele possibilita o prazer, a alegria, a criatividade e a socialização entre as crianças.

REFERÊNCIAS:

ABBOTT, Lesley. "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. *In*: MOYLES, Janet R. [et al.]. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANNING, Ângela. **O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa**. *In*: MOYLES, Janet R. [et al.]. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. p. 35-111. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Ite

mid=30192>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, 1998. Disponível em: <https://www.nova-concursos.com.br/arquivos-digitais/erratas/16461/21126/referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-infantil-v-1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brunner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia de animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. [et al.]. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RESUMO

LUDICIDADE E AS RELAÇÕES INFANTIS: SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFULNESS AND CHILDREN'S
RELATIONS: SYSTEMATIZATION
OF SUPERVISED INTERNSHIP
EXPERIENCE IN CHILD EDUCATION

MACIEL, Daianny Estefani Pereira

Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa - UFV/MG e Especialista em Educação Básica na Rede Estadual do Município de Viçosa.

Email: daianny.maciel@educacao.mg.gov.br.

VIEIRA, Terezinha Duarte

Professora Orientadora. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Educação da Universidade Federal de Viçosa - UFV/MG. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Infância Criança em Cena - GEPICENA (DPE/MG). Email: terezinhaduarte@ufv.br.

A temática da ludicidade e das relações infantis é estudada a partir da sistematização das experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil ofertada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa-MG. A pergunta mobilizadora consiste em saber se é possível compreender as experiências de aprendizagem do estágio à luz das ideias de Piaget (1994) Vigotski (1994) e complementadas com as contribuições teóricas de Oliveira et al (1992), La Taille (1992) e Oliveira (1992) Piaget e Vigotski, tendo como eixo de sistematização a ludicidade no âmbito das interações com e entre as crianças. O objetivo geral é sistematizar as experiências de estágio e especificadamente pretende: compartilhar todo o processo das vivências de estágio; compreender de forma aprofundada as aprendizagens que ocorreram durante o estágio e contribuir com os estudos sobre a importância da ludicidade no contexto das relações das crianças e no desenvolvimento infantil. É uma pesquisa qualitativa, outras fontes teóricas auxiliam na metodologia: Holliday e CIDAC (2007), Marconi e Lakatos (2003) e Lüdke e André (1986). A sistematização de experiências é uma metodologia e apresenta as seguintes características: a construção de aprendizagens por meio das experiências, a recuperação dos processos vivenciados, a valorização dos saberes, a produção de um olhar crítico para os acontecimentos propiciando transformações nas práticas futuras. O estágio aconteceu em dois Centros Infantis, uma turma de Maternal II, crianças de três anos de idade, e outra, no agrupamento do berçário, crianças de dois anos de idade. E em ambos, observamos e identificamos situações semelhantes no comportamento das crianças em relação à disputa pelos brinquedos e outros objetos de seus interesses, e as ações que obtinham para conseguir esses objetos desejados (como mordidas, e arranhões), além das atitudes das educadoras responsáveis pelas turmas diante desses comportamentos. Dentre essas realidades, identificamos uma divergência nas atitudes das professoras, sendo uma a ausência de interferência e a outra a falta de alternativas pedagógicas.

gicas no âmbito dessas relações infantis, para uma mesma situação, o que nos motivou a estudar a ludicidade como possibilidade de se constituir como ferramenta de intervenção nas relações das criança-criança e criança-adulto. A coleta do levantamento bibliográfico ocorreu no acervo disponível na Biblioteca Central (BBNT) e Biblioteca do Departamento de Educação (DPE) da Universidade federal de Viçosa, juntamente com materiais *On-line* do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias e Crianças em Cena (GEPICENA-DPE - UFV). Os registros das observações foram registrados no diário de bordo, no relatório final de estágio e numa narrativa intitulada "*Tem que fazê calinho*". Para a análise dos dados, realizamos leituras e releituras do material e produzimos sínteses, resumos e fichas de leituras para fazer as relações entre as informações da experiência, para a identificação de trechos e dos pontos julgados necessários, e que se encaixavam com as realidades vivenciadas. Reagrupamos trechos por temáticas e assuntos afins, as experiências foram interpretadas pelo exercício analítico dos conceitos encontrados na sistematização, o que nos permitiu um novo olhar sobre os acontecimentos e de todo o processo da vivência de estágio, à luz das ideias de Piaget (1994) e Vigotski (1994). Os resultados indicam a importância da ludicidade na interação entre as crianças e a relevância da ludicidade nas intervenções e nos momentos de conflito entre as crianças. Com base nessas informações, concluímos que a ludicidade é relevante na interação das crianças e no seu desenvolvimento infantil, não somente entre criança/criança, mas também entre criança/adulto, porque somos seres sociais, e nossas vidas são regidas por interações a todo momento. O (a) professor (a) ao fazer o papel de mediador possibilita que as crianças se desenvolvam em um ambiente interativo, participativo e colaborativo, mas é importante que o (a) professor (a) busque ter com as crianças uma relação de cooperação, para que isso se perpetue em todas as relações sociais do cotidiano das crianças. Isso ficou evidente para nós ao analisarmos a interação em que as duas educadoras buscavam ter com as crianças, e assim o modo como as crianças interagem uma com a outra.

REFERÊNCIAS:

HOLLIDAY, Oscar Jara; CIDAC - Centro de Investigação para o Desenvolvimento Almicar Cabral. **Sistematização de experiência:** Aprender a dialogar com as experiências. Edição: CIDAC, 2007.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Sammus, 1992.

LA TAILLE, Yves de. O desenvolvimento do Juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Sammus, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACIEL, Daianny. **Diário de bordo**. Viçosa/MG. Não publicado, 2019

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

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Sammus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; et. al. **CRECHES: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ, Vozes: 1992.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo, Summus, 1994

VIGOTSKI, Lev Semyojovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

RESUMO

A TERAPIA OCUPACIONAL MEDIANDO A ADESÃO AO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ALUNO COM TEA

OCCUPATIONAL THERAPY MEDIATING
ADHESION TO THE PHYSICAL
EDUCATION CURRICULUM COMPONENT
OF STUDENTS WITH AUTISM

DUTRA, Victor Matheus Marinho

Acadêmico de Terapia Ocupacional da
Universidade do Estado do Pará, Belém.
Email: victorto.dutra@gmail.com.

OLIVEIRA, Fabiane Araújo de

Terapeuta Ocupacional pela
Universidade do Estado do Pará, Belém.
Email: fabi-terapeuta@hotmail.com.

O aluno atípico, dentro do processo de ensino e aprendizagem, depende do compromisso da comunidade escolar para ter um bom rendimento acadêmico, não basta apenas recebê-los na escolas, mas fazer que o conhecimento seja alcançado a todos estes (SILVA, 2019). Essa atenção também deve ser estendida para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A relação de autismo e escola, muitas vezes é conturbada pela falta de compreensão do que o espectro pode manifestar e os fatores mais comuns ao TEA, como o baixo interesse na interação social, além das vantagens e desvantagens do processo de aprendizagem desse escolar (PEDREIRA; COSTA, 2017). Então, envolver-se com este aluno é um exercício que ajudará entendê-lo, para acessar sua aprendizagem a fim de beneficiá-lo. É nesse aspecto que a Terapia Ocupacional em contexto escolar é potente, por garantir alternativas que fazem do aluno protagonista de sua formação acadêmica. A Resolução N° 500 de dezembro de 2018, garante que este especialista efetive a inclusão escolar, analise e intervenha para um desempenho ocupacional do estudante e tenha participação efetiva (COFFITO, 2019). Dessa forma, é fundamental visualizar práticas pela terapia ocupacional na educação que represente excito ao aluno, dando autivez à profissão pelo protagonismo no espaço escolar por seus feitos (PEREIRA; BORBA, 2021). Por tal anseio, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as vantagens do recurso Livro Game na adesão ao componente curricular de Educação Física do aluno com TEA. Para isto, utilizamos a pesquisa descritiva-exploratória, com caráter qualitativo. Seu desenvolvimento deu-se a partir da prática de estágio extracurricular no acompanhamento escolar com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A base do projeto deste recurso, partiu primeiro elencando os interesses individuais do escolar, bem como na produção de um protótipo que foi testado considerando a sua durabilidade, seu uso e seu designer. Como continuação dessa etapa de criação, o produto recebeu a avaliação e critérios do conhecimento da Análise da Atividade. Para Lima (2004), a Análise da

Atividade é uma estratégia da Terapia Ocupacional para conceber as ocupações humanas, criando ferramentas, atividades, materias e produtos que levam em consideração as habilidades e limitações que o indivíduo apresenta, bem como cria mecanismos que facilitam o melhor resultado ao desempenho ocupacional dos indivíduos. Nesse sentido, após o teste de uso com o cliente, foi construído um Livro Game final de fácil usabilidade, lúdico e de porte discreto, ao gerenciamento do aplicador/aluno. A escolha desse material levou em consideração o interesse do escolar por Jogos do Sonic. Pensando nisso, buscou-se incorporar em um livro que contempla o encorajamento ao “desafio”, conquista e a vitória, baseando-se nos ideais dos jogos eletrônicos clássicos. O produto foi confeccionado com materias de baixo custo, como folha A4 e encadernado, com figuras dos respectivos personagens supracitados retiradas do Google Imagem e tabelas feitas pelo *Microsoft Word*. É estratégico a utilização destes materiais para a reprodução em baixo custo, acessível à duplicação para que outros profissionais possam inspirar-se e construir outros produtos com o mesmo benefícios. Este recurso busca contribuir na adesão do escolar à disciplina de Educação Física (EdF), assim como auxiliar o educador e o acompanhante escolar na estruturação das atividades da disciplina. Pedreira e Costa (2017), elucidam a dificuldade que toda comunidade escolar apresenta em ofertar um serviço condizente ao desafio de educar um aluno com TEA, além dos estigmas presentes que equivocadamente rotulam estas por não entendê-las. À vista disso, há um paradigma de atribuir a responsabilidade pelo fracasso escolar de um aluno com TEA a ele mesmo. Assim, a elaboração de um Livro Game é a estratégia mais contemplativa do paradigma que almeja-se mudar, pois torna o aluno protagonista da sua aprendizagem, através do seu próprio interesse, não auferindo-lhe culpa. Para a construção do Livro Game, há a referência de jogos Clássicos, de interesse do aluno. Silva e Almeida (2012) identificam que o escolar com TEA tem interesses, e é a partir dos interesses desse aluno que ensino e a aprendizagem podem ser favorecidos. Neste anseio, o Livro Game interage com o aluno através de dialogo de fácil nível de compreensão. Os “desafios” são incorporados em cards para serem utilizados através da Economia de Fichas. Para Pedroso e Vilela (s.d), a economia de fichas é um sistema que reduz os comportamentos indesejados através da punição e potencializa o desempenho escolar. Por isso, optou-se na escolha do livro game interativo, com economia de fichas, para minimizar os comportamentos inadequados, almejando engajá-lo nas atividades propostas, além disso, mantendo atenção nas instruções dadas durante a aula. Contabilizando assim, em pontos, para

que o escolar possa ganhar o jogo no final, ou ganhar um reforçador físico. De igual modo, o número de cards deve ser combinado antes do início da aula com o escolar e recomenda-se iniciar este produto com poucos cards, buscando elevar a demanda de modo gradual. Caso haja necessidade, busca-se adaptar as atividades expressivas, esportivas e recreativas na aula de educação física, para incluir o aluno aos demais. São também estratégias eficazes para que o aluno tenha engajamento, elogiá-lo e dar atenção quando este apresentar comportamentos adequados durante o decorrer da aula, como seguir as etapas executivas e concluir as atividades. Segundo Klann e Ferreira (2018), os reforços positivos devem fazer parte da aprendizagem, visto que eles tornam o conhecimento mais satisfatório ao aluno. Ainda, foi recomendado que durante as aulas sejam dados comandos simples e frases diretas para que a recepção da informação seja eficaz, mantendo contato visual e aumentando o volume da voz. Assim, almeja-se fazer que os personagens o convidem a participar das atividades que serão idealizadas para serem executadas durante a aula. Com este livro game, foi possível gerar diversas possibilidades ao escolar, com a facilitação do acompanhante escolar e professor na condução das brincadeiras e jogos propostas, inserindo o alunos em novos ambientes. Por isso, reforçasse o compromisso de divulgar esse produto, para que novos alunos possam ter participação ativa e que os profissionais da educação possam espelhar horizontes que repercutem em inclusão dos alunos com TEA. Para mais, que esse recurso possa ser utilizado para expandir o ganho das habilidades sociais e independência do desempenho ocupacional do aluno.

REFERÊNCIAS

COFFITO. RESOLUÇÃO Nº 500, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2018 – **Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências**. 2019. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488>>. Acesso em: 27, agos de 2021.

PEDREIRA, Alessandra Silva; COSTA, Maria Laine Souza da. **Autismo na educação infantil: desafios da qualificação do professor**. p. 4-10, 2017.

PEDROSO, Reginaldo; VILELA, Rafaela de Oliveira Lira Gouvêa; DE OLIVEI-

RA, Laudineia Gomes. ECONOMIA DE FICHAS APLICADA NO CONTEXTO ESCOLAR. **Revista Científica FAEST**, v. 2319, p. 0345.

PEREIRA, Beatriz Prado; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; LOPES, Roseli Esquerdo. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil1. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. 3-7, 2021.

SILVA, Sandra Francisca; ALMEIDA, Amélia Leite. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: desafios e possibilidades. **International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM)**, v. 1, n. 1, p. 62-88, 2012.

SILVA, Gabriella Maia. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 1, p. e6-e6, p. 12-13, 2019.

KLANN, Karine Cristina; FERREIRA, Vinícius Renato Thomé. Contingências de Reforço na Aprendizagem. *In: XII Mostra de Iniciação Científica e Extensão Comunitária e XI Mostra de Pesquisa de Pós-Graduação IMED 2018*. 2018.

RESUMO

DITADURA NO CHILE:
SILÊNCIO COMO FORMA
DE SOBREVIVÊNCIA

DIKTATORSHIP IN CHILE: SILENCE
AS A FORM OF SURVIVAL

ALVES, Igor Rodrigues

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA (Bolsista CAPES). Licenciado em História pela Universidade Santo Amaro - UNISA. Membro da Linha 1 - Interdisciplinaridade e História do Grupo de Pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento - CISGES/UNISA/CNPq.

Email: igor.ralves@hotmail.com.

Através do conteúdo do livro *Chile – o retrato de uma agonia* (1987) do jornalista ucraniano Jacobo Timerman (1923-1999), é possível observar os mecanismos de sobrevivência desenvolvidos pela população chilena e as atrocidades realizadas pelos militares durante a ditadura de Augusto Pinochet Ugarte (1915-2006). Este resumo expandido do trabalho de conclusão de curso busca analisar a ditadura de Augusto Pinochet e como a população chilena modificou seus meios de socialização para sobreviver ao regime militar que se instalou por 17 anos, com objetivo de discorrer sobre a vida social e a rotina das pessoas. Por meio de um estudo qualitativo, de revisão bibliográfica, usando como principal fonte a obra de Timerman, buscou-se responder: Como era a rotina daqueles não favorecidos pela ditadura? Quais foram os impactos sociais causados pelo regime? Se o milagre econômico aconteceu durante o regime de Pinochet, por que existiu miséria em grande escala? O Chile se recuperou das cicatrizes deixadas por Pinochet? O período analisado ocorre durante a Guerra Fria e a figura política de esquerda que sofre um golpe militar para a ascensão de Pinochet é Salvador Allende Gossens (1907-1973), sujeito que compartilhava e espalhava os pensamentos marxistas e socialistas pelo país durante seu governo, que durou três anos. O golpe ocorre em 11 de setembro de 1973. Allende é executado e nos dois primeiros meses de governo, Pinochet realiza seu primeiro ato de barbárie. Realizando uma comparação com Brasil no período, a relação do futebol com a população é de alegria, companheirismo, euforia e outros sentimentos otimistas, mas no Chile, durante a ditadura, os sentimentos são de medo, revolta e ódio. Pinochet utiliza a estrutura do Estádio Nacional de Santiago para construir uma prisão política que, em torno de, 40 mil pessoas passaram pelo local. Pessoas que foram presas, torturadas, algumas libertas e muitas executadas com o pretexto de eliminar o mal do comunismo e qualquer outra vertente de esquerda no país. A prisão foi oficialmente desativada para sediar uma partida de repescagem para a Copa do Mundo de 1974. A partida aconteceu em novembro do

mesmo ano. Em seu livro, Timerman revela uma prática diária de conformismo (ou complexo de submarino) e amor pela pátria praticada pelas classes mais baixas. O patriotismo chileno foi um dos pilares na construção do pensamento de sobrevivência durante o período, as pessoas trabalhavam, iam à igreja e até mesmo festas sempre com o pensamento e táticas para não se envolverem com militares porque a sobrevivência era necessária para contemplar um Chile que surgiria depois do atual ditador. Pinochet era temporário, mas o Chile é eterno. Realizando perguntas casuais (e esperando as respostas corretas) já seria possível saber quem tinha ligação com os militares e quem não tinha. Perguntas como: qual é o seu livro preferido? Qual é a sua profissão? (algumas profissões, como a psicologia, eram desejadas pelos militares); onde mora? (existiam bairros exclusivos para militares); onde estudou? (certas escolas e universidades eram subsidiadas pelos militares); e em qual mercado costuma fazer compras? Perguntas simples do dia a dia que se tornaram uma ferramenta para proteger a integridade física daqueles não envolvidos com o poder militar. Em uma ditadura, o abismo entre as classes baixas e a classe dominante se torna ainda maior e no Chile não foi uma exceção. Os melhores bairros, as melhores escolas, faculdades, roupas, empregos e restaurantes eram direcionados para os militares e seus apoiadores. Timerman aponta que o bairro mais seguro e bonito é reservado aos militares e os piores bairros são reservados àqueles que são considerados inimigos do regime ou pessoas na base da pirâmide social. Logo, o surgimento de milícias, o aumento na circulação de drogas, prostituição e violência aumentam nessas regiões. Além da marginalização, as questões relacionadas ao fator econômico são preocupantes e evidenciam a piora na situação da população. O milagre econômico acontece pelas mãos dos intitulados Chicago Boys, grupo de estudantes chilenos, financiados e apoiados pelos EUA e Pinochet. O neoliberalismo radical é aplicado no país, mas apenas os que estão no governo sentem e gozam das regalias. Privatizações, abertura do mercado externo tendo como preferência os EUA, redução de gastos públicos, redução de gastos sociais e reformas trabalhistas prejudiciais ao trabalhador foram realizadas. Timerman apresenta um cenário desigual com áreas da saúde, moradia, segurança e educação precárias. Reformas no programa de educação foram realizadas, considerando que a área de exatas, serviço militar, serviço religioso eram glorificados, enquanto a área das humanidades era censurada. A relação dos militares e pesquisadores/professores foi construída através de muita desconfiança e ameaça. Estudos eram propostos para a economia chilena referente ao preço do cobre no mercado (cobre era e ainda é um dos principais produtos de

exportação no país), mas os protestos sobre as violações dos direitos humanos eram realizados timidamente, pois a retaliação poderia acontecer. Um cientista precisava pensar, mas não poderia pensar demais. Tudo que restava era a nostalgia dos valores acadêmicos de um antigo Chile. Com a censura e controle, o mundo artístico também é afetado; o medo de criar algo que possa ser mal interpretado por um militar se torna presente. Com isso, a evolução do artista é encerrada fazendo com que não haja profundidade em seu trabalho. Pinturas, músicas, poemas e filmes se tornam rasos e focam no cotidiano do chileno para não serem considerados inadequados ou censurados. Timerman mostra que a cultura parou no tempo ao ponto de não aparecer uma nova geração de romancistas, poetas, desenvolvimento teatral e nem mesmo uma nova corrente artística. Ao analisarmos as ações de um governo autoritário, vemos que as únicas pessoas que se beneficiam são aquelas próximas do ditador. A educação é um dos primeiros órgãos a serem atacados para evitar linhas de pensamento divergentes daquelas propostas pelo ditador. A cultura em geral e a mídia sofrem com a censura e a economia favorece a classe dominante, aumentando a desigualdade social. Ao comparar as ditaduras na América Latina no século XX, vemos poucas diferenças e os resultados futuros são os mesmos, configurando um abismo gigante entre ricos e pobres, censura, economia abalada e famílias desoladas buscando por justiça. As feridas da ditadura chilena foram sentidas até a segunda década do século XXI, com aumento na dívida externa, desemprego e até 2019 o Chile era o país com o maior índice de suicídios em idosos devido ao sistema neoliberal radical construído na época da ditadura.

RESUMO

TRABALHO E SOCIEDADE
RURAL: TRAJETÓRIA
SOCIOPOLÍTICA DO
MOVIMENTO TRABALHISTA
AGRÁRIO NA REGIÃO DO
MARIMBONDO EM BARRAS-
PI, ENTRE 2000-2006

WORK AND RURAL SOCIETY:
SOCIOPOLITICAL TRAJECTORY OF
THE AGRICULTURAL WORK SOCIAL
MOVEMENT IN THE MARIMBONDO
REGION IN BARRAS-PI, BETWEEN
2000-2006

SILVA GOMES, Francisca Cibele da

Aluna de graduação em História
pela Universidade Estadual do
Piauí - UESPI.

Email: cs6445758@gmail.com

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação e o desenvolvimento do conflito agrário na região do Marimbondo, em Barras-PI. Voltado para redistribuição fundiária e organizado pelos trabalhadores rurais que habitam a região no período entre 2000 a 2006. Sendo que a organização coletiva contou com problemas estruturais: a composição espacial marcada pela concentração fundiária, aliada à exploração do trabalhador rural. E após a expulsão dos lavradores do local, ordenada pelo proprietário, organizou-se em um agrupamento composto pelos lavradores expulsos. Foi direcionado para lutar pela posse da região. Tem-se como objetivo geral: compreender a formação do movimento social trabalhista dentro da conjuntura sociopolítica que compunha o espaço agrário local. Nesse contexto, a história vista da perspectiva das camadas sociais marginalizadas, segundo Sharpe (1992), pretende dar voz aqueles que foram postos à margem da sociedade, desenvolvendo-se à mercê da discrepância social, econômica e política. Pois, são atores sociais e ativos com suas próprias necessidades, inquietações e desejos por mudanças. O território barrense, conforme Rocha (2015), tratava-se de uma região predominada pela agricultura familiar em terras dos grandes proprietários, seja por meio do extrativismo, agricultura ou pecuária. Nesse contexto, também cabe salientar a concentração da propriedade fundiária em poucas mãos também significou prestígio e influência sociopolítica na região aos seus possuidores. Logo, o município de Barras-PI tornou-se palco de conflitos sociais agrários, sobretudo, no final do século XX e início do século XXI voltados para a redistribuição territorial. Terciam-se moldados na oposição a concentração fundiária e na dificuldade em distribuí-la. Pois, a economia ainda pautava-se na relação de parceria entre o proprietário e os seus subordinados. Sendo, respectivamente, um detinha o domínio absoluto das terras e os outros apenas forneciam suas forças de trabalho em troca de frações da colheita ou remuneração, ou até mesmo o direito de construir sua moradia na região por não terem condições de comprá-la ou por

não possuem outro local para construí-la. Portanto, a região conhecida como Marimondo ou Vila da Paz, tornou-se palco de conflitos agrários envolvendo posseiros e proprietário pela necessidade de luta pelo direito de possuir as terras. No qual, anteriormente trabalhavam como arrendatários, ou seja, exerciam o trabalho braçal na plantação que posteriormente seria dividida ou pago em dinheiro aos trabalhadores, mas foram expulsos da região. Fator que gerou revolta e descontentamento. A partir de então, deu-se início a um longo processo de luta social e política pelo direito a posse da região pelos trabalhadores despossuídos de terras. No qual, intervieram o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barras (STTRB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Mesmo assim, os manifestantes sofreram represálias e ameaças do proprietário e o reconhecimento das suas posses e redistribuição ocorreu seis anos após o período inicial em virtude da intervenção do poder municipal devido as constantes solicitações e pedidos de ajuda realizados pelos lavradores que reivindicavam a região. Tendo como motivação pessoal para o desenvolvimento do trabalho acadêmico em questão o envolvimento do Senhor Manoel Gomes Viana, na causa trabalhista e também avô paterno da autora da presente pesquisa. Sua participação foi vista por si mesmo e pelos seus companheiros de luta agrária como sinônimo de sofrimento como membro e pai de família para sustentar seus familiares. Assim como, também era considerado motivo de orgulho, dedicação e valentia de um grupo de trabalhadores pelo acesso ininterrupto e legítimo a propriedade fundiária. Outro fator, que influenciou a elaboração deste trabalho acadêmico foi a necessidade de produzir análises historiográficas voltadas para a história da população marginalizada na sociedade, e em situação de pobreza, especialmente no espaço rural. E que compõem a história como um espaço de formação e desenvolvimento de atores sociais e políticos em suas lutas e reivindicações dentro da construção do zona rural barrense. Sendo ainda marca de um presente real e de um passado ainda mais vivo pela eminência desses problemas contemporaneamente e que são causadores corrosivos que limitam o acesso, pleno e democrático, a propriedade. Portanto, o presente trabalho acadêmico tem como objetivos específicos: compreender a formação do espaço agrário barrense anterior a disputa fundiária na zona rural conhecida como Marimondo. Assim como, descrever o desenvolvimento do conflito agrário na região citada anteriormente e que iniciou-se nos anos 2000 e finalizado em 2006, no município de Barras-PI. Visto que tem-se como problemática a seguinte questão: quais os motivos que levaram ao desenvolvimento da reivindica-

ção pela posse das terras pelos trabalhadores rurais dentro do contexto sociopolítico da formação do espaço agrário barrense? Pois, são fatores relevantes para entender o desenvolvimento e a formação do conflito agrário no que discerne a emergência de disputas agrárias em Barras-PI. Utilizou-se como metodologia a análise bibliográfica de artigos, monografias, teses e dissertações, digitais ou impressos, voltados para a história dos conflitos sociais e políticos no espaço rural. Pois, a pesquisa em produções corroborou para a análise crítica do surgimento e desenrolar do conflito agrário em Marimondo, Barras-PI. Bem como, foram fundamentais para compor a análise das entrevistas. Assim como, para constituir a base teórica que constituiu a pesquisa para corroborar com a elaboração de uma perspectiva crítica e construtiva a respeito do conflito agrário em Marimondo, Barras-PI e do contexto histórico, social, político e econômico em que estava inserido. Também fez-se uso da narrativa oral através dos depoimentos de três integrantes do conflito sociopolítico na região do Marimondo, Barras-PI. Sendo os depoentes: Francisca Alves da Silva (2020), Lina Gonçalves da Silva (2020) e Manoel Gomes Viana (2019). Todos os entrevistados participaram do período de montagem e desenvolvimento do movimento reivindicatório pela posse efetiva das terras. E aceitaram contar suas versões da história agrária da localidade em entrevistas gravadas e posteriormente digitalizadas. Sendo imprescindível para compor o desenvolvimento escrito e analítico do processo reivindicatório desenvolvido pelos trabalhadores. O conflito agrário ocorrido no início do século XXI, na localidade de Marimondo, em Barras-PI, apesar de ter sido menor em termos de composição de indivíduos, variando entre 15 à 17 pessoas conforme as entrevistas. Também justificou-se pela necessidade da partilha fundiária e a valorização do trabalho do campo que antes via-se obrigado a submeter-se aos trabalhos na propriedade do agrarista para sobreviver e sustentar suas famílias. Como era feito antes da organização do movimento social. Portanto, dentro do percurso empreendido pelos manifestante até 2006, ano em que legalmente atribuído a posse das terras aos posseiros, tiveram que passar por diversas intempéries, tais como: as agressivas tentativas de expulsão, a ameaça a sua posse pela disputa com outras pessoas que não estavam ligadas ao movimento, a demora do poder público em atender sua demanda. E assim, passaram anos de espera e luta diária em que precisa reafirmar para si mesmo e para outros a necessidade de manter-se na região com posseiro e futuramente efetivar sua posse. Neste ínterim, tiveram êxito, em 2006, após decisão do poder municipal em ceder-lhes a propriedade ou pelo menos o que restou dela após a venda indiscriminada do proprietário para quem

deseja-se, ainda que as mesmas estejam ocupadas por posseiros. Com a presente pesquisa, pode-se concluir que os posseiros tiveram como empecilho inicial o poderio do dono das terras, pois o mesmo tentou por diversas vezes expulsá-los, assim como intimidá-los no dia a dia do acampamento com sua influência política. Para os posseiros foi um problema, pois a repressão e o medo de permanecer no local fez mudarem os ares da luta e reduzir o número de companheiros pela metade. Mesmo com a demora, a precária assistência governamental e as dificuldades internas limitadas pelos conflitos violentos não impediram seu êxito final, tardaram-no apenas, pois os manifestantes estavam determinados em completar sua tarefa e em manter-se até 2006 dentro das possessões como posseiros. Portanto, o movimento social compactuou com a formação de uma luta local em torno da desigualdade social no campo e da distribuição fundiária na história agrária barrense. O conflito agrário ocorrido em Marimbondo, Barras-PI, desenvolveu-se não somente da necessidade que seus integrantes detinham em terem acessos a propriedade fundiária, mas também foi fruto da formação histórica da estrutura agrária barrense. A demora na execução de políticas que pudessem auxiliar os trabalhadores rurais sem terras no processo de reivindicação da propriedade teria sido motivado pelos mecanismos criados pelo proprietário e pela sua influência político-social e, principalmente, pela sua garantia em possuir uma documentação formal de posse da região. A delonga na intervenção pública acentuou os problemas existentes dentro do movimento social rural, ou seja, abriu ainda mais espaço para a violência, a perseguição, as vendas de porções das terras a mando do proprietário, que estavam sendo reivindicadas pelos trabalhadores rurais sem terras, e, também na saída de partes dos integrantes do grupo manifestante. Assim como, também refletiu em sua formação coletiva os problemas sociais, políticos e econômicos que permeavam a constituição rural de Barras (PI). Portanto, o presente trabalho pretendeu somar-se a historiografia local e corroborar com a constituição da história social agrária local.

REFERÊNCIAS

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p.39-95.

ROCHA, Cristiana Costa da. **A vida da Lei, a Lei da vida: conflitos pela terra, família e trabalho escravo no tempo presente**. 2015. Tese (Douto-

rado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói: 2015. Disponível em: < <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1751.pdf>>. Acessado em: 18 set. 2021.

SILVA, Lina Gonçalves da. **Entrevista concedida a Francisca Cibeles da Silva Gomes**. Barras, 15 mar. 2020.

SILVA, Francisca Alves da. **Entrevista concedida a Francisca Cibeles da Silva Gomes**. Barras, 08 mar. 2020.

VIANA, Manuel Gomes. **Entrevista concedida a Francisca Cibeles da Silva Gomes**. Barras, 09 ago. 2019.

VIANA, Manuel Gomes. **Entrevista concedida a Francisca Cibeles da Silva Gomes**. Barras, 02 jan. 2020.

RESENHA

UMA HISTÓRIA OCIDENTALIZANTE DA MEDICINA

FABIANI, Jean-Noël. *A incrível história da medicina*. Editora L&PM. Porto Alegre, 2021.

CRISTIANO, Giulia

Graduada em História-Licenciatura pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Membro do Grupo de Estudos sobre Saúde Pública: Histórias e Trajetórias (GESP), coordenado pela Profa. Dra. Ana Nemi (Departamento de História - EFLCH/UNIFESP) e monitora do Grupo de Estudo e Pesquisa SciCi - Science in Circulation, inserido no Instituto de Estudos Avançados e Convergentes (IEAC) da UNIFESP.
Email: giulia.cristiano@unifesp.br

Jean-Noël Fabiani nasceu em 1947 na cidade de Paris, França. Foi chefe do departamento de cirurgia cardiovascular do Hospital Europeu Georges-Pompidou e atualmente é professor de História da Medicina na Universidade de Paris-Descartes. Também participou do programa Médicos sem Fronteiras, atuando como cirurgião. Produziu diversas publicações científicas ao longo de sua trajetória acadêmica e é autor de livros como *30 histórias insólitas que fizeram a medicina* (Vestígio, 2019) e *A fabulosa história do hospital: da Idade Média aos dias de hoje* (L&PM, 2019).

Assim como em outras obras de sua autoria, Fabiani também utilizou do recurso das HQs (Histórias em Quadrinhos) para a realização de *A incrível história da medicina* (2021). Considerando o alcance e receptividade atual dessa ferramenta linguística e visual, foi possível compreender que, com ela, o autor buscou divulgar para o grande público, não somente o acadêmico, uma história da medicina bastante específica. Isto posto, é necessário ponderar que as histórias em quadrinhos utilizam técnicas textuais e imagéticas para transmitir aos seus leitores percepções de sons, movimentos e tempo, para que assim sejam criadas “representações de histórias, tempos, imaginários e ideologias” e portanto, devem receber atenção crítica (CARVALHO, 2019, p. 11).

Uma das características mais marcantes da obra é a imensa quantidade de informações e acontecimentos expostos no decorrer dos 29 capítulos do livro, já que o autor mobiliza um grande período de tempo e espaço na HQ. Nos primeiros capítulos, Fabiani resgata o nascimento e estruturação da medicina em regiões como China e Oriente Médio e atravessa também a Antiguidade greco-romana. Seu foco, porém, é na Europa Ocidental, do período medieval à contemporaneidade, ultrapassando temas como as grandes epidemias, o germinar da Psiquiatria e os avanços da pesquisa científica no século XXI. Fabiani consegue transmitir com uma linguagem cômica e não técnica a grande diversidade de informações que se propõe, cumprindo com mérito a

proposta da obra. Por vezes, entretanto, o autor não realiza um encadeamento entre os fatos mostrados, o que pode tornar a leitura da HQ um pouco difícil para alguns públicos, como o infanto-juvenil.

Ao movimentar os espaços já apontados para contar sua história, o autor traça o caminho da própria formação da Europa Ocidental e da sedentarização de seus povos, gerando um distanciamento das contribuições de outros povos à História da Medicina. Outro aspecto central observado foi a adoção de uma perspectiva evolucionista da medicina: em diversos capítulos, Fabiani infere que certas conquistas do campo médico se acumularam com o passar do tempo e que esse movimento teria sido determinante para o progresso na área.

Apesar de não movimentar metodologias e debates historiográficos com profundidade, o livro retrata discussões relevantes para o campo. Enquanto os dois primeiros capítulos da HQ apontam os caminhos e tendências que guiaram o desenvolver da obra, o terceiro capítulo, intitulado “Dos barbeiros aos cirurgiões”, conseguiu abordar, adaptando-se ao formato narrativo, o desenvolvimento da prática cirúrgica ao longo da História. Atravessando o Quarto Concílio de Latrão (1215) e consequente marginalização da técnica durante a Idade Média, sua apropriação pela categoria dos barbeiros - já que esses possuíam os bens para realizá-la - e por fim, sua institucionalização, essa seção segue a tendência evolucionista do livro, porém, cumpre com louvor o que parece ser o objetivo de Fabiani: divulgar a história da medicina por meio de uma linguagem não acadêmica.

Mesmo quando sobrevoa tempos bíblicos ou a Antiguidade greco-romana, a HQ avança sobre debates pertinentes à atualidade, como a origem de pandemias ao redor do globo. Fica claro o papel exercido ora pela religião, ora pela filosofia, para explicar o princípio e propagação de doenças em diversas sociedades. O autor consegue ainda registrar como a moralidade de uma época interferiu em políticas de medicina mental na História, por exemplo, provocando as conhecidas violações e torturas vivenciadas em manicômios. Também nos é mostrado como as pesquisas genéticas sobrepujaram as teorias raciais no século XX, tudo isso sem abdicar de uma linguagem acessível ao leitor.

Ainda que não seja o objetivo do autor mobilizar debates historiográficos, essa tendência resultou em alguns deslizes. Tomando como exemplo o capítulo “A descoberta do cérebro doente”, é possível notar que o livro circunscreve a trajetória de diferentes movimentos que passam a História da Medicina, tratando-os como correntes singulares e

sem diálogos internos. Nessa seção, a Psiquiatria e seu desenvolvimento enquanto campo da medicina foram retratados por meio de períodos evolutivos totalmente distintos entre si, entretanto, essas fases foram marcadas por debates similares principalmente durante o século XIX e início do século XX, momento em que a área ainda se estabelecia institucionalmente (NEVES, 2012).

Como dito anteriormente, a tendência eurocêntrica do livro também apresenta resquícios na forma de uma marginalização das contribuições científicas de outros povos que não os ocidentais. Isso fica claro especialmente no capítulo 17, intitulado "Das plantas medicinais...aos comprimidos": ainda que a obra pareça reconhecer que os conhecimentos originários foram apropriados pelo Ocidente e somente reconhecidos quando medicalizados, o autor não assume a relevância dos mesmos e os descredibiliza. Sérgio Buarque de Holanda, especificamente em *Raízes do Brasil*, desenvolve com clareza, por exemplo, como esse processo de apropriação dos conhecimentos foi vivenciado no Brasil. Esse debate também é mobilizado por outros pesquisadores, embora ignorado por Fabiani.

Outro erro é observado já nos capítulos finais da obra, quando a chamada medicina humanitária é localizada quase como um sinônimo de filantropia e caridade. Mais uma vez, isso parte da falta de compreensão sobre os diversos movimentos experimentados dentro da História da Medicina e da tentativa de retratá-los sob diagnósticos e linguagem comuns.

Por fim, o livro cumpre seu objetivo com louvor enquanto um meio de divulgação não técnico destinado ao grande público. Entretanto, cabe pontuar que a ausência de um encadeamento entre os acontecimentos retratados limita o público leitor, já que essa tendência pode tornar a leitura difícil para espectadores mais jovens. Além disso, a perspectiva eurocêntrica e evolucionista adotada na história gera uma marginalização das diversas contribuições de povos originários e não ocidentais ao campo médico. A HQ consegue transmitir com uma linguagem acessível uma visão da História da Medicina, mas é necessário que se indague que História é essa.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, Millena Barbosa de. **Batman, The Dark Knight Returns: Violência, Vigilantismo e Era Reagan na Obra de Frank Miller (1981-1986).** Monografia (Graduação em História) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

GRUPO AUTÊNTICA. Jean-Noël Fabiani. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2022. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/vestigio/autor/jean-noel-fabiani/1751#:~:text=%C3%89%20chefe%20do%20departamento%20do,naquela%20institui%C3%A7%C3%A3o%20%20durante%20%20de%20anos>. Acesso em: 16 mar 2022.

HOLANDA, Sérgio Buarque de; CANDIDO, Antonio; MELLO, Evaldo Cabral de. **Raízes do Brasil**. J. Olympio, 1936.

L&PM EDITORES. Vida e obra: Jean-Noël Fabiani. Porto Alegre: L&PM, 2022. Disponível em: https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805135&SecaoID=0&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=453907. Acesso em: 16 mar. 2022

NEVES, Afonso Carlos. A construção do corpo psiquiátrico. *In*: MOTA, André; MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. **História da Psiquiatria: ciência, práticas e tecnologias de uma especialidade médica**. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC, Universidade Federal do ABC: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2012. p. 29-41.

RESENHA

PACTO DA BRANQUITUDE

BENTO, Cida. Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Priscila Lourenço S. Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA (Bolsista Integral). Graduada em História pela Universidade Santo Amaro (UNISA) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (UniÍTALO).
Email: priscila.lourenco@educacao.sp.gov.br.

Autora do livro Maria Aparecida da Silva Bento, conhecida como Cida Bento, paulista é graduada em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito (1977), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC (1992), Doutora pela Universidade de São Paulo - USP em psicologia (2002), sua tese intitulada "Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público". Ela possui cerca de 15 livros publicados sobre esta temática. Atualmente é conselheira e uma das fundadoras do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert).

O livro "Pacto de branquitude" é uma obra que deve ser referência nos estudos das relações raciais no Brasil, na qual a psicóloga Cida Bento denuncia os privilégios e questiona a universalidade da branquitude e suas consequências nocivas. O livro foi lançado pela editora Companhia das Letras em maio de 2022, com 148 páginas, de brochura como o tamanho de livro pocket (17,8cm x 12,4cm), possui a divisão em 10 capítulos.

Esta publicação tem como base fundante suas pesquisas no mestrado e no doutorado realizado por ela na Universidade de São Paulo (USP). Cida Bento parte de sua própria trajetória para remontar como nossa sociedade está construída sob a premissa de uma hierarquia, na qual, para que haja gente no topo é preciso que uma base seja massacrada.

Na introdução da obra ela traz a história pessoal que vivenciou com seu filho Daniel, quando tinha 10 anos de idade, na sua escola durante as aulas de história sobre a escravidão. As dores vividas na escola com falas como: "aquele menino também é descendentes de escravos! É uma vergonha, né?" presentes no relato inicial do livro.

O capítulo "Pacto Narcísico" transporta o leitor para a ideia de racialidade branca, denominada no livro como branquitude. É abordada como um elemento subjetivo, encoberto pelas ações dos administradores dos processos de avaliação da força de trabalho, nos

processos de seleção, promoção, treinamento, demissão e resolução de conflitos da agência.

No 2º capítulo “Branquitude e colonização europeia” conduz o leitor pela história do Ocidente apresenta o discurso europeu sempre destacou o tons da pele como a base principal para distinguir as pessoas, o bojo do processo de colonização que constituiu a branquitude.

Ao longo do texto Cida Bento, traz a questão do estado de desigualdade entre negros e brancos no mercado de trabalho contemporâneo e a tímida resposta das organizações brasileiras como a que é conselheira e uma das fundadoras do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) vem desenvolvendo para mudar esta desigualdade. A autora no capítulo “Enfrentando os desafios:CEERT” expressa sobre a dor da sequência de recusas de emprego, uma vivência muito comum para pessoas negras: a sensação de que, por mais que estudemos e por mais brilhantes que sejamos, nunca conseguiremos alcançar determinadas posições.

Um ponto que chama atenção foi o tema da segurança pública e judiciário, com o foco em São Paulo, presente no 4º capítulo do livro “Personalidade autoritária, masculinidade branca e nacionalismo”. A autora discute os conceitos de autoritarismo, nacionalismo e masculinidade branca, revelando como um acordo cria sentimentos territoriais e sociais de “nós” e “eles”. Assim, os negros são vistos como “estrangeiros”, invasores, violentos e perigosos, alvos favoritos de acusações, mesmo sem provas e prisões sem julgamentos. Tudo feito pelos detentores do poder, herdeiros do privilégio branco.

Nesse caso, Cida Bento expõe que é preciso haver uma comunhão de igualdade branca, liderada por homens autoritários, para que a ordem vigente no Brasil, assim o privilégio, tenha continuidade a todo custo. Segunda a autora, é nesse momento que pode ocorrer o genocídio de um grupo sem nenhum constrangimento ou medo de punição. Assim, apresenta os conceitos de “biopoder” e “biopolítica” de Michel Foucault para a manutenção da ordem.

A obra não restringe o foco apenas sobre os homens, ela cria um capítulo para debater as questões das mulheres, com o resgate da história de Sueli, trabalhadora doméstica que veio da dissertação de mestrado a ser “Resgatado da minha Bisavó” convida a pensar sobre a vivência das relações raciais no cotidiano de trabalho. Ela oferece um relato profundamente emocionado a respeito, que havia morrido “no tronco” segundo a autora. Ainda neste capítulo apresenta o feminismo negro no Brasil, sua história

com alguns nomes de mulheres negras como Thereza Santos, Lucia Helena Garcia de Oliveira, Leila Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamília Ribeiro.

Fica claro no livro que o pacto da branquitude, segundo a autora, é um acordo tácito para manter a herança de poder que pessoas brancas receberam da escravização de corpos negros. Esta herança tem sido sistematicamente protegida, estimulada e perpetuada, mesmo com o fim oficial do sistema. Afinal, para manter os privilégios, é preciso que nada mude e estes sejam passados para as próximas gerações.

O livro é um convite poderoso para o leitor antirracista, eu como uma leitora branca, mais uma vez, me confrontei e reconheci entre os herdeiros dos colonizadores, portanto, podendo ser participante ativa ou passiva do pacto da branquitude. Este pode ser um remédio muito doloroso, porém muito necessário para muitos, assim começar a entrar no mundo da ação antirracista no Brasil. Recomendo esta leitura como passo necessário para quebrar acordos existentes e construir novos acordos coletivos para uma luta antirracista.

PLURALISTAS

Revista discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar
em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH-UNISA
V.8 N.1, Junho, 2022.

CONTATO

pluralistas.cisges@gmail.com
@pluralistas
CISGES



Design Gráfico e diagramação

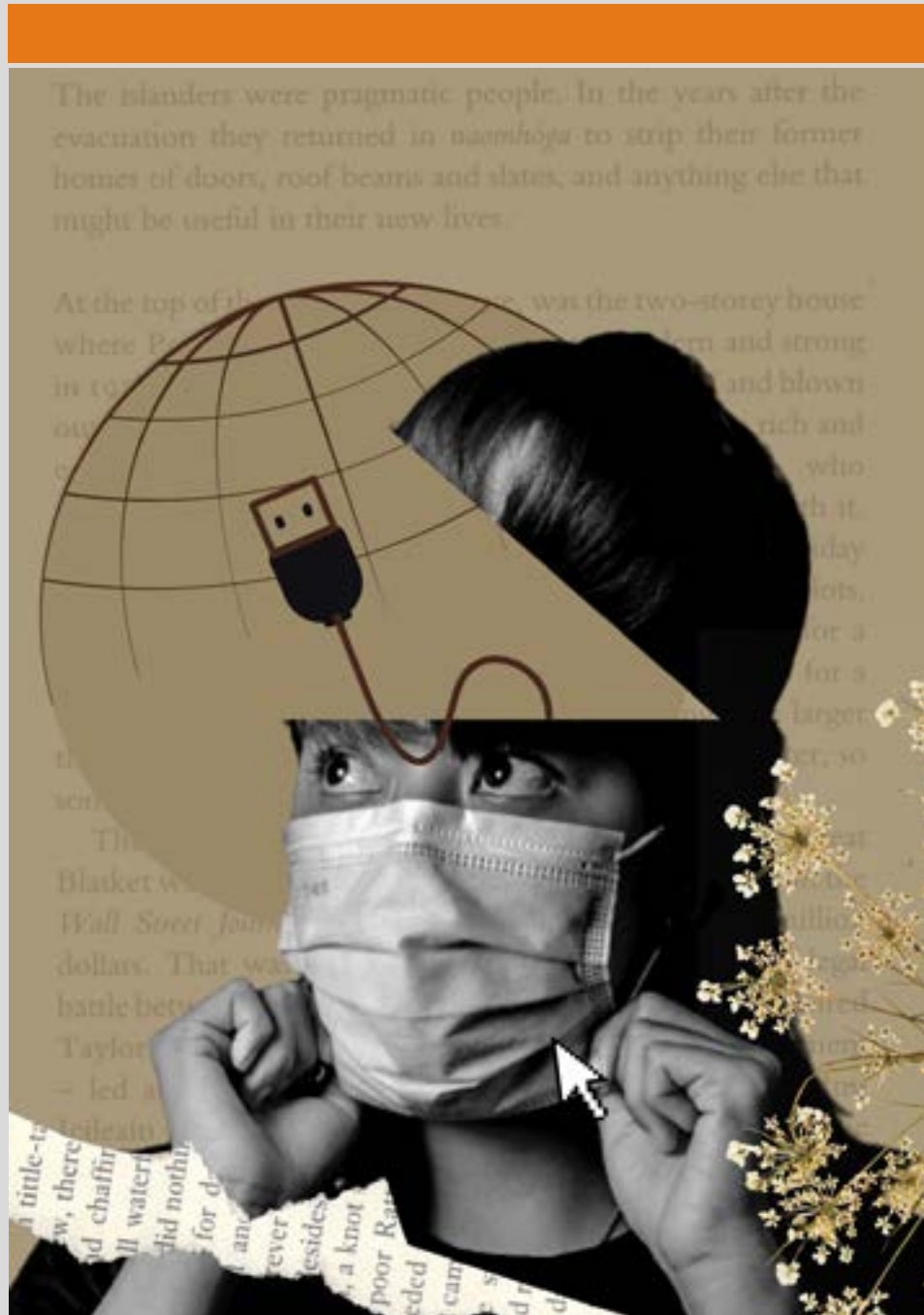
Tati Rivoire



@casa3editorial

Revista discente do Programa de
Pós-Graduação Interdisciplinar em
Ciências Humanas da Universidade
Santo Amaro - PPGICH-UNISA
V. 8, N. 1, Junho, 2022.
ISSN: 2674-9653

PLURALISTAS



Arte: Thayná Alves Rocha