

REVISTA  
***Uniabebu***



V.13, Número 33, Número especial, janeiro-junho 2020.

ISSN 2179-5037

## SUMÁRIO

<b>Apresentação: Currículo: tempos/espaços de aprendizagens</b>	<b>1-5</b>
<i>Yuri Miguel Macedo/ Eliana Povoas Estrela Brito/ Suely Dulce de Castilho</i>	
<b>Memória e identidade no cancioneiro popular nordestino</b>	<b>6-23</b>
<i>Poliana Bernabé Leonardeli</i>	
<b>Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar?</b>	<b>24-44</b>
<i>Ueliton Santos Moreira-Primo/ Dalila Xavier de França</i>	
<b>A Lei nº 10.639/2003 e as relações étnico-raciais na educação básica</b>	<b>45-60</b>
<i>Victor Romero de Azevedo</i>	
<b>A canção da banda quilombo do rio das rãs e o trabalho com questões étnico-raciais através de oficinas pedagógicas</b>	<b>61-75</b>
<i>Rita de Cássia Pereira/ Elisabete Tâmara Galvão</i>	
<b>A construção de estratégias metodológicas com/para as juventudes: uma reflexão sobre o trabalho de professoras e professores no ensino médio</b>	<b>76-90</b>
<i>Daniilo Marques</i>	
<b>A relação binomial entre currículo e modelagem matemática numa sala de aula cidadã</b>	<b>91-104</b>
<i>Moisés Ceni de Almeida</i>	
<b>Os impactos da oferta de libras nos cursos de formação de professores: um olhar para o currículo de letras da UNEB</b>	<b>105-124</b>
<i>Yuri Miguel Macedo/ Adriana Gonsalves da Silva Fontes/ Ilza Carla Reis de Oliveira</i>	
<b>Saberes-fazeres artísticos-culturais e pedagógicos numa escola quilombola do campo</b>	<b>125-151</b>
<i>Fabiana Lopes Cavalcante/ Emanuela Oliveira Carvalho Dourado</i>	
<b>A prática educativa do jongo: movimentos na educação de jovens e adultos</b>	<b>152-184</b>
<i>Patrícia Rufino Gomes Andrade/ Francisco de Assis Xavier</i>	
<b>Ressignificando espaços de aprendizagem: o uso da plataforma Moodle e o ensino da compreensão auditiva em língua inglesa online</b>	<b>185-198</b>
<i>Gabriel Marchetto</i>	
<b>Memória parasitológica: contribuição de uma metodologia alternativa nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes do Ensino Médio</b>	<b>199-210</b>
<i>Handilany Thamiris de Araújo Souza de Oliveira/ Pâmela de Castro Ribeiro/ Fernanda de Jesus Costa</i>	
<b>Avaliação da prática de hidratação em praticantes de treinamento de força durante o treino e pós-treino das academias de Petrópolis-RJ</b>	<b>211-221</b>
<i>Guilherme Lopes Soares/ Clévia Fernanda Sies Barboza</i>	

Identificação taxonômica de vetores transmissores da febre maculosa no sul do estado do Tocantins <i>Bruna Silva Resende/ Mariana Antunes Fiorotto de Abreu/ André Moreira Rocha/ Josefa Moreira do Nascimento-Rocha</i>	222-236
Educação permanente na prevenção de quedas em idosos institucionalizados <i>Maricélia Tavares Oliveira/ Paula Curado Fleury/ Ruhena Kelber Abrão</i>	237-255
Análise SWOT aplicada à implantação do carro elétrico sob a ótica da construção civil <i>Luis Enrique Coral Villanueva/ Alan Jeferson de Oliveira da Silva</i>	256-272
Fantasmagorias do gótico na contemporaneidade <i>Fernando Monteiro de Barros</i>	273-284
A árvore do esquecimento e as tentativas de destruição da memória afrodiáspórica <i>Rodrigo Birck Moreira/Emerson Pereti</i>	285-297
Milton Hatoum no parlatório: as crônicas da <i>Terra Magazine</i> Paulo César S. de Oliveira/ Ana Carolina da Conceição Figueiredo	298-313

## CURRÍCULO: TEMPOS/ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS

**Yuri Miguel Macedo**<sup>1</sup>  
**Eliana Povoas Estrela Brito**<sup>2</sup>  
**Suely Dulce de Castilho**<sup>3</sup>

Ao organizar esse dossiê, é necessário pensar o currículo escolar para além da ideia da organização, seleção, hierarquização e distribuição dos conhecimentos escolares é uma forma de libertá-lo da ideia/imagem da “grade curricular” para buscar compreendê-los a partir dos diferentes movimentos de aprendizagens que ocorrem nos variados tempos/espaços escolares.

Para a pesquisadora Brito Póvoas (2019, p.44):

a invenção da escola e sua obrigatoriedade para todas as crianças e, posteriormente, para os jovens, não acontece de forma neutra e distanciada das demandas sociais e políticas exigidas pelo novo regime econômico, político e social que se instaurava. A formação dos sujeitos “iluminados” e conhecedores das especificidades dos saberes presentes nas ramificações da grande árvore do saber, proposta por Descartes, correlacionam-se e possibilita as condições para que as crianças e jovens das classes trabalhadoras sejam “ensinadas” no melhor estilo da burguesia.

A análise e o estudo do currículo como cultura dentro da invenção da escola, amplia seu campo de problematizações e traz para o centro das discussões as relações curriculares que ocorrem nos tempos/espaços escolares e envolvem diferentes sujeitos: professoras/es, estudantes, gestoras/es e família e não apenas nas salas de aulas. E para isso Macedo (2006), defende que o currículo precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira entre culturas, garantindo a centralidade da categoria cultura em detrimento do conhecimento, [...] e conclui que tratar o currículo como entre-lugar cultural em que se expressam princípios [...] pode permitir ao currículo rearticular sua dimensão política na

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (UFES) e Professor na Pós-Graduação *Lato Sensu* Formação de Professores em Letras-Libras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: yurimacedo@csc.ufsb.edu.br

<sup>2</sup> Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: epovoas@ufsb.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação (PUC/SP), mestra em Educação (UFMT), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: castilho.suely@gmail.com

contemporaneidade. Neste dossiê, estudiosas/os apresentam análises e reflexões que tragam como problemática as aprendizagens escolares e suas relações com os tempos/espços escolares na educação básica.

O currículo escolar como um dispositivo cultural produz aprendizagens e redes de sociabilidades que se movimentam desde o portão de entrada da escola? Os fazeres e dizeres de meninas e meninos negras/negros, brancos/ brancas, indígenas, mulheres e homens, trabalhadores da educação que transitam nos cotidianos escolares não produzem aprendizagens?

Para iniciar, o texto **“MEMÓRIA E IDENTIDADE NO CANCIONEIRO POPULAR NORDESTINO”** escrito por Poliana Bernabé Leonardeli (FACELI), temos a provocação afim de compreender como a poesia popular nordestina, se destaca por meio da oralidade, pela memória e a identidade do seu povo, é nesse ensejo que somos imersos na realidade subalterna e principalmente conhecemos as suas realidades a partir dos signos que são apresentados em suas produções literárias.

Seguindo, o texto **“EXPERIÊNCIAS DE RACISMO EM CRIANÇAS: O QUE ACONTECE NO COTIDIANO ESCOLAR?”** de autoria de Ueliton Santos Moreira-Primo e Dalila Xavier de França, ambos da Universidade Federal de Sergipe, que nos elucida ao analisar relatos de experiências de racismo na escola e as consequências dessas experiências na vida das crianças. É notório que o racismo é um fenômeno fortemente presente na realidade das crianças, expressando-se, por vezes, pela exclusão, rejeição e por discriminações verbais e físicas. O presente texto demonstra caminhos e medidas antirracistas devem ser tomadas o mais breve para o não adoecimento dessa criança negra no ambiente escolar.

Levando em constância o processo de luta por uma educação antirracista, Víctor Romero de Azevedo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nos brinda com o texto **“A LEI Nº 10.639/2003 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”**, que analisa as orientações apresentadas pela Lei nº 10.639 de 2003, bem como a sua contribuição para o fomento da Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica, corroborando essa perspectiva também pelos pesquisadores Macedo, Oliveira e Peçanha (2019), que elucida que,

no espaço escolar essa lei deve estar comboiada de políticas que gerem a discussão sobre os temas raciais, na escola, no bairro, no município, no país e no mundo. Devemos atentar para o fato de a lei vir para tentar estancar a

sangria do racismo e esse não está presente apenas no espaço escolar, mas é vinculado em toda a sociedade.

Caminhando por uma pluralidade de cultura, e ainda se baseando nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, o artigo **“A CANÇÃO DA BANDA QUILOMBO DO RIO DAS RÃS E O TRABALHO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS”** das autoras Rita de Cássia Pereira e Elisabete Tâmara Galvão, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, nos tenciona inicialmente para dizer que a escola enquanto instituição social, reflete os problemas de sua sociedade. E a partir disso, para o enfrentamento do racismo e afirmação identitária dos estudantes negros e negras, após a aplicação das oficinas pedagógicas e de músicas, analisam o impacto que se tem e que se deu por meio da ancestralidade, herança cultural e estética. Nesse intuito, é na escola que é o espaço que se constrói e discute a diversidade étnico-racial, no desígnio de um movimento antirracista.

Muito além de promover uma escola antirracista, não machista, não LGBTfóbica e principalmente democrática é necessário que o corpo docente esteja preparado para construção da juventude brasileira dentro do ambiente escolar, para isso o texto **“A CONSTRUÇÃO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICA COM/PARA AS JUVENTUDES: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO”** de Danilo Marques da Universidade Federal de Minas Gerais, traz a necessidade real de estratégias metodológicas que sejam dialógicas às experiência juvenis mas que, ao mesmo tempo, encontra uma significativa barreira à sua materialização: as condições desiguais de contratação de docentes.

Além de estratégias para sobrevivência no ambiente escolar, é necessário inovar para se manter atrativo e construtivo para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, com essa ideia de inovar, o texto **“A RELAÇÃO BINOMIAL ENTRE CURRÍCULO E MODELAGEM MATEMÁTICA NUMA SALA DE AULA CIDADÃ”** de Moisés Ceni de Almeida da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, após a aplicação de uma atividade na 1ª série do Ensino Médio, constata a relevância do uso da Modelagem Matemática, é um elemento propulsor da cidadania e de uma discussão mais aprofundada sobre os significados dos componentes curriculares, no cotidiano dos estudantes.

Muito além de ser uma escola igualitária e equânime, a diferença é um dos fatores que sejam amplos discursos dentro do ambiente escolar, a escola hoje tem o papel de

transformação social, e para isso os profissionais que ela compõe necessitam compreender a subjetividade, a singularidade e a particularidade de cada estudante, e pensando esse processo da inclusão e da diferença, Yuri Miguel Macedo, Adriana Gonsalves da Silva Fontes e Ilza Carla Reis de Oliveira, vinculados a Universidade do Estado da Bahia, nos traz uma reflexão pelo texto: **“A LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS NO CURRÍCULO DE LETRAS DA UNEB DE EUCLIDES DA CUNHA: UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”** no intuito de repensar a formação docente desde o seu currículo, fazendo que os espaços escolares sejam ambiente que estão propício a um projeto de educação para todos.

Com o texto **“SABERES-FAZERES ARTÍSTICOS-CULTURAIS E PEDAGÓGICOS NUMA ESCOLA QUILOMBOLA DO CAMPO”** sob autoria de Emanuela Oliveira Carvalho Dourado e Fabiana Lopes Cavalcante, da Universidade do Estado da Bahia nos remete a uma reflexão importantíssima sobre os processos de ensino e aprendizagem que estão imbricados dentro de uma escola do campo dentro de um quilombo, e a partir do texto é possível ver que timidamente é necessário trazer esses conhecimentos que são além dos espaços formais de aprendizagem e principalmente usar a identidade quilombola enquanto espaço de resistências dentro dos espaços escolares.

Por fim, dos autores Patrícia Gomes Rufino Andrade e Francisco de Assis Xavier da Universidade Federal do Espírito Santo, nos traz uma pesquisa intitulada **“A PRÁTICA EDUCATIVA DO JONGO: MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, que em sua essência traz como deve ser superado o racismo dentro da educação de Jovens e Adultos na cidade de Anchieta – ES, é relevante quanto toca nas questões da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 que mesmo após 15 anos de promulgada enfrenta resistências para a sua aplicabilidade, onde é um caminho super viável para uma educação antirracista.

Pensar nesses espaços e tempos nos remete a refletir sobre um currículo que seja multicultural, Castilho e Santos (2019) nos elucida assim:

Para a construção de um currículo na visão multiculturalista, é necessário romper com a ideia de que existe uma única cultura, aquela que é valorizada pela classe dominante. É importante que o professor seja consciente da necessidade da mudança e empreenda esforços para reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.

O intuito desse dossiê se mostra eficaz a partir do momento que se transpassa os espaços das ciências, e principalmente se fricciona com as demais áreas do conhecimento que vão além das habilidades e competências que devem e são adquiridas no espaço escolar, é por meio de diversos e por meio da diferença que o presente dossiê se mostra importante e relevante.

É necessário demarcar fortemente a importância da escola, que é de tensionar os padrões que são impostos pelo Estado, por meio da reflexão na concepção de um estudante crítico e uma escola que seja pautado na diferença, diversidade, subjetividade, singularidade e sujeitos impares. Cumprindo assim, a demarcação que todo espaço escolar é um **TEMPOS/ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS**.

## REFERÊNCIAS

BRITO, ELIANA PÓVOAS PEREIRA ESTRELA. **Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares**. Revista Exitus, v. 9, p. 37-65, 2019.

CASTILHO, Suely Dulce de; SANTOS, S. A. **O SABER DOCENTE EXPERIENCIAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**. EDUCAÇÃO EM DEBATE (UFC), v. 41, p. 93-109, 2019.

MACEDO, E.. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.

MACEDO, Yuri Miguel; OLIVEIRA, Eduardo David; PEÇANHA, Cinézio Feliciano. **A CAPOEIRA COMO REFERENCIAL METODOLÓGICO PARA ENFRENTAMENTO DO RACISMO**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 174-187, out. 2019. ISSN 2177-2770.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020



## MEMÓRIA E IDENTIDADE NO CANCIONEIRO POPULAR NORDESTINO

Poliana Bernabé Leonardeli<sup>1</sup>

### RESUMO

A poesia popular preserva, por meio da oralidade, a memória e a identidade do povo do Nordeste. Os cantadores populares, imersos na realidade subalterna, sofrem a influência do contexto cultural e linguístico desses ambientes e em contrapartida utilizam os signos dessa realidade em suas produções literárias. O artigo se propõe a compreender esse fenômeno por meio da análise de textos de Patativa do Assaré a fim de comprovar que na produção desse poeta ocorre a influência dos signos culturais nordestinos e que estes, alinhados à mente criativa do trovador, foram responsáveis pela criação de uma obra literária cujo sentido preserva a memória e a identidade do povo sertanejo, subvertendo, na grande maioria das vezes, uma narrativa hegemônica que se quis inculcar acerca daqueles indivíduos e daquela região.

**Palavras-chave:** Memória, Identidade, Cultura Popular

### MEMORY AND IDENTITY IN THE NORTHEAST POPULAR SONG

### ABSTRACT

Popular poetry preserves, by means of orality, the memory and identity of the people of the Northeast. The popular singers, immersed in the subaltern reality, they are influenced by the cultural and linguistic context of these environments and in contrast use the signs of this reality in their literary productions. The article intends to understand this phenomenon through the analysis of Patativa do Assaré texts in order to prove that in the production of this poet the influence of the northeastern cultural signs occurs and that, aligned with the troubadour's creative mind, they were responsible for the creation of a literary work whose meaning preserves the memory and identity of the sertanejo people, subverting, for the most part, a hegemonic narrative that was intended to be instilled about those individuals and that region.

**Keywords:** Memory, Identity, Popular culture

### INTRODUÇÃO

No texto, buscar-se-á identificar alguns aspectos da relação entre a cultura popular e a memória por meio da análise de poemas de Patativa do Assaré. A pretensão é analisar como a cultura popular influenciou na produção literária desse poeta, cuja obra contribuiu para a manutenção da memória e da identidade das classes subalternas que a ela tiveram acesso, uma vez que essas produções carregam um potencial crítico que pode auxiliar no sentido de ajudar a pensar e repensar as relações de dominação socioculturais, historicamente construídas. Além disso, o artigo se faz necessário devido ao fato de que o desvelamento de certos mecanismos de

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo, atua como professor titular na Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli), nos cursos de Pedagogia e Administração, ministrando as ementas de Língua Portuguesa, Literatura Infantojuvenil e Fundamentos Teóricos da Língua Portuguesa. pleonardeli@gmail.com.

dominação e de exclusão étnico-cultural passa, necessariamente, pela discussão das relações entre cultura popular e memória (2003, HALL).

As classes dirigentes sempre buscaram relegar ao silêncio e ao esquecimento as experiências, a vivência e a cultura da população, principalmente pela sujeição de uma maioria a uma narrativa que privilegia determinados grupos. O silenciamento dos saberes e culturas de um determinado estrato da população sempre foi um pressuposto para a construção da hegemonia dos grupos dominantes e da consolidação do seu domínio. Como diz Hall (2003, p. 247), “No decorrer da longa transição para o capitalismo agrário e, mais tarde, na formação e no desenvolvimento do capitalismo industrial, houve uma luta mais ou menos contínua em torno da cultura dos trabalhadores, das classes trabalhadoras e dos pobres”. Essas lutas ainda permanecem silenciadas.

As memórias dos subalternos (vocalizadas pelo poeta popular, no caso), carregam, portanto, potencial capaz de fazer verter do passado experiências e saberes que a cultura dominante anseia silenciar. Para Benjamin, a história é perpassada por ações dos grupos e classes dominantes que constroem relações de dominação não apenas econômicas e políticas, embora profundamente articuladas ao econômico e ao político. A dominação, para Benjamin, se materializa de várias formas, entre as quais, a cultura (BENJAMIN, 1990, p. 271)

Por isso, ater-se à produção de Patativa, analisando em sua trama poética o espaço dedicado à memória coletiva e à cultura subalterna é escolher a contramão do discurso dominante. Mas sobretudo, é também um modo de compreender a importância que a cultura popular tem para as pessoas que convivem nos contextos populares, uma vez que essas produções garantem a esses indivíduos o não esquecimento da própria história, permitindo que possam, a partir de sua memória e identidade, lutar por mais dignidade e justiça social.

### **PATATIVA DO ASSARÉ: CANTO, MEMÓRIA E IDENTIDADE**

Um dos pesquisadores da vida e da obra patativana Luís Tadeu Feitosa afirmou que “indícios percebidos na poesia de Patativa indicam que o papel da família e a vida gregária da Serra de Santana foram cruciais para a formação da sua poesia” (2002, p.23). Ele ainda destaca que o desenvolvimento da personalidade do poeta deu-se pelo contato que, desde menino, o cantor teve, principalmente, com adultos, por meio do trabalho precoce, da conversa com os mais velhos, da observação dos valores e tradições da região, das rítmicas poéticas do interior (FEITOSA, 2003b).

Isso leva a percepção que é possível estabelecer uma relação entre o fazer poético e o contexto cultural e linguístico de Patativa. O conceito de memória coletiva em Halbwachs aproxima-se muito desse postulado, pois segundo o autor

“a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, com a linguagem; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (HALBWACHS, 1990, p.159). Segundo ele, esses seriam os “quadros sociais da memória” (HALBWACHS, 1990, P.164).

As imagens que a poética de Patativa apresenta sobre o meio social são próximas das que o poeta recebeu desses “quadros”. Mas “as percepções apresentadas pela sua poesia sobre as relações entre o signo linguístico e a natureza, entre o trabalho e o homem, entre a fé e a reivindicação social são pessoais” (FEITOSA, 2002, p.38). É certo que “a matéria da memória presente na poesia é fruto de lembranças”. Ou seja, “essa relação particular que ele teve com a roça, com a natureza, com os mais velhos, com a modernidade dá à sua memória uma individualidade não desprezível na análise de sua obra” (FEITOSA, 2002, p.40). Ainda segundo Feitosa:

As marcas da memória presentes na obra patativana são imagens que, via de regra, tem suas matrizes ora na tradição do grupo, ora nas conversas que ouvia dos adultos. O restante da composição dessas imagens foi se lhe apresentando ao longo do tempo, mas também das reservas que certamente estavam guardadas na mente do menino e, na vida adulta, foram reatualizadas pelo poeta. (FEITOSA, 2003, p. 103).

Halbwachs afirma, ainda, que a memória individual relaciona-se à memória coletiva, pois as lembranças são experiências assimiladas e transmitidas por um grupo aos seus componentes. Os comportamentos, as reflexões, os sentimentos e as ações, atribuições aparentemente individuais, são, na verdade, inspiradas pelo saber coletivo (2006, p.47). A coesão do grupo é garantida por esse sentimento de unidade, como um espaço de conflitos e influências de uns para com os outros.

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, a memória individual sempre é participante de referências e lembranças grupais, de onde se conclui que as construções poéticas de Patativa sempre partiram de um ponto de vista da memória coletiva. Pois, segundo Halbwachs, nenhuma memória funciona isoladamente: “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses

instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 2006, p. 87).

Pode-se inferir, então, que a obra de Patativa revigora as experiências vividas pelos antepassados sertanejos. Ou seja, muito do que é expresso por seus poemas traz como sujeitos enunciadorees da realidade rural os camponeses. O poeta não empresta a voz a eles, mas se deixa identificar com o coletivo, administrando o registro da memória desses que não puderam escrever a própria história. Sobre esse aspecto, Viçoso observa:

Nas obras poéticas, a ficção de uma identidade comunitária (o *nós*) que une o escritor ao colectivo camponês centrar-se-ia na própria matéria discursiva. Daí a propensão para os registros da oralidade popular, de provérbios ou de aforismos, enquanto vivência e memória da cultura camponesa. (VIÇOSO, 1999, p. 244).

Outra característica da memória é a seletividade. Ela sofre flutuações no momento em que é articulada ou expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de sua estruturação. Ela acaba tornando-se, assim, um objeto de disputa importante. São comuns os conflitos entre as instituições sociais para determinar o que será gravado na memória de um povo. Esse último elemento da memória - a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento – mostra que ela pode sofrer intervenções (LE GOFF, 1990). É esse caráter momentâneo da memória, perceptível principalmente na sua organização, que reformula as memórias coletivas a partir de um referencial simbólico dominador. Sendo assim:

A memória, enquanto conjunto de símbolos que dá sentido a uma coletividade\_ seja de tipo literária, artística ou urbana\_, é uma construção social na qual entram em jogo as lutas pelo poder, e nessas lutas o domínio da memória social significa controlar o espaço simbólico e, com ele, o espaço da realidade. (LE GOFF, 1990, p. 476).

Essa relação de força, perceptível no campo cultural, acaba por apagar o que não deveria ser esquecido e preservar aquilo que, de acordo com o poder hegemônico, deve ser levado a público. Jacques Le Goff afirma:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1984, p.342).

Memória histórica é o nome que Edgar de Decca atribui a essas construções “forçadas” da memória: “aquela definida pela instauração simbólica de determinados sentidos”. Pois, segundo o teórico em determinadas situações “a memória coletiva espontânea passa por uma redefinição histórica, perdendo o elo com a experiência social”. Essa memória redefinida

serviria para legitimar a dominação “(...) para destruir a memória dos vencidos e para impedir que uma percepção alternativa da história fosse capaz de questionar a legitimidade de sua dominação” (DE DECCA, 2002, p. 49)

Le Goff (1990) enfatiza a importância da preservação da memória coletiva, de modo que esta não sofra manipulação simbólica absoluta. Pois, uma memória coletiva não deflagrada pode emancipar os grupos colocados à margem nas relações sociais, fazendo com que aqueles que os compõem consigam se identificar como senhores da própria história. Ainda segundo Le Goff, “devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (1990, p.169).

Logo, pode-se concluir que a memória é um fenômeno construído em sociedade. Essa organização inicia-se por meio das preocupações sociais e individuais que se estabelecerem em determinado momento histórico. Segundo Pollak:

Esse elemento da memória - a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. (POLLAK, 1992, p. 203-204).

É importante citar ainda os estudos de Halbwachs (2006) sobre o esquecimento. Segundo o autor, a memória coletiva também se volta para aquilo que é esquecido e, neste caso, não se pode menosprezar a participação individual no ato esquecido. Por isso, um aspecto que passou despercebido para a maioria dos conterrâneos de Serra do Santana pode ter sido marcante para Patativa.

Não é de se estranhar, portanto, que apesar de ter tido experiências coletivas, muito do que Patativa fala sobre natureza, vida social e religiosidade, soe estranho aos seus. Os valores percebidos nas lembranças provêm, também, de um processo de esquecimento, que acabam por constituir a memória coletiva e individual. Isso explica um ponto fundamental da obra patativana: muitas de suas poesias acabam contrapondo-se em relação a pontos cruciais da temática tradicional sertaneja.

Apesar de “sua obra se configurar em parâmetros culturais definidos, e ainda que suas fontes sejam eclipsadas por uma divisão marcadamente coletiva” (CARVALHO, 1999, p.34), é preciso notar que, na sua elaboração poética, muitas percepções sobre a religiosidade, a política e outros aspectos sociais são ressignificados, obtendo sentidos não compartilhados por um olhar eminentemente coletivo.

A memória em Patativa não se configura somente como “a habilidade de fazer vir à tona um emaranhado de imagens vivenciadas ao longo do tempo” (CARVALHO, 1999, p.10). Ela é engajada, atuante e militante. O empenho do poeta em preservar a identidade sertaneja não deve ser esquecido. Por meio de sua poesia, ele impediu que discursos obliterassem a história de seu povo. Mais do que traduzir um universo sertanejo, sua poética evoca direitos sociais, alerta para a questão política da seca, reelabora discursos. Ou seja, toda sua enunciação procura preservar uma memória coletiva que esteja a serviço da construção de uma identidade, ou quando necessário, questionar uma memória instituída por artifícios históricos.

Sendo a memória um elemento construído socialmente, pode-se também dizer, como Pollak, que há uma relação muito próxima entre memória e identidade:

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 204).

Identidade, aqui, é tomada na sua forma mais superficial, “um sentido da imagem de si, para si e para os outros” (POLLAK, 1992, p.189). Ou seja, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida, essa imagem ela constrói e apresenta aos outros e a si mesma, pois é necessário que ela creia na própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que “ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. (POLLAK, 1992, p. 204).

Se é pelas relações sociais que cada indivíduo configura uma identidade pessoal, em toda sua complexidade, podemos concluir que Patativa configura para si uma identidade sertaneja. As identidades se relacionam dialeticamente com a sociedade, na medida em que se constituem a partir dela e são constituídas por ela.

Como parte desse processo de produção da identidade sertaneja, o processo de transmissão da memória coletiva irá “atuar de forma decisiva, na medida em que esta envolve não só uma realidade individual, mas também uma incorporação de elementos construídos coletivamente” (HALBWACHS, 2006, p.126).

A poética patativana auxilia no processo de produção da identidade sertaneja, porque atua como um movimento de busca pelas memórias compartilhadas. Dessa forma, a memória do indivíduo interiorano, se confrontada com sua poética, acaba por inserir-se numa perspectiva coletiva, pois a identificação e consequente pertença ao grupo atuam como fatores

determinantes na fundamentação do indivíduo. A sensação de pertença a um grupo produz o vínculo, que compreende a maneira específica pela qual o sujeito se relaciona com a coletividade.

Caso os conteúdos transmitidos pela memória sejam inconsistentes, ou seja, não estejam imbuídos de uma memória coletiva autêntica, pode ocorrer um processo de desenraizamento. Este pode ser definido como uma condição desagregadora da memória, na qual indivíduo e grupo perdem suas referências. Caso o trabalho de transmissão da memória coletiva não ocorra, o significado das recordações é esvaziado de sentido, ocasionando a espoliação das lembranças (HALBWACHS, 2006).

O esvaziamento, ou a espoliação das lembranças, ocorre quando a memória encontra “obstáculos” concretos, que podem levar a perda dos referenciais coletivos. Dessa forma, o desenvolvimento do processo grupal é prejudicado, acarretando a perda dos valores que constituem sua coesão (LE GOFF, 1990). Um grupo que apresenta inconsistência na transmissão de sua história e, portanto, da memória coletiva, provavelmente terá dificuldades em fortalecer o processo de produção de uma identidade, visto que esta é a união dialética de fatos biográficos e sociais.

Segundo Ciampa (2000), o processo de transmissão da memória coletiva pode ser considerado um direito, dada sua importância para o grupo. Por essa memória, o indivíduo e seu grupo constroem seu alicerce cultural e sua identidade, através da revitalização do próprio saber.

As formas poéticas utilizadas nas produções patativanas, sem dúvida, utilizam-se dos artifícios da memória para a construção de uma identificação entre o sujeito e a comunidade. Essas produções propiciaram a elaboração de uma identidade sertaneja por meio de representações simbólicas que permitem compreender melhor os valores do homem do interior.

De acordo com Carvalho (2003b), os poemas de Patativa surgiram após o contato com os típicos cantadores do sertão. Em sua obra encontram-se motes, glosas, cordéis, desafios e um emaranhado de versos compostos em medidas populares diferenciadas. Destacando-se as seguintes, muito usadas e conhecidas atualmente: quadra, sextilha, setíssílabos, decassílabos, martelo agalopado, martelo alagoano, Brasil caboclo, galope à beiramar, treze por doze, quadrão, coqueiro da Bahia, trava-língua, rojão pernambucano.

Os temas da poesia seguem, também, muitos daqueles adotados pelos cordéis: o desafio real e imaginário, histórias tradicionais, seca e retirantes, mística, histórias bíblicas, o diabo,

histórias de amor, festas religiosas, santos, campanhas eleitorais, fatos políticos, crítica de costumes, histórias de animais, entre outros.

Os elementos temáticos e formais que compõe a obra do poeta são, sem dúvida, advindos do ambiente cultural sertanejo. A partir deles é que se reconstitui todo o emaranhado de lembranças presentes na memória. Entretanto, vale lembrar como afirmou Feitosa (2002) Patativa escutava as cantorias e as guardava na memória. Depois trabalhava, manipulava, engajava essas lembranças num labor linguístico e contínuo.

Segundo Michel Pollack (1989), os lugares são os principais elementos que constituem a memória. Carvalho (2002), lembra que a obra de Patativa mantém todo o tempo um diálogo com a Serra de Santana e seus elementos constitutivos. Segundo Feitosa (2002, p.35), “esses objetos ligados à Serra de Santana, são como uma crônica da vida. Crônica esta que tem a memória como matéria”. Cabe lembrar, porém, que a terra, em que viveu o autor, é alardeada por uma visão poética muito particular.

As serras, as plantações, a terra, as nascentes, os baixios, os pássaros e as folhas, o vento e a chuva são as marcas de sua terra natal rememoradas poeticamente e que acabam por compor dentro do espaço delimitado da palavra um mapa afetivo. O pequeno município, Assaré, e a localidade de Serra de Santana são dois lugares incorporados à poesia de Patativa. A relação do poeta e a terra natal é muito forte.

Mesmo assim, “Patativa não retrata a paisagem concreta do sertão, que aparece apenas como um pano de fundo para os temas que ele aborda” (CARVALHO, 2002, p.67). Em um artigo sobre *Geograficidade e a poética do espaço: Patativa do Assaré e a paisagem do Cariri*, Jörn Seeman afirma:

Patativa do Assaré guardava as paisagens da terra natal na mente. Patativa acusava os problemas do Nordeste, mas não os ligava à paisagem do Cariri. Os seus poemas falam da necessidade de uma reforma agrária, a vida dura do agricultor nordestino, da queda do preço do algodão e das paisagens dicotomizadas do sertão no verão e no inverno, mas raramente menciona um lugar geográfico. Sua paisagem do sertão não tem nome. O cenário, nos seus poemas, pode ser qualquer lugar do Nordeste que se baseia menos no Cariri e mais nas notícias veiculadas na mídia e discutidas nas praças públicas de Assaré. (SEEMAN, 2000, p.12).

O sertão oferece elementos para a memória poética que propiciam a construção de um rico imaginário, esse material simbólico será referencial para a narrativa da vida agrícola, retratada em consonância à “arte poética”. Cariri, onde o poeta residiu e de onde tirou sua inspiração poética será mencionado como o local em que essa poesia foi realizada e menos o lugar sobre o qual ele poetizou. Essa admiração pelas “coisas” do sertão trazida para grande parte da obra poética fica clara em *O retrato dom sertão*, disposto abaixo:



Se o poeta marinheiro/canta as belezas do mar,/como poeta roceiro/quero o meu sertão cantar/com respeito e com carinho./meu abrigo, meu cantinho,/onde viveram meus pais./O mais puro amor dedico/Ao meu sertão caro e rico/de belezas naturais. (ASSARÉ, 2007, p.99).

A aproximação do enunciador com o sertão, no poema, é estabelecida a partir do uso dos possessivos, repetidos diversas vezes nessa única estrofe, o adjetivo “roceiro” também aproxima o enunciador do seu objeto de louvor. Percebe-se, ainda, a ligação familiar com a casa dos pais. Segundo Ecléa Bosi (1994, p.142), “o ambiente materno é uma presença constante na memória, geralmente esse local é o centro geométrico do mundo, o espaço que perpassa nossas recordações cresce a partir dele”.

A partir das lembranças do ambiente materno e impregnado da natureza do sertão, a composição de seus poemas acompanhará o ritmo do trabalho com a terra. O cotidiano na lavoura se assemelhará ao trabalho com a palavra. O poema ganhará corpo, crescerá, florescerá para ser colhido. De acordo com Carvalho a obra poética de Patativa pode ser comparada ao canto de trabalho, que “o embalava por dentro e que só muito depois podia brotar como a semente do chão. (...) Uma poesia comprometida com a terra, que é roça e sementeira, que é broto e floração” (2003b, p.38). Basta que se observe um trecho da poesia *Eu e meu campina*, para compreender a relação profunda entre a poesia e a vida rural.

Cresci entre os campos belos/ De minha adorada Serra,/Compondo versos singelos/Brotados da própria terra,/Inspirado nos primores/Dos campos com suas flores/De variados formatos/Que pra mim são obras-primas,/Sem nunca invejar as rimas/Dos poetas literatos. (ASSARÉ, 1988, p. 67).

Patativa enfatiza, nos versos, a relação que se dá entre a palavra e a natureza, pois o signo linguístico de sua arte materializa-se somente a partir da inspiração dos elementos naturais: campos, flores, serra, são eles que fornecem o material simbólico que se aloja na memória e, posteriormente, inspira-lhe a imaginação. Os objetos ligados ao cotidiano sertanejo também são rememorados em muitos textos. Mais do que um sentimento estético ou de utilidade, a citação de objetos, na poesia, situa o enunciador no mundo, pois são elementos agregados à sua identidade. Cada um deles tem sua individualidade, seu nome, suas qualidades, seu valor, seu poder.

Em *O puxadô de roda*, rememoram-se os momentos em que mutirões coletivos se reuniam em volta de um moinho, movido à força, para a fabricação de um alimento. O objeto usado na fabricação da farinha persiste na lembrança como um elemento que facilitava a

interação social. Sua ausência, nos dias modernos, leva o poeta à lamentação, a um sentimento de perda.

Sinto o meu corpo gela,/ Meu coração triste chora/Quando eu pego a me lembra/Das farinhadas de outrora,/ Quando a roda eu sacudia/Que ela zínia, zínia,/Zínia como um pião,/E tão depressa rodava,/Que a gente não divergava/Se ela tinha veio, ou não.Gritando e dizendo graça,/Cantando e a joga potoca,/Eu fazia virá massa/Um putici de mandioca;/Não tinha quem me agüentasse,/Desmancha que eu trabaiasse/Corria com bom despacho/ Digo sem acanhamento,/Pra roda de aviamento/Seu moço, sou cabra macho! (ASSARÉ, 2007, p. 25).

O predomínio, no início da primeira estrofe, de um campo semântico lamurioso como: “meu corpo gela”, “meu coração triste chora” é explicado pela saudade do trabalho com a roda do moinho, cujo zunido é comparado ao de um brinquedo, o pião. O clima de brincadeira é mantido, na segunda estrofe, no momento em que o putici de mandioca torna-se massa através da brincadeira da potoca. O trabalho era encarado com alegria, um momento de interação. A chegada dos moinhos, movidos à eletricidade, finaliza esses instantes e modifica profundamente a relação entre o homem do interior e o trabalho. Esse fenômeno, denominado desenraizamento, acarreta o esquecimento. Ou seja, os indivíduos acabam se esquecendo dos antigos hábitos em detrimento das novidades.

O desenraizamento, segundo Ecléa Bosi (1994), é uma condição desagregadora da memória. Uma de suas causas é o predomínio das relações de dinheiro sobre outros vínculos sociais. Quando um objeto perde sua função social, como os antigos moinhos de farinha; os objetos de lida com a terra: a enxada, a foice, o canivete; as vestimentas do vaqueiro, como: o gibão, as alpercatas, a gibeira impede-se a sedimentação de um passado, perde-se a crônica de uma cidade, de um indivíduo.

O número de lembranças que compõe a tessitura dos poemas de Patativa se compõe ainda de uma grande quantidade de sons, que cerceiam um mapa afetivo em relação a terra e seus costumes: o canto dos pássaros, o barulho dos ventos, as cantorias ao pé da fogueira, as litâneas religiosas. Algumas percebidas, no trecho abaixo, de *Eu e o sertão*:

No rompe de tua orora,/Meu sertão do Ciará/Quando escuto as voz sonora/Do sadoso sabiá/Do canaro e do campina,/Sinto das graça divina/O seu imenso pude,/E com munta razão vejo,/que a gente sê sertanejo/É um dos maió prazê.(ASSARÉ, 2007, p. 54).

As lembranças, comumente, estão povoadas de sons. Ecléa Bosi afirma que “os sons se complementam como uma conversa ou uma orquestra, sem ruídos antagônicos, envolvendo vida e trabalho em ciclos” (1994, p. 50). Segundo Gilmar de Carvalho:

...o som é um dos elementos mais lembrados na poesia de Patativa, mesmo porque vivendo num ambiente rural, nas primeiras décadas do século XX, onde as maiores distrações das pessoas eram conversas e reuniões nos terreiros das casas, embaladas por cantorias e leituras de cordéis agregadas à labuta do trabalho diário na roça, não poderia ele ficar indiferente à musicalidade que o cercava. (CARVALHO, 2002, p.128).

Daí a utilização da memória sonora na composição dos enunciados poéticos. Os sons dos elementos da natureza: o vento, a chuva caindo sobre a terra, o trovão. O canto dos pássaros: o sabiá, a garaúna, o campina. O canto dos homens: os desafios, os motes, os cordéis, as litanias. Há, também, ao longo de seus poemas, uma memória intertextual, que dialoga com textos, populares ou não, em busca da recomposição de um tema, um ritmo, uma identidade. Um exemplo factual desse processo são os provérbios, as fábulas, os textos bíblicos e eruditos, como os de Camões e Castro Alves. O emaranhado de construções proverbiais, os textos compostos em tons de fábulas, baseados numa matriz bíblica ou que se aproximam da temática clássica ajudam Patativa a elaborar, por meio de diálogos explícitos ou não com esses enunciados, um retrato da terra e da condição social dos indivíduos que nela sobrevivem.

Seria necessário alongar ainda mais o artigo a fim de conseguir exemplificar todos os elementos rítmicos e temáticos, procedentes da memória, que compõem a obra poética de Patativa. Por isso, encerra-se aqui essa enumeração, não sem esquecer que seu contexto de produção poética se insere num momento de mudanças históricas importantes, muito dos elementos utilizados na sua produção literária serão significados a partir dos confrontos que esse período sugeriu ao enunciador, como poderemos perceber nos próximos parágrafos.

A partir da década de 30, ou na opinião de Feitosa (2002), ainda no século XIX, o mundo reordenou-se em termos econômicos, de relações de trabalho e nas relações de cultura. Essas transformações constituíram elementos de estranhamento e estão presentes na obra do poeta. Segundo os enunciados de seus poemas, os avanços da modernidade nas sociedades rurais propiciaram com muita rapidez uma desagregação de costumes que recaíram sobre a comunidade e sua identidade. Quando a memória e a identidade não estão suficientemente constituídas, instituídas ou amarradas, as intervenções vindas de grupos externos à comunidade podem apagar uma identidade coletiva através de um conflito identitário. Por isso, perpassa pela obra patativana uma visão dicotomizada sobre alguns temas.

Segundo Feitosa (2002), essas dicotomias podem surgir nas constantes recordações das diferenças de identidade, exemplificadas em *Cante lá, que eu canto cá*. Há ainda outra oposição: campo/cidade. Ela se perfaz por meio de dicotomias baseadas em valores sócio-

econômicos: educação e saber contra analfabetismo e ignorância; dinheiro e bem estar contra pobreza e sofrimento; hipocrisia e vaidade contra honestidade. Por meio desses antagonismos, o poeta torna perceptível que a perda de valores, quando cristalizados na memória coletiva, influencia no andamento da comunidade, que rapidamente altera seus ritmos cotidianos e anseios.

As questões envolvendo territorialidade também são abordadas na poética, principalmente nas dicotomias Norte/Sul. Esse tema é desenvolvido a partir da migração. Feitosa acredita que “a situação do sertanejo obrigado a abandonar sua terra em função da seca, em direção às cidades do litoral, desperta essa oposição entre o moderno e o tradicional” (2002, p. 90). Ainda segundo o autor, esta “é uma posição delicada, na medida em que o sertanejo passa sem transição de um mundo sertanejo a um mundo urbano onde imperam outros costumes” (2002, p.102).

Entretanto, se analisada cuidadosamente, a obra de Patativa carrega uma relação ambígua com o tradicional e o moderno. O contexto de produção a inseriu num mundo de mudanças, sua produção foi feita sobre tais dicotomias. As mudanças tecnológicas, sociais e econômicas levaram a obra a uma série de adaptações, pois o cantador da roça teve livros publicados, discos lançados por gravadoras de prestígio, sua imagem foi assessorada por empresas de marketing. Porém, suas representações de mundo foram derivaram experiências numa sociedade em modificação, daí as ambiguidades entre o moderno e o tradicional.

A temática poética, o apego aos valores da tradição, a necessidade de construir uma identidade sertaneja, o emprego da linguagem levou muitos enunciados a enaltecer categorias tradicionais, como o fez em *O puxado de roda*. Segundo Feitosa “o tradicional se levanta sobre o moderno na imagem que o poeta faz sobre sua vida” (2002, p. 69). No plano social e econômico, o moderno passa a ser requisitado como forma de reivindicar melhorias para si e para o povo.

Quando em tua igreja vou/Fazê minhas orações/Com amo e com frevo/Mode te dá proteção/A Nossa Senhora peço/Pruquê a luz do progresso/Tu não tem na tua vida/É grande o teu sofrimento/Tu não pissui carçamento/Nem Colejo, nem vinida. (ASSARÉ, 2001, p. 43).

Assim, o tradicional e o moderno, presentes na obra de Patativa, “antes de serem apenas esquemas antípodas, são o registro involuntário da memória, ou seja, das etapas pelas quais ele foi passando na vida” (CARVALHO, 2008c, p.56). Através desses registros pode-se observar as mudanças que cercearam a vida e a obra do poeta.

Na poética de Patativa é inevitável perceber que a memória se manifestou sob vários aspectos, podendo ser até mesmo ambígua, ao se reportar para a questão das dicotomias como discorreu-se. Entretanto, em relação ao emprego da linguagem ela sempre “foi emoldurada pela estética de uma criação poética que se caracteriza pelo emprego da oralidade popular, acompanhada por um esquema rítmico próprio dessas produções” (CARVALHO, 2008c, p.45). Apesar da temática de Patativa ter se alargado e o poeta conseguido espaço midiático, a estrutura rítmica e poética nunca abandonou os antigos modelos empregados pelos cantadores do sertão ou absteve-se de uma oralidade premente.

Uma poesia, cujos estilos preponderantes são a oralidade e a memória, não poderia abster-se de reconhecer o eco dos sofrimentos e desgraças do povo sertanejo. Outra dimensão, ainda perceptível na sua poética é: “a elaboração de uma identidade sertaneja que passa pela reivindicação de direitos sociais” (FEITOSA, 2002, p.45). A partir desses dois eixos: a constatação da vida sofrida do sertanejo e a reivindicação dos direitos sociais, delimitaremos os espaços poéticos em Patativa.

Uma importante questão deve ser levantada, então: como sua memória, inscrita poeticamente, conseguiu tornar perceptíveis enunciados encobertos ou esquecidos pela memória nacional e traduziu um desejo de mudanças e melhorias para o sertanejo? Não há dúvidas de que nesse aspecto, o poeta foi inventivo, pois trouxe para o espaço interlocutório de sua poesia o agricultor, protagonista de qualquer assunto que envolva o sertão.

O sertanejo será o protagonista e o interlocutor que conduzirá o discurso poético à narrativa da vida da vida rural e à reivindicação de direitos sociais. É claro que o elemento mais tocante na invocação desses direitos é a própria identidade: “a vida extremamente difícil, a terra hostil, um universo que se fecha sobre si mesmo” (FEITOSA, 2002, p.10). Por isso, a única legitimidade admissível é pertencer a seu povo, partilhar as memórias herdadas e construir a identidade a partir de aspectos peculiares da própria cultura. A longa convivência do enunciador com o Nordeste levou-o a ser conhecedor dos problemas decorrentes da seca, do analfabetismo, das más políticas. Nada foi esquecido na poesia, e em grande parte delas sobressai-se um tom coletivo, indagador e libertário.

Em *O poeta da roça*, o enunciador delimita seu público. Sua poesia será feita para os que vivem da terra. Dessa forma, ele assume uma identidade e escolhe defendê-la. Essa poesia é um espaço privilegiado de recomposição da memória. Ao longo das estrofes, além de citar aqueles que são a base de sua temática, o enunciador reconstitui a posição que cada um ocupa e a que tipo de situações acabam sujeitados. Observe:

Sou fio das mata, canto da mão grossa,/Trabaio na roça, de inverno e de estio./A minha chupana é tapada de barro,/Só fumo cigarro de paio de mio./Sou poeta das brenha, não faço o papé/De argum menestré, ou errante canto/Que veve vagando, com sua viola,/Cantando pachola, à percura de amo.(ASSARÉ, 2007,p. 21).

O fato de ter “mãos grossas” aproxima o enunciador de seu interlocutor, as pessoas do interior. Em oposição, aparecem outros cantadores: os que vendem sua lira e têm uma vida errante. Porém, esses não vivem numa casa tapada de barro, não fumam cigarros de palha, nem trabalham na roça, ou seja, não possuem a experiência do cotidiano agrícola. Na memória do enunciador, esses poetas parecem usar o canto para um objetivo menor, conquistar moças.

O analfabetismo que aparece nos próximos enunciados está atrelado à dificuldade financeira. Este problema social que afeta os sertanejos parece determiná-los a uma vida de exclusão, pois o enunciador deixa claro que só sabia assinar o nome, assim como o pai, que a vida inteira viveu sem dinheiro.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,/Apenas eu sei o meu nome assiná./Meu pai, coitadinho!vivia sem cobre,/E o fio do pobre não pode estuda./Meu verso rastêro, singelo e sem graça,/Não entra na praça, no rico salão,/Meu verso só entra no campo e na roça,/Nas pobre paioça, da serra ao sertão.(ASSARÉ, 2007,p. 21).

É preciso notar, no trecho, a habilidade do autor em definir a situação do analfabetismo no interior. As pessoas não são analfabetas por serem incapazes, como, outrora, definiu a memória histórica, a situação econômica do país é que acaba por excluí-las. O filho não é herdeiro da incapacidade do pai, como atesta o vocábulo “coitadinho”. Ambos foram espoliados do direito à instrução, condição necessária para o ingresso social.

A presença de analfabetos no Nordeste é um fator de fome e miséria da região. A pior consequência do analfabetismo é a exclusão; sem o domínio dos padrões cultos da linguagem o agricultor tende a ser visto como ignorante e atrasado. Assim, nada do que expressa é considerado ou ouvido por aqueles que possuem uma condição favorecida. Mesmo assim, esse iletrado não se cala, observe:

Meu verso rastêro, singelo e sem graça, /Não entra na praça, no rico salão,/Meu verso só entra no campo e na roça,/Nas pobre paioça, da serra ao sertão./Só canto o buliço da vida apertada,/da lida pesada, das roça e do eito/E às vez, rescordando a feliz mocidade,/Canto uma sôdade que mora em meu peito. (ASSARÉ, 2007, p. 22).

A caracterização do verso como “rastêro, singelo e sem graça” parece se opor a opinião que os leitores possuem. Pois, mesmo que não entre “na praça, ou no rico salão”, ele alcança um público maior, inumerável que habita da serra ao sertão. O que determina o sucesso do

enunciador não é o prestígio dos cultos, mas daqueles que, assim como ele, conhecem as dificuldades do trabalho no campo, do analfabetismo, da vida sem dinheiro.

Adiante, a temática de *O poeta da roça* se alonga, pois o enunciador caracteriza àqueles que são o assunto de sua obra:

Eu canto o cabôco com suas caçada,/Na noite assombrada que tudo apavora,/Por dentro da mata, com tanta corage/Topando as visage chamada caipora./Eu canto o vaqueiro vestido de côro,/Brigando com o tôro no mato fechado./Que pega na ponta do bravo novio,/Ganhando lugio do dono do gado./Eu canto o mendigo de sujo farrapo,/Coberto de trapo e mochila na mão,/Que chora pedindo o socorro dos home./E tomba de fome, sem casa e sem pão. (ASSARÉ, 2007, p. 22).

Apesar da situação desvantajosa a que estão sujeitos todos os personagens, o caboclo, o vaqueiro e o mendigo apresentam coragem, força e persistência. O caboclo enfrenta o medo herdado da crença popular, uma figura folclórica denominada Caipora. O vaqueiro domina o animal bravo, numa luta que pode lhe determinar a morte. O mendigo apela por ajuda, pois seu desejo, mesmo em total abandono, é viver.

A memória do enunciador volta-se para àqueles que são seus personagens principais: as pessoas do interior. Ao lembrar-se de cada uma acaba por caracterizá-las por meio de uma determinante, todos os sertanejos são lutadores e agarram-se à vida dando-lhe total importância. Essa memória remete à celebre frase de Euclides da Cunha (1936, p.568): “O sertanejo é antes de tudo, um forte”.

Essa força camponesa, presente na temática de *O poeta da roça*, assume, na obra patativana, uma função. O sertanejo deve usá-la como poder reivindicatório, como uma perspectiva social de melhoria para si e para a família. Pois, é pela força usada no campo que o sertanejo cumpre uma função que merece ser reconhecida: seu trabalho alimenta a cidade. É assim que o enunciador se dirige ao sertanejo em *Caboclo roceiro*:

Caboclo Roceiro, das plaga do Norte/Que vive sem sorte, sem terra e sem lar,/A tua desdita é tristonho que canto,/Se escuto o teu pranto me ponho a chorar/Ninguém te oferece um feliz lenitivo/És rude e cativo, não tens liberdade./A roça é teu mundo e também tua escola./Teu braço é a mola que move a cidade/De noite tu vives na tua palhoça/De dia na roça de enxada na mão/Julgando que Deus é um pai vingativo,/Não vês o motivo da tua opressão/Tu pensas, amigo, que a vida que levas/De dores e trevas debaixo da cruz/E as crises constantes, quais sinas e espadas/São penas mandadas por nosso Jesus/Tu és nesta vida o fiel penitente/Um pobre inocente no banco do réu./Caboclo não guarda contigo esta crença/A tua sentença não parte do céu./O mestre divino que é sábio profundo./Não faz neste mundo teu fardo infeliz/As tuas desgraças com tua desordem/Não nascem das ordens do eterno juiz/A lua se apaga sem ter empecilho,/O sol do seu brilho jamais te negou/Porém os ingratos, com ódio e com guerra./Tomaram-te a terra que Deus te entregou/De noite tu vives na tua palhoça/De dia na roça , de enxada na mão/Caboclo roceiro, sem lar , sem abrigo./Tu és meu amigo, tu és meu irmão.(ASSARÉ, 2007, p. 146).

No poema, o emprego da linguagem aproxima o enunciador do interlocutor, criando-se uma relação de pessoalidade e proximidade entre ambos, como nos versos: “Tu pensas, amigo, que a vida que levas” ou em “Tu és meu amigo, tu é meu irmão”. O enunciador procura, também, estabelecer confiança, ao lembrar que o pranto do agricultor lhe desperta o choro ou que sua vida sofrida é cantada com tristeza. Logo após, em tom de conscientização, procura, através dos enunciados “o mestre divino que é sábio profundo,/ não faz neste mundo teu fardo infeliz” ou “caboclo não guarda contigo esta crença/A tua sentença não parte do céu”, derrubar uma memória instituída na classe rural: a de que tantos sofrimentos são resultados de um castigo divino. Por fim, uma verdade apagada da memória coletiva emerge na poesia: “teu braço é a mola que move a cidade” e “tomaram-te a terra que Deus te entregou”.

Bosi (1995, p.98) afirma que “o discurso poético ou a representação não é passiva, nem mecânica e nem estática” Os enunciados poéticos de Patativa se configuram historicamente e “revelam consciência da situação vivida, desmascaram ações reificadas e denunciam imposturas convencionalizadas” (BOSI, 1995, p.94). Ainda segundo o autor, “o que ficou na memória de poucos indivíduos é que será responsável por manter vivo o passado, acrescentando-lhe o estatuto de consciência histórica” (BOSI, 1995, p.102). A constatação de que o sofrimento não é castigo divino, no caso do poema acima, atualiza fatos, situações, acontecimentos vivenciados e partilhados por todos do grupo. O empenho do poeta ao lembrar essa memória acaba conduzindo o receptor a novas percepções.

Além da elaboração de uma memória atrelada aos costumes e anseios da terra, outro destaque é o desejo de unir os sertanejos em um projeto utópico. Essa “utopia” é ancorada em temáticas ligadas à luta e à esperança. Nesse sentido, sua poética resgata a memória coletiva, atribuindo-lhe significado, resgata ainda a identidade de seu grupo social, propondo-lhe novas perspectivas. Almeja, por fim, um projeto comum entre todos, circunscrito pela subversão da ordem e pela construção de um projeto utópico que envolvesse a todos num mesmo anseio: a busca da dignidade e do justicamento social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao ambiente urbano do século, implicando a velocidade dos meios de comunicação e dos transportes, instaurando cada vez mais os ambientes como não-lugares e conduzindo à fragilidade do contato interpessoal e à fragmentação da identidade, contrapõe-se o meio rural encenado poeticamente por Patativa.



Sua busca incessante pela palavra poética, burilada no cotidiano da roça, ansiava preservar os valores peculiares do povo do interior: uma cantiga de roda, o instrumento do vaqueiro, os encontros comunitários. Ao resgatar a história dos sertanejos, o poeta insere suas poesias num ambiente cultural marcadamente cristianizado e agrário. Apesar de assolado pela seca e pelos governantes, esse “locus” resguarda as tradições atacadas pelos simbolismos hegemônicos.

Os enunciados poéticos de Patativa excedem os limites que tantas vezes lhes são impostos nesses ambientes. São, antes, formas de reação a toda e qualquer imposição. Confrontam-se veladamente ou não, com o poder. No caso do poeta, que morreu nonagenário, esse confronto atravessou o século.

Em Patativa, a poesia cria rupturas com a percepção alienada do presente. Sua palavra não se envolve com o discurso dominante. Muitas vezes, é esse discurso que serve de matéria à poesia: reelaborado, ressignificado, transformado.

Como porta-voz dos encontros e desencontros da vida nordestina, ele irrigou a mente daqueles que o ouviram, principalmente, os sertanejos. Sua pequena terra, onde se casou com uma rapadeira de mandioca e com a qual teve cinco filhos, deu-lhe a inspiração. A partir dos elementos que encontrou vida afora, compôs sua arte, questionou verdades, conclamou os sertanejos ao envolvimento social, econômico, político.

Segundo Orlandi (1987, p. 156), “somente acreditando no mundo, podemos suscitar novos acontecimentos”. Foi o que Patativa fez: acreditou no “seu sertão” para dessa forma despertar uma nova consciência naqueles que ali habitavam.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ASSARÉ, Patativa do. Antologia poética. 5 ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2007
- ASSARÉ, Patativa do. Ispinho e fulô. Fortaleza, Secretaria de Cultura, Turismo e Desporto, Imprensa oficial do Ceará, 2001b
- ASSARÉ, Patativa do. Inspiração Nordestina. 13.ed. Assaré:UECE, Ceará.1999c
- BENJAMIN, Walter. Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo, Companhia das Letras. 3ª ed. 1995
- BOSI, Alfredo. O ser e o tempo da poesia. São Paulo: Cultrix, 1977b
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das letras, 1994. p 315.

CARIRY, Rosemberg, BARROSO, Oswald. Patativa do Assaré, sua poesia, sua vida. In: **Cultura insubmissa**, Nação Cariri Editora, Fortaleza.

CARVALHO, Gilmar de. Poesia e liberdade: Canto de trabalho, 05 de março de 1999. Disponível em: <http://www.noolhar.com.br/especial/patativa/artigos/111360.html>. acesso em: 05/07/2019.

CARVALHO, Gilmar de. O povo. 04 de março de 2002b. Disponível em: <http://www.noolhar.com.br/especial/patativa/artigos/111810.html>. Acesso em: 05 de julho de 20019b.

CARVALHO, Gilmar de. Patativa do Assaré: pássaro liberto. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br>. Acesso em: 16 de junho de 2019c.

CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo, Brasiliense, 2000

CUNHA, Euclides da. Os Sertões. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936.

DECCA, Edgar Salvadori de. Tal pai, tal filho? Narrativa da identidade nacional. São Paulo: Cortez, 2002

FEITOSA, Luis Tadeu. Patativa do Assaré: A imortalidade de um canto. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

FEITOSA, Luis Tadeu. Patativa do Assaré: a trajetória de um canto. São Paulo: Escrituras Editora, 2003b

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Unicamp, 1990.

ORLANDI, E.P. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 1987

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SEEMAN, Jorn. Geografia e geograficidade: Patativa do Assaré e a poética do espaço.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## EXPERIÊNCIAS DE RACISMO EM CRIANÇAS: O QUE ACONTECE NO COTIDIANO ESCOLAR?

Ueliton Santos Moreira-Primo<sup>1</sup>

Dalila Xavier de França<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo teve como objetivo analisar relatos de experiências de racismo na escola e as consequências dessas experiências na vida das crianças. Realizamos entrevistas individuais com crianças negras residentes de duas cidades do interior do semiárido da Bahia, no Nordeste do Brasil. Para aferir as experiências de racismo, apresentamos uma história de discriminação racial à criança e, em seguida, perguntamos se uma situação igual ou parecida já aconteceu com ela ou com alguém próximo a ela. Os resultados mostram que o racismo é um fenômeno fortemente presente na realidade das crianças, expressando-se, por vezes, pela exclusão, rejeição e por discriminações verbais e físicas. Como consequência, as crianças negras relatam tristeza, medo, raiva e vergonha, indicando que o racismo impacta a saúde emocional, psicológica, física e social das crianças vítimas. Verifica-se, ainda, que a escola continua sendo um dos principais lugares onde a difusão do racismo e diversas manifestações de discriminações acontecem. Concluímos defendendo que medidas antirracistas sejam urgentemente empreendidas na escola, para tal, fazemos algumas considerações sugerindo como a comunidade escolar deveria se envolver nessa forma de educação.

**Palavras-chave:** Racismo. Escola. Criança.

### RACISM EXPERIENCES IN CHILDREN: WHAT HAPPENS IN SCHOOL DAILY?

**Abstract:** This article aimed to analyze reports of experiences of racism in school and the consequences of these experiences on children's lives. We conducted individual interviews with black children living in two cities in the interior of the semiarid state of Bahia, in northeastern Brazil. To gauge the experiences of racism, we present a story of racial discrimination to the child and then ask if an equal or similar situation has ever happened to her or anyone close to her. The results show that racism is a phenomenon strongly present in the reality of children, sometimes expressed by exclusion, rejection and verbal and physical discrimination. As a result, black children report sadness, fear, anger and shame, indicating that racism impacts the emotional, psychological, physical and social health of child victims. It is also noted that the school remains one of the main places where the spread of racism and various manifestations of discrimination occur. We conclude by advocating that anti-racist measures be urgently undertaken at school, to this end, we make some considerations suggesting how the school community should engage in this form of education.

**Keywords:** Racism. School. Children.

<sup>1</sup> Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista da CAPES.

<sup>2</sup> Professora Titular do Departamento e Núcleo de Pós-graduação em Psicologia da UFS.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o racismo é um fenômeno estrutural que marca toda a sociedade e é responsável por produzir desigualdade social (ALMEIDA, 2018). Munanga (2004) define o racismo como sendo uma ideologia baseada na falsa crença da existência de diferentes raças humanas. Para Lima e Vala (2004a), o racismo é responsável por produzir na sociedade hierarquias entre os grupos racializados, dos quais destacam-se os brancos e os negros. Sendo que, na prática, esse fenômeno faz com que a sociedade se organize de forma a privilegiar os brancos, e a excluir e discriminar os negros.

Na extensa literatura sobre a origem do comportamento racista, encontra-se o argumento de que o racismo não é algo inato, e sim aprendido conforme o sujeito se insere na sociedade, por meio dos processos de interiorização das normas, do contato com a cultura e meio social (ABOUD, 1988; ALLPORT, 1954; FRANÇA, 2013). Tal aprendizagem advém da longa trajetória de socialização que se inicia na família, na vizinhança, nos círculos de pares e amigos e se prolonga até a inserção em instituições sociais, como a escola, igreja, mídia etc. (PEREIRA et al., 2015).

Nessa perspectiva, a infância tem sido percebida como sendo um período bastante saliente na aprendizagem e disseminação do racismo (FRANÇA, 2013). Isso porque, o comportamento das crianças, na primeira infância, é baseado, sobretudo, no aprendizado e reprodução dos conjuntos de valores, normas, regras e crenças dos familiares e dos adultos que as cercam (PEREIRA et al., 2015). É certo, no entanto, que as atitudes e comportamentos sociais das crianças não serão obrigatoriamente cópias das atitudes e comportamentos de seus mediadores, como afirma Cavalleiro (1999). Contudo, a identificação com o seu meio e com figuras importantes contribui na interiorização das concepções e na forma que a criança enxerga e lida com o mundo a sua volta. Ou seja, a aprendizagem que se dá pela transmissão de significados do mundo, através da socialização da criança, no contato com o meio social, tem forte contribuição na aprendizagem, por parte da criança, do racismo e de outros preconceitos (Da COSTA-SILVA; FRANÇA, 2016).

Em seu conceito mais amplo, a socialização é um processo longitudinal de aprendizado de códigos, normas, processos, símbolos e diversos outros elementos que possibilitam a inserção do indivíduo na sociedade. A socialização é definida por como um processo ontogenético de transmissão dos códigos culturais de um grupo social aos indivíduos que dele fazem parte (BERGER; LUKMANN, 2004). Com a ampla e consistente

introdução de um indivíduo numa sociedade ou num setor dela, a socialização permite apresentar e tornar significável o mundo social aos indivíduos que, por sua vez, interagem à medida que interiorizam as informações recebidas.

Nesse início de vida, a família e a escola serão os mediadores primordiais. Segundo Berger e Lukmann (2004), o processo de socialização acontece em dois níveis: a socialização primária e a socialização secundária. “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (p. 175). Neste tipo de socialização estão presentes os primeiros contatos do indivíduo. A família é exemplo central desses primeiros laços, os primeiros comportamentos, o primeiro contato, as transmissões de afetos e da linguagem que a criança ainda bebê experimenta são na família. No nível secundário, a socialização “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175). A escola, por exemplo, é uma das instituições que vai produzir grandes vivências de socialização secundária.

No que se refere ao racismo, na análise de Cavalleiro (2005), a escola é reprodutora e difusora do racismo através de transmissões diretas e indiretas da cultura, das crenças, dos valores e dos status sociais dos grupos étnico-raciais. Para a autora, na escola são compartilhadas mensagens que dão ao negro e ao branco posições frequentemente desiguais, colocando, quase sempre, o negro como inferior. Nesse processo, as crianças vão aprendendo sobre essas posições e possivelmente começam a internalizar quais os lugares que os grupos dos brancos e dos negros ocupam nesse espaço, que também reflete a sociedade fora dele.

Segundo Munanga (2005), a escola é uma das principais instituições responsáveis pela aprendizagem do racismo e também pela sua manifestação. É comum, segundo o autor, que a representação que a escola faz da população negra, nos murais, no pátio, nos desenhos e nas atividades, seja marcada pela estereotipia e caricatura, se resumindo, quase sempre, à escravização dessa população.

Oliveira (2017) argumenta que a escola autoriza e legitima o racismo contra os negros quando torna as crianças negras invisíveis e as suas demandas como algo inexistente. Para a autora, mesmo presente no espaço escolar, essa instituição não tem se preocupado com o fato da população negra ser vítima de racismo, fora e dentro das escolas, a questão racial ainda tem sido percebida como algo que é pouco ou nada

importante. Como efeito, os processos discriminatórios e de violência têm se intensificando cada vez mais no cotidiano escolar.

Quando medidas visando superar o racismo na escola não são implementadas, situações de racismo tornam-se cada vez mais comuns. A realidade atual mostra que no Brasil pouco se faz para superar o racismo nas escolas. Mesmo com suas graves consequências, o racismo ainda não recebe a devida atenção. Pelo contrário, é possível perceber que as escolas ainda têm contribuído sistematicamente para a sua permanência, que decorre, muitas das vezes, pela própria manifestação de atitudes discriminatórias ou pela negação e silêncio sobre sua existência (CAVALLEIRO, 2005). Como resultado, crianças e jovens negros se tornam constantemente alvos de sua manifestação.

É importante destacar que os processos de aprendizagem e manifestação do racismo não ocorrem apenas na escola, mas também na família, na mídia, nas ruas, praças, clubes e em tantos outros espaços e instituições sociais. No entanto, a literatura tem observado que a escola tem tido forte responsabilidade na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro (CAVALLEIRO, 1999; FRANÇA, 2013). Isso tem feito com que a escola se torne um dos principais espaços onde diversas manifestações de racismo e discriminação acontecem.

À medida que as crianças são expostas a experiências de racismo e discriminação, elas se tornam suscetíveis a consequências muito preocupantes. Estudos mostram que crianças e jovens de grupos minoritários que mais frequentemente experimentam discriminação racial apresentam mais sintomas de depressão (PACHTER et al., 2010) e solidão (PRIEST et al., 2014). Outros estudos mostram que os efeitos nocivos do racismo na escola afetam o desempenho escolar (CARVALHO, 2005), levam a evasão, repetência e atraso escolar (CHAGAS; FRANÇA, 2010). Para Chagas e França (2010), o percurso tortuoso que vivenciam as crianças negras, marcado por experiências de racismo e discriminação, gera descrédito em relação a si, um sentimento de incapacidade e desvalorização que influencia o modo como ela se posiciona nas diferentes situações de ensino ao decorrer dos anos, cooperando para uma trajetória escolar mais longa e acidentada do que a das crianças brancas.

O racismo na escola também atinge a construção da identidade racial das crianças negras de forma muito preocupante. França e Monteiro (2002) afirmam que em contextos racistas o desenvolvimento da identidade racial de crianças negras é menos positivo do que o das crianças brancas, de modo que muitas crianças negras não gostam de ser como

são e se pudessem seriam diferentes. Tajfel (1978) define identidade como sendo uma parcela do autoconceito da criança que deriva do conhecimento da sua pertença a certo grupo étnico-racial, juntamente com o reconhecimento da significação emocional e valorativa da sua pertença. Para o autor, a identidade é parte importante da construção da autoestima dos indivíduos. No entanto, quando um grupo é desvalorizado socialmente, como acontece com cidadãos negros no Brasil, devido à existência do racismo, isto acaba por impactar negativamente a construção da identidade dos seus membros, fenômeno que faz com que crianças negras adotem uma tendência de construir um autoconceito negativo e a desenvolverem baixa autoestima.

O estudo de Cavalleiro (1999) já observava que a escola se mostrava como um contexto bastante perverso na construção da identidade das crianças negras. Segundo a autora, quando o espaço escolar reproduz a ideologia do racismo, as crianças negras internalizam conteúdos que contribuem de forma negativa para a construção de sua identidade e autoconceito. Em seu estudo, a autora identificou que tal problema surgia porque as crianças negras vivenciavam um espaço que as discriminavam, tornavam-se alvos de seus colegas brancos, por apelidos e palavras depreciativas, e eram excluídas também por parte de seus professores, que se omitiam nas situações de racismo e discriminação. A autora afirma que as experiências vividas na escola, marcadas por racismo e discriminação, contribuem para condicionar as crianças negras ao fracasso, à submissão e ao medo. Simultaneamente, a criança branca é levada pela escola a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe legitimação dessa premissa.

Com base no exposto, este artigo teve como objetivo analisar relatos de experiências de racismo em crianças no contexto da escola e as consequências dessas experiências na vida das crianças. Afinal, o que acontece no cotidiano escolar? O que acontece nas salas de aula e nos pátios das escolas? Situações de racismo contra crianças negras continuam acontecendo em espaços escolares? Como acontecem? Quais as consequências dessas experiências na vida de crianças tão pequenas? O que elas sentem? Vejamos o que algumas crianças negras têm a dizer.

## **2 MÉTODO**

Este estudo é resultado de uma pesquisa mais ampla, fruto de uma dissertação de mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe, que investigou as

consequências das experiências de racismo no desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças de 5 a 11 anos. Neste artigo analisamos falas de 10 crianças negras, estudantes em três escolas da rede pública de ensino, localizadas em duas cidades do interior do semiárido da Bahia, no Nordeste do Brasil.

Inicialmente a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS e registrada na Plataforma Brasil, seguindo os procedimentos das normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com a aprovação do Comitê de Ética, realizou-se os contatos e solicitou-se a permissão da escola e dos pais para realização do estudo. Após o consentimento dos pais e da escola, convidou-se as crianças a participar das entrevistas, a quem era explicado que a participação era voluntária e que poderiam se recusar a participar da pesquisa ou interromper a sua participação a qualquer momento e que o sigilo das respostas era assegurado. As crianças foram entrevistadas em suas próprias escolas, individualmente, em uma sala reservada para a pesquisa. As entrevistas foram gravadas e tiveram, em média, duração de 20 minutos.

Antes que iniciasse a aplicação, o entrevistador julgava a cor da pele da criança a partir de suas próprias impressões (heteroclassificação). As crianças também se autoclassificavam. Fotografias de quatro crianças, duas brancas (masculino e feminino) e duas negras (masculino e feminino), previamente testadas por França e Monteiro (2002), foram utilizadas para a autoclassificação das crianças. Para entrevistados do sexo masculino, apresentavam-se fotografias de meninos, e para entrevistadas do sexo feminino, fotografias de meninas. Foi perguntando a criança: "qual desses se parece mais com você?". A resposta era em termos da escolha da fotografia de uma criança do grupo racial igual ao da criança entrevistada. Todas as crianças escolheram a fotografia da criança de acordo com o seu grupo racial. Crianças negras diziam que as negras pareciam mais com elas e crianças brancas diziam que as brancas pareciam mais com elas. A heteroclassificação, feita pelo entrevistador, e a autoclassificação, feita pela própria criança, confirmam que as crianças categorizadas como negras, neste estudo, de fato correspondem ao seu grupo racial.

A entrevista iniciava com o entrevistador dizendo para a criança que lhe contaria uma história e que precisava de sua ajuda para entender o que estava acontecendo com os personagens da história. O entrevistador dava a seguinte instrução para a criança participante:



Para as meninas:

*“Eu gostaria de te contar uma historinha... você gostaria de ouvir a história da menina Beatriz? Então vou te contar!”*

Para os meninos:

*“Eu gostaria de te contar uma historinha... você gostaria de ouvir a história do menino Pedrinho? Então vou te contar!”*

Para verificar as experiências de racismo das crianças entrevistadas, o entrevistador utilizava-se de uma história de racismo contra uma criança negra. A história era contada para cada criança com o objetivo posterior de verificar se elas já passaram por uma situação igual, semelhante ou de outra natureza. Antes da aplicação, uma avaliação da história foi feita por 10 juízes adultos (três estudantes de graduação em Psicologia, quatro estudantes de mestrado em Psicologia e três estudantes de doutorado em Psicologia), houve um consenso de 100% dos juízes adultos de que a história tratava de uma experiência de racismo. Para verificar se o conteúdo da história era de fácil entendimento pelas crianças, fizemos um pré-teste que considerou as primeiras 20 crianças do estudo, conforme as idades da amostra, e nenhuma das crianças apresentou dificuldade de entendimento sobre a história. Assim, demos continuidade às entrevistas contando a seguinte história:

Para as meninas:

*“Beatriz é uma criança que gosta muito de brincar. Beatriz vai para a escola. Beatriz tem alguns amigos e amigas na escola. Em um certo dia, Beatriz estava brincando na escola quando uma menina chamada Clara disse que não era pra ela brincar ali porque ela era feia, tinha um cabelo feio e tinha uma cor feia. Beatriz não sabe porque a Clara falou aquelas coisas com ela.*

*Vamos ajudar a Beatriz a descobrir porque a Clara falou essas coisas com ela?”*

Para os meninos:

*“Pedrinho é uma criança que gosta muito de brincar. Pedrinho vai para a escola. Pedrinho tem alguns amigos e amigas na escola. Em um certo dia, Pedrinho estava brincando na escola quando um menino chamado Felipe disse que não era pra ele brincar ali porque ele era feio, tinha um cabelo feio e tinha uma cor feia. Pedrinho não sabe porque o Felipe falou aquelas coisas com ele.*

*Vamos ajudar o Pedrinho a descobrir porque o Felipe falou essas coisas com ele?”*

À frente da criança, ficavam duas fotografias de acordo com o gênero e cor de pele das personagens. Para as meninas, a personagem de Beatriz era apresentada com uma fotografia de uma criança menina negra e a personagem de Clara era apresentada com uma fotografia de uma criança menina branca. Para os meninos, Pedrinho era apresentado com uma fotografia de uma criança menino negro e Felipe era apresentado com uma fotografia de uma criança menino branco. Outro nome era dado aos personagens da história no caso de coincidência como o nome da criança entrevistada.

As experiências de racismo das crianças entrevistadas foram aferidas através das perguntas: “Você já viu uma situação como essa da história acontecer com alguém que você conhece? Como você se sentiu / como você ficou? Uma situação como a da história ou parecida já aconteceu com você? Como você se sentiu / como você ficou?”. Vejamos agora algumas de suas respostas.

### 3 EXPERIÊNCIAS DE RACISMO: O COTIDIANO ESCOLAR

Imagine o sofrimento de uma criança que vai dormir pensando naquele dia tão doloroso que ela passou na escola. Como dorme essa criança? No outro dia ela acorda, põe o uniforme da escola e, enquanto se prepara, pensa: “mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de macaco; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho porque ninguém gosta de brincar e ficar comigo; mais um dia de tristeza em minha vida; mais um dia que a minha professora não vai me proteger daquela menina que diz que sou feia e que meu cabelo é ruim”. Essa é a sensação descrita por algumas crianças vítimas de racismo que entrevistamos<sup>3</sup>:

*“- Na escola as outras crianças ficam falando que a minha cor é feia. Os meninos ficam mangando da minha cor. Eu me sinto triste.”* (Bruno, 8 anos, negro)

*“- Na escola uma menina me chamou de macaca, me senti triste e com medo...”* (Cecilia, 10 anos, negra)

*“- Na minha escola os meninos me xingam de macaco, me xingam de todo tipo, de preto, quando eu vou dizer a diretora eles falam que é mentira. No recreio me xingam de todo nome, eu digo para a professora, mas ela não liga. Eu me sinto muito mal.”* (Marcos, 9 anos, negro)

*“- As outras crianças aqui na escola falam que não gosta de mim porque sou preta. Também me colocam apelidos porque sou gorda, me chamam de baleia gorda, saco de areia. Me sinto triste.”* (Ana, 7 anos, negra)

*“- Um menino na escola faz bullying comigo. Ele me xinga de preto. Eu me sinto constrangido, a sala inteira olhando pra mim.”* (Carlos, 11 anos, negro)

*“- Um dia eu entrei na escola, aí eu sentei na minha cadeira e tinha outra menina bem de frente pra mim, ela me olhava e falava um monte de coisa pra mim, ela disse: “deixe essa Urubu sentar sozinha”. Eu me senti tão triste.”* (Maria, 11 anos, negra)

Essas falas, que aparecem com frequência nos relatos das crianças, nos revelam que a escola ainda é um dos os principais lugares onde ocorrem perversas situações de racismo e discriminação racial. Os xingamentos feitos pelas crianças brancas às crianças negras ainda não são tratados conforme a gravidade e atenção que merecem, e isso mostra as limitações da escola para lidar com os conflitos raciais que vivem as crianças. Quando

<sup>3</sup> Foram utilizados nomes fictícios para resguardar o direito ao sigilo das crianças.

Marcos fala que ao ser chamado de macaco a professora não liga, esse comportamento da professora pode estar associado ao silêncio sobre raça e racismo, mencionado por Cavalleiro (2005). A nível internacional, estudiosos denominam esse comportamento de “color blind” (BONILLA-SILVA, 2014), que consiste em ignorar que as diferenças raciais exercem impactos nas relações entre os indivíduos. Tal comportamento também pode ser explicado por via dos achados dos estudos de Santos (2014), que verificou que professores concebem que na escola não há racismo ou que esse não é assunto para ser debatido na escola, negando sua existência ou influência no ambiente escolar.

É um equívoco por parte da escola não tratar as questões raciais no seu dia a dia, dado que são questões que se revelam tão urgentes e são, como evidenciam os relatos das crianças, geradoras de sofrimento. Os relatos das crianças mostram que essas as experiências de racismo e discriminação estão gerando nelas sentimentos negativos. Bruno, em seu relato, diz que sente tristeza quando as outras crianças falam que a cor dele é feia, assim como Cecilia que, ao ser chamada de macaca por outra criança, também diz se sentir triste e com medo. Quando a escola se omite diante de situações como essas ela passa a legitimar a existência dos conflitos étnico-raciais nesse espaço, e esses conflitos são tão reais quanto perigosos para a trajetória das crianças. São crianças que cotidianamente vivem fortes emoções negativas na escola, em razão de situações de racismo e discriminações. Sentem-se mal, como relatou Marcos; constrangido e com vergonha, como relatou Carlos; triste, como relataram Bruno, Maria e Beatriz e com medo, como relatou Cecilia.

Como afirmou Cavalleiro (1999), ao serem expostas a tais situações, as crianças negras experimentam sentimentos de medo, dor e impotência. A autora aponta ainda a construção de uma baixa autoestima e um autoconceito negativo, tanto em relação à capacidade de aprender como no que se refere às suas características físicas. Para a autora, experiências de racismo marcam a vida de crianças negras, que, por vezes, desenvolvem o desejo de mudar o próprio corpo e a pertencer ao grupo branco.

Quando se diz “você é feio!”, “sua cor é feia!” “você é preto!” “você parece um macaco!” “você parece um urubu!” todo um conjunto de sentimentos é ativado nas crianças negras. Quando, por exemplo, se chama uma criança negra de “urubu” e de “macaco” é dada a essa criança uma representação de um animal, é tirada dela a imagem de uma pessoa e ela passa a ser caracterizada como um animal, em uma forma de infrahumanização, conforme Lima e Vala (2004b). Estes autores afirmam que a

infracivilização resulta da negação e do distanciamento, por parte do grupo dos brancos a membros do grupo dos negros, de determinadas características tipicamente humanas, consistindo na avaliação de aproximação dos negros a características de animais.

Agora imagine a dor de uma criança quando é comparada a algo que é socialmente desvalorizado. O urubu, para a sociedade, remete à carniça, lixo, mau cheiro. As consequências dessas experiências de racismo podem ser devastadoras. O racismo causa dor nessas crianças, uma dor, sobretudo, psicológica e que tem contribuído para que as crianças adotem sentimentos negativos em relação a sua própria cor e identidade (FRANÇA; MONTEIRO, 2002). Vejamos outros relatos:

*“- Eu gosto pouco da minha cor, porque ficam me chamando de feia. Todo mundo aqui da sala fica dizendo que a cor branca é mais bonita, falam que eu sou feia e que pessoas da minha cor são feias. Me sinto triste.”* (Paulinha, 8 anos, negra)

*“- Eu gosto mais ou menos de minha cor. Porque tem vez que tem gente que fica colocando apelido e me xingando de preta, fazendo bullying, mas não pode. Na escola uma menina branca disse que eu era preta e que eu era feia e uns meninos já puxou o meu cabelo. Eles sempre puxavam o meu cabelo, um dia minha mãe cortou bem baixinho porque eu pedi. Mas eles continuavam rindo e mexendo. E quando fui pra escola, pra festa de encerramento, minha professora nem me reconheceu, achou que eu era um homem. Ela disse que eu tava diferente, porque eu tinha cortado o cabelo. E os meninos mangando, dizendo que eu era um homem. Foi um dia bem ruim. Era a festinha da escola, eu senti que não era pra tá ali.”* (Cleide, 9 anos, negra)

Os relatos acima evidenciam que o racismo no Brasil impede o desenvolvimento de uma identidade positiva das crianças negras, fazendo com que elas não gostem de si mesmas, da cor de sua pele, dos seus cabelos e dos seus traços. O racismo nega às crianças o direito à felicidade, à dignidade e ao bem-estar psicológico. Como afirma Gomes (2005), é um grande desafio para as crianças negras construir sua identidade negra positiva em meio a uma sociedade que, historicamente, desvaloriza a população negra. Essas crianças, desde muito cedo, sofrem com a constante desvalorização social e com as atribuições de características negativas a elas e ao seu grupo.

Na perspectiva de Gomes (2002a), a escola é uma das principais instituições que interferem na formação da identidade negra, quer positivamente, através da valorização das diferenças e identidade (ao ressaltar a real importância do negro para a sociedade), ou negativamente, através da perpetuação e reiteração de preconceitos e estereótipos (levando a processos de exclusão e discriminação).

A exemplo disso, vale destacar a fala de Cleide, uma menina negra, de 9 anos, que, não aguentando mais as situações de discriminações em sua escola, se viu obrigada a cortar o seu cabelo, acreditando que poderia estar livre de todo tormento que vivia na escola. No entanto, Cleide foi mais uma vez surpreendida pelas atitudes discriminatórias por parte das outras crianças brancas, que não a deixaram em paz e continuaram lhe causando agressões físicas, verbais e psicológicas. Cleide fala que naquele dia, festa de encerramento do ano letivo, foi um dia bem ruim, que sentiu que aquele espaço não era lugar para ela. Cleide é uma criança de 9 anos que queria apenas se divertir no seu último dia letivo. Era o dia em que ela tinha esperança que tudo fosse ficar bem e que não teria, mais uma vez, que passar por tanta humilhação, violência e sofrimento (físico, emocional, psicológico). Gomes (2002b) afirma que o racismo sofrido pelas crianças negras, em decorrência dos seus cabelos crespos, pode levar a sentimentos de rejeição e de negação ao seu pertencimento racial. Segundo a autora, a escola é o principal lugar onde crianças negras são vítimas de piadas e apelidos pejorativos. Alguns se referem ao cabelo como: “cabelo ruim”, “ninho de guacho”, “cabelo de bombрил”, “nega do cabelo duro”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade.

De igual modo, as experiências de racismo e discriminação têm efeitos sobre o comportamento, a autoestima e a percepção de si mesma e das relações raciais nas crianças, levando-as a perceber o ambiente social como hostil. Por exemplo, a criança negra pode desenvolver sentimentos negativos em relação ao próprio ambiente escolar, podendo sentir que ela não é aceita naquele espaço e que sua presença ali incomoda, ao perceber que os atos racistas são ignorados e às vezes legitimados (CAVALLEIRO, 2005). Como consequência, a criança pode se sentir indefesa, as experiências de racismo podem imobilizá-las, e, por vezes, fazê-las acreditar que o racismo é um problema sem solução. Em virtude disso, as crianças desenvolvem o que Freire (2014) chama de uma “falsa consciência” sobre raça e racismo nas escolas e na sociedade, levando-as a crerem que o racismo não é uma preocupação relevante à sociedade e assim acreditando que nenhuma ação social será direcionada à reparação.

Nesse cenário, estudos internacionais relacionam a queda de rendimento e problemas de comportamentos a discriminação sofrida e da falta de diálogo sobre raça e racismo na escola (HUGLES et al., 2006). Por exemplo, Constantine e Blackmond (2002) sugerem que escolas com valores culturais predominantemente eurocêntricos prejudicam a autoeficácia acadêmica de jovens negros e o desenvolvimento da identidade racial, por

promoverem percepções equivocadas dos negros como inferiores aos brancos. Nesse sentido, quando mensagens transmitidas sobre a negritude nas escolas reforçam o racismo, vidas de crianças e jovens negros estão sendo comprometidas negativamente.

Além das experiências próprias de racismo, perguntamos às crianças entrevistadas neste estudo se elas já presenciaram experiências de racismo contra outra pessoa que ela conhecia. Observamos que o fato da criança negra presenciar atitudes racistas acontecendo contra outra pessoa negra também leva a desfechos negativos para a saúde emocional e psicológica dela (ver PRIEST et al., 2014), mesmo que não seja ela a vítima direta do racismo. Sobre isso, a literatura tem definido como “racismo vicário” ouvir falar sobre ou ver a experiência de racismo de outra pessoa (MANSOURI; JENKINS, 2010; HARRELL, 2000), bem como dos cuidadores ou membros próximos da família que sofrem discriminação (PRIEST et al., 2012). Vejamos alguns relatos:

*“- Meus irmãos são xingados na escola, xingam de tudo que é nome, preto, feio, macaco. Fico triste e com medo de baterem na gente”* (Cecilia, 10 anos, negra).

*“- Eu tinha uma colega na escola que era mais escura do que eu, aí tinham umas meninas que não gostavam de chegar perto dela porque ela era negra. Aquilo me deixava triste, porque ela era da mesma cor que eu e as pessoas ficavam humilhando ela por isso.”* (Marta, 11 anos, negra).

*“- Tem um menino que conheço que ele tem a minha cor, quando ele toma banho e passa pela areia o pé dele fica cheio de poeira, quando ele vinha da casa dele para a escola, porque ele mora num lugar de areia, aí o pé dele fica sujo, aí os meninos ficavam dizendo para ele que ele era preto e pobre que não tomava banho. Os meninos ficam chamando ele de lodrento, que não toma banho. Um dia ele queria brincar com os meninos e os meninos disseram que era pra ele sair, falaram “sai daqui seu bicho feio, lodrento”. E queriam bater nele, aí eu cheguei e disse “vocês não vão bater nele não!”, aí não bateram. Mas ficaram chamando ele de carvão... Eu ficava triste, e eu até falava: “porque vocês ficam xingando ele, se ele nunca te fez nada?”. Eu ficava triste que eles falavam da cor dele e que ele não tomava banho. Eu também já vi outros meninos sendo xingados, meu outro amigo é xingado de carvão e gago, porque ele é negro e tem problemas na voz.”* (Mikael, 10 anos, negro)

*“- Tem uma menina que quando eu estudava com ela na escola todo mundo chamava ela de urubu. Eu ficava com raiva, zangada, mal.”* (Cleide, 9 anos, negra).

Observa-se nos relatos acima que o racismo vicário, assim como o direto (quando a própria criança é vítima), é potencialmente danoso à saúde emocional e psicológica das crianças negras, pois, ver outra pessoa do seu grupo de pertença étnico-racial sendo vítima de racismo, causa na criança sentimentos como medo, raiva, vergonha, tristeza; uma vez que a discriminação resulta de uma característica partilhada por elas, que pode ser a cor

da pele, o cabelo, a estrutura facial etc. Por exemplo, a literatura demonstra que experiências de racismo vicário (bem como direto) têm sido associadas com maior expressão de raiva e sintomas depressivos entre adolescentes afro-americanos (STEVENSON; ARRINGTON, 2009), enquanto experiências de racismo dos pais (isto é, racismo vicário) têm sido associadas a sintomas depressivos na adolescência (FORD et al., 2013). Outros estudos mostram o efeito da experiência vicária de racismo no aumento da solidão em crianças e jovens, e problemas sócio emocionais em crianças, como lentidão nas interações verbais e dificuldades em se afirmar frente à autoridade (BÉCARES; NAZROO; KELLY, 2015; PRIEST et al., 2014). Esses resultados mostram que tanto as experiências diretas de racismo quanto as vicárias são potencialmente prejudiciais para a saúde emocional e psicológica de crianças negras.

Os relatos das crianças também chamam atenção para o fato de que experiências de racismo na escola continuam sendo uma forte realidade, sendo o espaço escolar um dos principais cenários no qual crianças experimentam racismo e discriminação racial. Essa realidade ocorre em outros países, crianças australianas não brancas relataram que 67% das experiências de racismo vividas por elas ocorrem na escola (BÉCARES; NAZROO; KELLY, 2015). De modo que, enquanto as escolas não se perceberem efetivamente como responsáveis e assumirem o problema, junto com toda sociedade, o racismo continuará produzindo danos no cotidiano escolar de crianças negras.

Nessa perspectiva, é fundamental o empreendimento de intervenções visando os efeitos do racismo na escola, para que crianças tão pequenas não sejam vítimas dos seus efeitos nefastos. Considerando a existência real e nociva do racismo nas escolas, é necessário que as escolas empreendam urgentemente medidas antirracistas. Para tal, a seguir fazemos algumas considerações sugerindo como a comunidade escolar deveria se envolver nessa forma de educação.

#### **4 ANTIRRACISMO: A ESCOLA COMO UM LUGAR POSSÍVEL**

Como vimos, o racismo é um fenômeno preocupante que ainda atinge fortemente o cotidiano escolar, tornando crianças negras vítimas de seus efeitos nocivos, dos quais causam graves impactos do ponto de vista emocional, psicológico, físico e social. Devido a estes fatos, mais recentemente, é possível perceber um crescimento de investidas no país para a superação do racismo, virando pauta de debates e de políticas públicas, especialmente na criação de políticas educacionais, como se pode verificar nos novos

Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, através da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo escolar. Contudo, este enfrentamento ainda tem se mostrado tímido diante das graves consequências produzidas pelo racismo na escola.

Sobre isso, em recente revisão de literatura sobre estratégias de enfrentamento do racismo em escolas brasileiras, Carvalho e França (2019) avaliam que poucas são as intervenções visando superar o racismo nesse ambiente. Além disso, os projetos visando reduzir o racismo na escola têm partido da iniciativa de pessoas isoladas (professores ou pesquisadores) e poucas escolas têm adotado tais práticas. Ou seja, apesar da confirmação de que o racismo é um problema cujos impactos causam danos psicológicos, físicos e sociais, pouco tem sido feito para reduzir seus efeitos em lugares tão importantes na vida de crianças, adolescentes e jovens, como é o espaço da escola.

Para a Organização das Nações Unidas (2014), a redução do racismo só se efetivará quando toda a sociedade perceber a sua parcela de responsabilidade na produção desse fenômeno. De modo que o antirracismo é responsabilidade de todos. O antirracismo pode ser entendido como um conjunto de comportamentos, práticas e ações direcionadas em oposição ao racismo, visando o seu enfrentamento e superação. Segundo Husband (2012), o antirracismo na educação se baseia em e é motivada pela crítica e reconstrução do conhecimento. Para o autor, uma abordagem antirracista para a educação presume que as escolas existam como microcosmos da sociedade maior (onde o racismo existe e permeia cada instituição ali).

De acordo com essa suposição, praticantes do antirracismo reconhecem que a injustiça racial é uma realidade e é cotidianamente difundida através de ideologias formais e informais, políticas, práticas e textos implementados nas escolas. Assim, “a educação antirracista é baseada em crítica e reflexão intensivas (em relação às ideologias, políticas, práticas e textos presentes na escola) como o primeiro passo necessário à identificação e resposta à injustiça racial nas escolas” (HUSBAND, 2012, p. 366).

Na construção de uma educação antirracista é fundamental que os educadores sejam preparados para perceber as questões das relações étnico-raciais, cujo conhecimento permita refletir e problematizar sobre as relações baseadas em racismo, preconceitos e discriminações, o que são, quais as suas bases, origens, efeitos e de como se estruturam na sociedade e no próprio ambiente escolar. A construção de uma educação antirracista busca promover mudanças nos discursos, pensamentos, raciocínios, lógicas,



gestos, posturas e no modo de tratar as pessoas negras baseado em ideologias racistas nesse espaço e fora dele (BRASIL, 2004).

Para Husband (2012), a implementação da educação antirracista deve começar pela examinação da injustiça racial nas perspectivas e informações das políticas escolares e do currículo. É necessário que o educador se questione: “Quando a criança negra chega à escola, o que ela aprende sobre sua raça, sobre si? Como ela se vê representada no currículo, nos livros didáticos, nos cartazes da escola? Como as questões das relações raciais aparecem em minha escola?”.

Após essa avaliação crítica do clima atual da sala de aula e de toda a escola em relação ao racismo pelo educador, é fundamental a criação de uma agenda, junto com outros educadores e com os próprios alunos, com o objetivo de criar uma atmosfera escolar que seja propícia ao ensino e à aprendizagem antirracista. O educador pode começar trabalhando a implementação da educação antirracista através de atividades cotidianas com os alunos e no envolvimento dos pais em ações contra a injustiça racial, como um meio de expor as relações de poder opressivas e dos seus desfechos entre indivíduos de diferentes grupos raciais (HUSBAND, 2012).

França (2017) argumenta que o professor é uma importante figura de identificação dentro da escola, e, em seu papel de socializador, espera-se que ele tenha a preocupação de promover a igualdade entre os alunos, considerando suas diferenças raciais, culturais, sexuais, religiosas, etc., evitando ser perpetuador de visões deturpadas e arraigadas sobre os grupos. Para a autora, medidas podem ser empreendidas visando à produção do antirracismo na escola, a exemplo de fornecer aos professores e alunos informações sobre as características culturais dos distintos grupos e sobre as bases dos preconceitos através do ato de contar histórias; ter atenção à implementação da Lei nº 10.639; elaborar ações que atinjam toda a escola; adotar políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade.

Embora existam poucos trabalhos interventivos sobre o enfrentamento do racismo realizados em escolas por professores no Brasil (CARVALHO; FRANÇA, 2019), pode-se destacar o trabalho de Souza (2005) que evidencia como a adesão de uma escola a estratégias de enfrentamento do preconceito podem ser mobilizadoras e efetivas na mudança e fortalecimento de identidades e superação da intolerância.

Outrossim, é fundamental que todo o corpo escolar seja sensível ao sofrimento causado pela discriminação enfrentada por crianças, adolescentes e jovens negros, que

são vítimas, por vezes, de apelidos depreciativos e ridicularização dos seus traços físicos e textura de seus cabelos. É necessário ter sensibilidade e criar condições para que as crianças negras sejam aceitas e encorajadas a prosseguir seus estudos e estar presente no espaço da escola, que é lugar de todos (BRASIL, 2004).

Além disso, valendo-se do entendimento de que a escola é um importante agente de socialização, é fundamental que sejam difundidas mensagens para as crianças que valorizem o respeito, a tolerância e a confiança nos diferentes grupos raciais. Para isso, como afirma Cavalleiro (2006), é necessário a transmissão de significados que envolvam a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito.

Vale destacar que qualquer resposta educacional eficaz ao racismo deve ser pensada com cuidado, atenção e conduzida em profundidade, para evitar que um fenômeno que é múltiplo e complexo escorregue pela superficialidade, por vezes, agravando ainda mais o problema (HUGHES et al., 2006). De igual modo, a educação antirracista requer um comprometimento contínuo, cujas ações não se limitem a datas comemorativas ou afirmativas, mas sim durante todos os momentos possíveis que surjam ou se prestem a discussões raciais.

Nesse sentido, empreender medidas visando à superação do racismo na escola pode evitar que crianças, como as que foram entrevistadas neste estudo, sejam vítimas desse fenômeno tão marcante e nocivo. Ações efetivas visando, por exemplo, à aproximação e o conhecimento dos diversos grupos, o respeito e à tolerância podem contribuir no fortalecimento da identidade racial das crianças negras e a ajudar na diminuição de conflitos raciais que ainda existem no espaço escolar, repercutindo positivamente no contato entre as crianças (ALLPORT, 1954). Ademais, a implementação da educação antirracista no ambiente escolar contribui para que as crianças trabalhem em prol da justiça racial, bem como para as empoderar com ferramentas necessárias para identificar, resistir e responder ao racismo de modos construtivos (TATUM, 1992).

Uma razão final que se deve destacar para a implementação da educação antirracista nas escolas diz respeito ao fato de que propor espaços de criação, de reflexão e de conhecimento é importante na construção da autorreflexão crítica e ao desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 2014) em relação a raça, ao racismo e aos problemas sociais da sociedade mais ampla e dos seus desdobramentos no contexto da escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar relatos de experiências de racismo e as consequências dessas experiências na vida das crianças. Realizamos entrevistas individuais com crianças negras residentes de duas cidades do interior do semiárido da Bahia, no Nordeste do Brasil. Verificamos que o cotidiano escolar ainda é marcado por graves experiências de racismo e discriminação, expressando-se, por vezes, pela exclusão, rejeição e discriminações verbais (xingamentos e apelidos) e físicas (bater na criança pelo fato dela ser negra ou puxar seus cabelos por ele ser crespo). Relatos de tristeza, medo, raiva e vergonha aparecem com frequência nas falas dos entrevistados ao significarem o que sentiram e sentem nesses momentos. Como consequência, as crianças negras tendem a construir uma identidade e autoestima negativa, fenômeno que faz com que muitas delas rejeitem os seus traços e o seu pertencimento racial. Além disso, foi observado que as experiências de racismo na escola contribuem para que a criança negra desenvolva um sentimento de que o espaço escolar não é um lugar para ela, que a sua presença ali é um incômodo e que o racismo é um problema sem solução, uma vez que nada é feito para enfrentá-lo.

Nessa perspectiva, pode-se observar que a falta de apoio a intervenções eficazes na escola para melhorar o bem-estar dos alunos e reduzir a exposição e experiência do racismo agrava sua expressão. Muitas vezes, a figura adulta, por não conceber que as práticas racistas estão nas relações cotidianas da escola, busca negá-la (SANTOS, 2014). Outros procuram silenciar (CAVALLEIRO, 2005), por vezes, reforçando e naturalizando o racismo e as discriminações contra crianças negras.

Os relatos analisados neste estudo demonstram que as experiências de racismo contra crianças negras geram consequências muito preocupantes. As crianças têm se mostrado bastante afetadas quando ela própria ou um membro do seu grupo racial é vítima de racismo e discriminação. As crianças relataram viver uma rede de sentimentos e emoções (tristeza, medo, raiva, vergonha) potencialmente danosas a saúde emocional, psicológica, física e social. Em vista disso, defendemos que medidas antirracistas sejam urgentemente empreendidas pelas escolas, a fim de propiciar um ambiente saudável e produtor da cultura de reconhecimento das diferenças e do respeito. É fundamental, nesse sentido, que as escolas se tornem aliadas das crianças e assumam o compromisso de minimizar as influências ideológicas que perpetuam o racismo.

Vale reiterar que a implementação da educação antirracista nas escolas pode ser mobilizadora e efetiva na mudança na superação da intolerância e do racismo (SOUZA, 2005). Destaca-se a importância da sensibilidade de todo o corpo escolar ao sofrimento causado por tantas formas de discriminações que tornam vítimas crianças, adolescentes e jovens negros, por apelidos depreciativos, ridicularização e violência. A escola precisa proteger as crianças e criar condições para que nenhuma delas seja rejeitada, excluída, discriminada e com medo de estar ali. Afinal, a escola é lugar de toda criança, a escola não é lugar de racismo.

Por fim, enfatizamos que a amostra do nosso estudo está concentrada em duas cidades do interior do semiárido da Bahia, para uma análise mais ampla sobre as experiências de racismo na escola e de suas consequências para as crianças, outras realidades brasileiras precisam ser examinadas. Além disso, sem pretensão de esgotar as discussões, novas pesquisas poderiam investigar a relação dos locais de incidência de experiências racistas e os impactos na saúde mental das crianças, como, por exemplo, o desenvolvimento de ansiedade, solidão e depressão. A literatura internacional tem avançando em estudos com esse foco, diferentemente da literatura brasileira, que tem escassa pesquisa investigando questões tão relevantes como essas.

## REFERÊNCIAS

ABOUD, F. E. **Children and Prejudice**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. (3ª ed.) Wokingham: AddisonWesley, 1954.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BÉCARES, L; NAZROO, J; KELLY, Y. A longitudinal examination of maternal, family, and area-level experiences of racism on children's socioemotional development: Patterns and possible explanations. **Social Science & Medicine**, Volume 142, October, 2015.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 24ª ed., 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE/MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf) Acesso em: 21 de Agosto de 2018.

BONILLA-SILVA, E. Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of inequality in America (4th ed.). Lanham, MD: **Rowman & Littlefield**, 2014.

CARVALHO, D. M. S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4 n. 12 set/dez, 2019.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2005, n.28, pp.77-95. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>. Acesso em: 25 out. 2018.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9(2), 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447>. Acesso em: 20 out. 2018.

CONSTANTINE, M. G.; BLACKMON, S. K. Black adolescents' racial socialization experiences: Their relations to home, school, and peer self-esteem. **Journal of Black Studies**, 32, 322–335, 2002.

CHAGAS, L; FRANÇA, D. X. Racismo, Preconceito e Trajetória Escolar de Crianças Negras e Brancas: A Realidade de Sergipe. **Anais: relatório disponível pelo IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, ISSN 1982-3657, 2010.

Da COSTA-SILVA, K.; FRANÇA, D. X. Valores maternos e preconceito racial em crianças. **Psic. Rev.** São Paulo, volume 25, n.2, 395-414, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/viewFile/28553/21358> Acesso em: 15 de jul. 2019.

FORD, K. R.; HURD, N. M.; JAGERS, R. J.; SELLERS, R. M. Caregiver experiences of discrimination and African American adolescents' psychological health over time. **Child Development**, 84(2), 485–499. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01864.x, 2013.

FRANÇA, D. X; MONTEIRO, M. B. Identidade racial e preferências e em crianças brasileiras de cinco e dez anos. In: **Psicologia**, Vol. XVI(2). Pp.293-323, 2002.

FRANÇA, D. X. A socialização e as relações interétnicas. In L. Camino, A. N.R. Torres, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Orgs.), **Psicologia Social: Temas e Teorias** (2a ed., pp. 541-587). Brasília: Technopolitik, 2013.

\_\_\_\_\_. Discriminação de Crianças Negras na Escola. **Revista Interações**, vol. 13 n.º 45 (2017): Violência, discriminação e desigualdades / Artigos. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/9476>. Acesso em: 20 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, N. L. 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 nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec., 2002a. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso)>. access on 19 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>.

\_\_\_\_\_. Educação e Identidade Negra. Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, 2002b.

HUGHES, D.; SMITH, E. P.; STEVENSON H.C.; RODRIGUEZ, J.; JOHNSON, D. J.; SPICER, P. Parents' Ethnic-Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study. **Developmental Psychology**, 42 (5), pp. 747-770, 2006.

HUSBAND, T. "I Don't See Color": Challenging Assumptions about Discussing Race with Young Children. **Early Childhood Education Journal**, 39: 365, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0458-9>

LIMA, M. E. O; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estud. Psicol.** Vol.9 n°3. Natal Sep/Dec 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Sucesso social, branqueamento e racismo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 20(1), 11-19, 2004b.

MANSOURI, F.; JENKINS, L. Schools as sites of race relations and intercultural tension. **Australian Journal of Teacher Education**, 35(7), 93-108, 2010.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, M. R. G. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Tese de doutorado, 2017.

ONU. Developing national action plans against racial discrimination: A practical guide. New York, Geneve, **United Nations Publication**, 2014.

PACHTER, L. M.; BERNSTEIN, B. A.; SZALACHA, L. A.; COLL, C. G. Perceived Racism and Discrimination in Children and Youths: An Exploratory Study. *Health & Social Work*, 35, 1, 61–69, 2010.

PEREIRA, C. R.; FRANÇA, D. X.; TORRES, A. R.; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. Emoções na formação e no desenvolvimento dos preconceitos, em S. Gondim & E. Loiola (org). **Emoções, aprendizagem e comportamento social: Conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho**. Casa do Psicólogo, 2015.

PRIEST, N.; PARADIES, Y.; STEVENS, M.; BAILIE, R. Exploring relationships between racism, housing and child illness in remote Indigenous communities. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 6(5), 440–447, 2012.

PRIEST, N.; PERRY, R.; FERDINAND, A.; PARADIES, Y.; KELAHER, M.. Experiences of Racism, Racial/Ethnic Attitudes, Motivated Fairness and Mental Health Outcomes Among Primary and Secondary School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 2014.

SANTOS, C. F. **Escola e preconceito : relações raciais na ótica dos professores**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SOUZA, I. S. Trabalhando com o preconceito e a discriminação na sala de aula. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005.

STEVENSON, H. C.; ARRINGTON, E. G. Racial/ethnic socialization mediates perceived racism and the racial identity of African American adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 125–136, 2009.

TAJFEL, H. **Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup behavior**. Londres: Academic Press, 1978.

TATUM, B. D. Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom. *Harvard Education Review*, 62(1), 1–24, 1992.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## A LEI Nº 10.639/2003 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Victor Romero de Azevedo<sup>1</sup>

**Resumo:** Em 2003 foi aprovada a lei nº 10.639 que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida em 1996. A sanção desta lei trouxe a inclusão dos estudos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, que a partir de então seriam ministradas em todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares do Brasil, e contempladas no currículo escolar, com ênfase nas áreas de Artes, História e Literatura. No presente artigo procuramos analisar as orientações trazidas pela lei 10.639 bem como a sua contribuição para o estudo das relações étnico-raciais no âmbito da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Educação, Lei 10.639, Relações étnico-raciais.

### LAW NO. 10.639/2003 AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN BASIC EDUCATION

**Abstract:** In 2003, Law No. 10.639 was approved, amending the Law of Guidelines and Bases of National Education, which was passed in 1996. The sanction of this law brought the inclusion of studies of African History and Afro-Brazilian Culture, which thereafter would be taught in all schools, public or private in Brazil, and contemplated in the school curriculum, with emphasis in the areas of Arts, History and Literature. In the present article we seek to analyze the guidelines brought by law 10.639 as well as their contribution to the study of ethnic-racial relations in the Basic Education.

**Keywords:** Education, Law 10.639, Ethnic-Racial Relations.

### 1.Introdução

Nos últimos anos, procurou-se a promoção de diversas ações no sentido de combater as desigualdades sociais presentes no Brasil, construindo um ensino que valorizasse as diferenças e combatesse os preconceitos. A legislação educacional brasileira passou por um longo processo de transformação até que a temática das relações étnico-raciais estivesse inserida nos currículos oficiais de educação básica.

Até 1996 os currículos da educação básica presentes em território nacional possuíram uma padronização que não valorizava a diversidade cultural da sociedade brasileira. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em História (PPGEH) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: victorromero@id.uff.br



Lei nº 9.394/96, houve uma guinada em direção à diversificação dos currículos escolares, conforme estabelecido no artigo 26, onde determinou-se que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”<sup>2</sup> e também, conforme determinava o parágrafo quarto, o ensino da História do Brasil deveria levar em consideração “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”<sup>3</sup>. Havia, desse modo, uma abertura da legislação educacional para o estudo das relações étnico-raciais.

O maior avanço na direção da inclusão destas relações no ensino básico, contudo, se deu a partir da sanção da lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dos africanos, assim como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra, e o papel do negro na formação da sociedade brasileira, resgatando a contribuição dessa importante parcela da população nas mais diferentes áreas. De acordo com esta lei, ficou estabelecido que os conteúdos referentes à história e cultura dos africanos e afro-brasileiros seriam ministrados em todo o currículo escolar, sobretudo nas áreas de Artes, História e Literatura. A partir de então, nos livros didáticos, os conteúdos relativos à história e a cultura dos negros no Brasil e na África passariam por uma intensa revisão. Como afirmam Luiz Oliveira e Mônica Lins, “a África, além de ser o berço da civilização humana, conheceu processos socioculturais, econômicos e políticos muito antes da civilização ocidental europeia”<sup>4</sup>. Tais processos, brutalmente interrompidos pela chegada do colonizador europeu ao continente no século XV, sobre o qual se sucederia séculos de exploração e o extermínio de populações locais, não eram referidos nos conteúdos escolares, e quando se estudava o continente africano, ele aparecia sempre de forma parcial, “como uma tragédia e território devastado por guerras interétnicas”<sup>5</sup>, sem que fosse levada em conta a contribuição desses povos para a história da humanidade.

A aprovação desta lei, é importante ressaltar, foi fruto da atuação do Movimento Negro, que reivindicava junto ao governo brasileiro, políticas públicas de ações afirmativas

---

2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), p. 16. O documento pode ser consultado na íntegra em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 05/08/2019.

3 Idem, p. 16.

4 OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. África e as relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos. In: MIRANDA, Cláudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Orgs.). *Relações étnico—raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639*. Rio de Janeiro, Quartet, Faperj: 2012. p. 356.

5 Idem, p. 365.

que fossem eficientes no combate ao racismo e a discriminação racial. Até então, muito pouco havia sido feito para reverter a situação de discriminação sobre a população negra e a desigualdade de oportunidades. Tal legislação permitiria a adoção de políticas afirmativas e a problematização, no ensino básico, do mito bastante difundido de que o Brasil se constituía em uma grande democracia racial, além de promover o fortalecimento do estudo das relações étnico-raciais nas universidades onde, seguindo o percurso da lei, começaram a surgir cadeiras de ensino de História da África e disciplinas voltadas especificamente para a história e cultura afro-brasileira foram inseridas nos currículos universitários.

A Lei 10.639 e a revisão do mito da democracia racial no ensino básico.

A concepção enraizada na sociedade brasileira de que o país viveu ao longo de sua história uma grande democracia racial tem longa duração no imaginário nacional. Tal visão, como argumentou Maria Elena Souza, baseia-se, sobretudo, em dois fatos: “na miscigenação que no Brasil aconteceu em grande escala na comparação que se fazia e se faz até hoje – em menor intensidade – com a segregação racial e conflitos raciais nos EUA”<sup>6</sup>. Ou seja, os defensores do Brasil como uma grande democracia racial utilizavam, como argumento, a miscigenação aqui ocorrida entre brancos europeus, negros africanos e nativos indígenas e o fato de o país não ter sofrido as mesmas tensões raciais dos Estados Unidos, onde havia um espaço claro de segregação racial e movimentos racistas como o Ku Klux Klan. Posteriormente, aqueles que continuariam a defender o mito da democracia racial, o fariam comparando a “harmonia social” do Brasil com o regime segregacionista do Apartheid na África do Sul.

A forma de pensar que coloca o negro em margem inferior ao branco constitui-se em uma ideologia racial enraizada na sociedade brasileira desde o período colonial. A valorização da estética branca em detrimento da estética negra, predominante na sociedade brasileira, discrimina e hierarquiza os indivíduos de acordo com a cor da pele onde, de forma recorrente, a imagem marginalizada e sexualizada é atribuída ao indivíduo negro. A falsa imagem atribuída durante muito tempo de um país racialmente democrático

---

6 SOUZA, Maria Elena Viana. Educação etnicorracial brasileira: Uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Cláudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Orgs.). Relações étnico—raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639. Rio de Janeiro, Quartet, Faperj: 2012. p. 147.

dificultou no país a emergência de uma visão crítica acerca das relações raciais. De acordo com Oliveira e Lins,

“(...) discutir racismo nas escolas de ensino fundamental e médio com nossos estudantes é também reescrever a história mundial, é afirmar que a riqueza das nações desenvolvidas, a chamada acumulação primitiva de capital, foi feita graças ao extermínio de populações inteiras do continente africano”<sup>7</sup>

A abolição concebida em 13 de maio de 1888, que não se realizaria sem a luta e o protagonismo dos abolicionistas e de ex-escravizados e dos próprios escravizados, havia livrado esta parcela da população de seus grilhões atribuindo a eles o status de cidadãos, porém, não os havia livrado da discriminação racial e de suas perversas consequências. A República não trouxe consigo a melhora das condições de vida dos ex-escravizados e muitos projetos que visavam uma melhor distribuição de renda, como o de André Rebouças<sup>8</sup>, tornaram-se apenas promessas. Os afro-brasileiros continuaram excluídos das oportunidades sociais, econômicas e educacionais.

No Brasil, a diferença entre negros e brancos não se reflete somente no campo da educação. “Estudos recentes apontam que o Índice de Desenvolvimento (IDH) da população branca situa-se entre as populações dos países de médio desenvolvimento; em contrapartida o IDH da população negra situa-se atrás de muitos países africanos”<sup>9</sup>.

Como ponderou Maria de Lourdes Silva, para que tenhamos a dimensão do que é, de fato, a história do negro no Brasil, precisamos “rememorar que neste território se teve o mais longo e perverso sistema de escravização: foram quatro milhões de africanos sequestrados”<sup>10</sup>. Tais cifras referem-se ao período situado entre os séculos XVI e XIX, dado que encontra respaldo em historiadores que se debruçaram sobre o tema, como por exemplo Manolo Florentino, que afirma que “quatro entre cada dez escravos africanos

7 OLIVEIRA; LINS, 2012, p. 367.

8 Famoso abolicionista negro do século XIX, Rebouças havia proposto um programa de reformas a serem levadas a cabo após a abolição, que acabaram não se concretizando. Tais medidas pretendiam a inserção do negro na economia e na sociedade e a reorganização produtiva do espaço nacional, como formas de aprofundar o processo de emancipação. Ele também via no monopólio da terra a origem da desigualdade, e a sua distribuição como forma de emancipação do negro, destruindo a estrutura fundiária vigente.

9 Idem, p. 366.

10 SILVA, Maria de Lourdes. Educação, Cultura e Diversidade Étnico-Racial: Possibilidades de Implementação da Lei 10.639/2003. In: JODAS, Juliana; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins (Orgs.). Uma década da Lei 10.639/03: Perspectivas e desafios de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Jundiá, Paco Editorial: 2015. p. 18.

desembarcados nas Américas foram importados pelo Brasil e apenas no século XVIII aportaram na América portuguesa menos negros do que em outra região do Novo Mundo”<sup>11</sup>

O Brasil foi também o último país das Américas a abolir a escravidão, que durante tanto tempo havia mantido o negro marginalizado na sociedade. Ao mesmo tempo em que havia a libertação dos escravizados, o país experimentava políticas de branqueamento de acordo com ideais europeus, a chamada Eugenia, havendo a partir da segunda metade do século XIX e princípios do século XX o estímulo à imigração europeia na tentativa de realizar o “branqueamento” da população brasileira. As políticas de branqueamento somente perderiam força a partir de 1930, durante a Era Vargas, princípio do processo de industrialização nacional, e período no qual intelectuais brasileiros debruçaram-se sobre a questão da identidade nacional. Em tal contexto de combate as políticas eugenistas e de valorização da contribuição do negro para a construção sociedade brasileira é que foi lançada, em 1933, a obra do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*. Este autor defendia a ideia de que o Brasil era constituído de uma grande democracia racial, onde brancos, negros e índios haviam se misturado de forma natural e harmoniosa, dando origem a uma sociedade mestiça onde não haveria conflito racial. De acordo com Freyre:

“Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços”<sup>12</sup>

O colonizador português, então, mais suscetível que outros povos europeus que colonizaram o continente americano à miscigenação, como os ingleses e franceses, misturou-se com facilidade aos índios e negros produzindo aqui uma gama de “filhos mestiços”. A visão de Freyre sobre a miscibilidade em *Casa Grande & Senzala* é problemática, pois este sociólogo não considera a origem brutal de muitos destes “filhos mestiços”, oriundos de violência sexual contra mulheres escravizadas, violadas contra a sua vontade por seus senhores. Assim como não considera os inúmeros outros tipos de violência sofridas por negros e indígenas durante o período colonial e imperial que não

---

11 FLORENTINO, Manolo. Tráfico atlântico, mercado colonial e famílias escravas no Rio de Janeiro, Brasil, ca. 1790-ca. 1830. *História: Questões e debates*, nº 51. Curitiba: Editora UFPR, 2009. p. 70.

12 FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*, 2004, p. 70 apud SILVA, Maria de Lourdes, 2015, p. 19.

permitiram que a convivência entre as três etnias não fosse, de algum modo, pacífica, mas sim a imposição do branco europeu sobre os demais grupos.

Na educação, o mito da democracia racial fincou raízes e prosperou durante décadas em nossa história e em nossa literatura, até começar a sofrer questionamento de autores como Florestan Fernandes<sup>13</sup> a partir da década de 1950. No entanto, passados quase setenta anos de seu questionamento, muitos autores contemporâneos ainda mostram-se atados a ele em suas reflexões sobre a sociedade brasileira.

O racismo, vale ressaltar, não é algo estanque, ele é dinâmico e muda cotidianamente sua forma de existir para perpetuar-se em nossa sociedade. O Brasil ainda se configura como um país extremamente desigual em termos econômicos, apesar do crescimento bastante significativo do início na primeira década do século XXI, e permanece desigual, sobretudo, em termos raciais. Em nosso país, o mito da democracia racial permitiu que fosse mantida uma sociedade fortemente hierarquizada que sobreviveu até a atualidade, graças a instituições que reproduzem sua ideologia de maneira estrutural, entre elas a escola.

A escola reproduz o mito da democracia racial em sua estrutura quando não desenvolve ações que ajudam a combater o preconceito racial no espaço escolar e na sociedade; Reproduz, quando não ajuda o aluno a compreender a contribuição dada pelos diversos grupos étnicos para a formação nacional; Reproduz, quando reforça a ideia de um cruzamento harmonioso de etnias como elemento formador do povo brasileiro; Reproduz, quando não discute a exclusão social historicamente vivida por negros e indígenas em nossa sociedade, em detrimento da valorização do elemento branco. Professores ainda pouco preparados para lidar com estas questões acabam minimizando e naturalizando episódios de racismo no ambiente escolar e, assim, também ajudam a perpetuar a exclusão

---

13 Florestan Fernandes é um dos diversos pensadores que tenta, a partir da década de 1950, desnaturalizar a ideia de uma democracia racial no Brasil, inicialmente a partir de seus estudos sobre a sociedade tupinambá. Em 1964 ele publica sua obra "A integração do negro na sociedade de classes", onde tenta reconstruir o drama vivido pelo negro na difícil adaptação à sociedade livre do pós-abolição, fruto de um passado de degradação social e moral e séculos de escravidão. Fernandes, em um trabalho cuidadoso, tece as transformações ocorridas na sociedade urbana de fins do século XIX e princípio do século XX e o lugar dos ex-escravizados no processo de transformação dessa sociedade burguesa que emerge. De acordo com ele, a liberdade conquistada no pós-abolição fora incompleta, restringindo-se somente ao plano jurídico, não alcançando a questão social, como a escolarização do negro, por exemplo. Nas relações sociais da República, analisa ele, sempre estiveram presentes marcas herdadas do sistema escravista. A não existência de um conflito racial aberto, um "racismo explícito", desse modo, permitiria a propagação falsa ideia de "democracia racial", conceito que ele compreende como uma falsa ideologia, e tende a desconstruir durante sua obra.

social de grupos historicamente marginalizados e reforçam, mesmo que de forma inconsciente, o mito da democracia racial.

Da Constituição Federal de 1988 a Lei 10.639/2003.

Os avanços obtidos até o presente em benefício da população negra se deveram, sobretudo, a iniciativas que partiram do movimento negro<sup>14</sup>. Na década de 1970 este movimento enfatizou que o discurso da democracia racial possuía limitações sérias, visto que a disparidade entre brancos e negros nos indicadores referentes à educação eram enormes. Os conteúdos escolares estavam voltados a retratar a população negra de maneira estereotipada e privilegiavam os conteúdos eurocêntricos. Na década de 1980, a atuação do movimento negro em prol de um ensino multiétnico influenciou no conteúdo das políticas educacionais que orientariam as décadas seguintes como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Como ressalta Tatiane Rodrigues,

“O processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) revelaram-se dois momentos importantes nas décadas de 1980 e 1990 em que o movimento negro e seus interlocutores políticos organizaram-se para influir no conteúdo dos dois documentos que fundamentam e orientam as políticas educacionais”<sup>15</sup>

O primeiro parágrafo do artigo 242 da Constituição estabelece que o ensino de História do Brasil deve levar em conta contribuições de diversas etnias e culturas formadoras do povo brasileiro. A LDB 9394/96 estabelece em seu artigo 26 que o ensino básico deve possuir uma base nacional comum curricular que possa abranger as

---

14 Durante bastante tempo o movimento negro enfatizou que a desigualdade social não ser herança, unicamente, do passado escravista, mas de um contexto complexo. Como afirma Nilma Lino Gomes, “a partir do final dos anos de 1970, o movimento negro, junto a alguns intelectuais negros e não negros, alertou a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural” (Gomes, Nilma Lino. Movimento negro e educação, resignificando e politizando a raça. Educação e Sociedade, v.3, n. 120. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 734).

15 RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Educação Anti-racista no Brasil: 1988-2006. In: JODAS, Juliana; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins (Orgs.). Uma década da Lei 10.639/03: Perspectivas e desafios de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. p. 33.

características locais e regionais. No entanto, na LDB, a questão da diversidade étnico-racial “se restringe ao ensino de História do Brasil, que levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”<sup>16</sup>, isso quer dizer, leva em consideração as parcelas da população africana, indígena e europeia. No entanto, este último grupo continua a ter espaço privilegiado nos currículos escolares.

A Lei 10.639/03 altera a LDB 9.394/1996 em seus artigos 26, 26A e 79B, buscando combater o racismo e a discriminação contra a população negra no Brasil, regulamentada, em seguida, pelo parecer CNE/CP nº 003/2004 que determina a inclusão no currículo oficial a obrigatoriedade da temática Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais.. A partir dela, os estudos sobre a África ganharam maior proporção na sociedade brasileira, permitindo que educadores da área contribuíssem para retirar da educação brasileira seu foco eurocentrista, permitindo que houvesse uma “descolonização da educação”.

A partir de 2003 houve por parte do Movimento Negro e dos educadores o empenho na divulgação da Lei nº 10.639/2003 estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Como indica Maria de Lourdes Silva, “A Lei Ben-Hur ou a Lei da Educação Antirracista estava na pauta de reivindicação do movimento negro que, durante muito tempo colocava a questão de se incluir na agenda da educação nacional medidas de reparação em favor do direito da população negra”<sup>17</sup>. O movimento negro vivenciou e foi protagonista de uma antiga demanda sua, adotada como política pública de Estado.

Com a participação efetiva deste importante movimento na elaboração destes dois importantes documentos, foi enfatizado o papel da escola na valorização da diversidade, no combate ao racismo e a toda forma de discriminação. De acordo com Rodrigues, o movimento havia apresentado uma proposta segundo a qual “a CF/1988 deveria garantir estímulos fiscais para que a sociedade civil e o Estado tomassem medidas concretas de caráter compensatório, a fim de implementar aos brasileiros de ascendência africana o direito à isonomia nos setores de trabalho, remuneração, educação, justiça, moradia, saúde

---

16 GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Diversidade: A cultura afro-brasileira e a lei nº 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). Relações raciais no cotidiano escolar: Diálogos com a lei 10.639/03. Rio de Janeiro, Rovel, UNIRIO: 2009. p. 92.

17 SILVA, 2015, p. 17.

etc”<sup>18</sup>. Tratava-se, desse modo, de o Estado Brasileiro assumir medidas que reparassem, mesmo que tardiamente, os danos causados à população negra pela escravidão.

A Constituição Federal indicara anos antes a necessidade de o currículo escolar refletir a pluralidade racial e social brasileira, no entanto, não havia a indicação que levasse a uma obrigatoriedade da abordagem de temas voltados ao estudo da história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, algo que os currículos de boa parte das escolas brasileiras continuaram a ignorar. O que a constituição apontava era a criminalização do racismo, que deveu-se, sobretudo, ao empenho do parlamentar Carlos Alberto Caó<sup>19</sup>.

No ano de 2001 a Conferência de Durban<sup>20</sup> foi um marco importante no avanço de medidas de reparação. Após a participação nesta conferência, o governo brasileiro apresentou um programa de ação afirmativa e, ao fim deste mesmo ano, diversos órgãos federais começaram a adotar o sistema de cotas raciais nos concursos públicos e na concessão de bolsas de estudo.

A retomada de questões relativas à temática racial chegariam ao ápice com a aprovação da Lei 10.639, resultado de um projeto de lei apresentado em 1999 pelos parlamentares Benhur Ferreira e Esther Grossi, ambos do Partido dos Trabalhadores. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, demanda do movimento negro, seria atendida anos após a LDB, na forma da Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, sobretudo nas disciplinas de artes, história e literatura. O contexto de elaboração desta lei está inserido em um amplo projeto de valorização desta importante parcela da sociedade brasileira depois de várias décadas, possibilitando o conhecimento na educação básica dos processos históricos de resistência dos africanos escravizados trazidos ao Brasil, dos processos de emigração forçada, a chamada diáspora, assim como a possibilidade de trazer para a sala de aula o debate sobre racismo e exclusão social.

---

18 RODRIGUES, 2015, p. 34.

19 Caó foi um dos principais nomes nacionais do movimento estudantil da década de 1960, tendo militado também no movimento negro durante a Ditadura Militar. Foi eleito para a Câmara dos Deputados pelo PDT em 1982 e reeleito em 1986. Na Assembleia Nacional Constituinte exerceu protagonismo na luta antirracista ao incluir no inciso XLII do artigo 5º da Constituição a determinação da prática de racismo como crime inafiançável e imprescritível. A criminalização do racismo foi importante elemento na luta por igualdade.

20 Esta foi a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo e a Xenofobia, promovida pela ONU na África do Sul. Nela foram debatidas diversas questões polêmicas, como por exemplo, políticas de reparação das potências europeias a suas antigas colônias na África, foi debatida também a questão da reparação histórica à população negra pelos malefícios causados pela escravização. Ela contribuiria também para que o governo brasileiro começasse a elaborar medidas de reparação que promovessem a justiça social, como as ações afirmativas e a política de cotas.



Esta lei alterava a LDB e tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo país, fossem elas públicas ou particulares. No ano seguinte, o parecer 02/2004 regulamentou a alteração da LDB, e definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento fundamental para o ensino das relações étnico-raciais. Segundo este parecer, os cursos de nível superior em todo país deveriam obrigatoriamente contemplar conteúdos pertinentes à população negra e a educação das relações étnico-raciais.

As políticas afirmativas oriundas desta lei também atingiram fortemente o ensino superior por meio das ações afirmativas, como a adoção do sistema de cotas para o ingresso nas universidades públicas, começando, já no ano de 2003, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e que tem demonstrado bons resultados desde a sua adoção<sup>21</sup>, e com a realização de concursos públicos para a contratação de professores de História da África, assim como o aumento no número de disciplinas voltadas a questões étnico-raciais.

Como indica Maria Alice Gonçalves, a diáspora africana possibilitou o fortalecimento de relações entre povos originários de diferentes culturas e etnias africanas. “Por meio das diásporas, iniciamos um processo de criação, invenção e recriação das tradições africanas, visando à preservação de laços de identidade, cooperação e solidariedade entre os africanos e seus descendentes”<sup>22</sup>. Hoje, temos a maior parte de nossa população formada por negros e pardos. No entanto, nosso país ainda cultiva, sobretudo na educação, um imaginário que privilegia o europeu e acaba por minimizar a contribuição das sociedades

21 O resultado da política de cotas raciais em universidades públicas têm mostrado resultados positivos. Em pesquisa realizada na UERJ poucos anos após a implantação da política de cotas, verificou-se “a expressiva diferença nos resultados obtidos, no exame Vestibular, nos anos de 2005 e 2006, pelos alunos cotistas. A média alcançada por esses alunos foi, praticamente, em alguns cursos, a metade daquela alcançada pelos discentes não-cotistas. Em contrapartida, ao longo dos cursos, o resultado acadêmico dos alunos cotistas surpreende, uma vez que quase se iguala ao dos discentes não cotistas. Em vista do exposto, pode-se concluir que, não obstante o resultado medíocre obtido no Vestibular, os alunos cotistas superaram as deficiências curriculares iniciais, tendo sido capazes de acompanhar o desenvolvimento das matérias ministradas em sala de aula, tão bem quanto os seus colegas que não se valeram do sistema de cotas para adentrar a Universidade” (BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Cláudio Roberto Marques. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. Revista Pensamento & Realidade, v. 27, nº 2, ano XV. São Paulo: PUCSP, 2012. p. 106). Atualmente, passados 15 anos desde a implementação das cotas na UERJ, observamos que a maioria do corpo discente desta universidade é formada por alunos negros e pardos e de baixa renda e, ao contrário do que acreditavam os críticos ao sistema, o nível acadêmico da universidade não foi reduzido, ao contrário, a UERJ tem aumentado sua produção intelectual nos mais diversos campos de pesquisa, fato significado que demonstra o sucesso desta política e a necessidade da sua implantação.

22 GONÇALVES, 2009, p. 96.

africanas na formação do Brasil, algo que uma educação voltada para o antirracismo deve combater.

O Brasil foi o maior importador de mão de obra escrava das Américas, tendo sido deslocados aos portos brasileiros cerca de quatro milhões de escravizados africanos. Capturados na África e contrabandeados em navios negreiros, essa população trouxe consigo música, arte, dança e transmitiu a seus descendentes práticas e valores de sua cultura. Ensinar sobre a escravidão, sem levar em conta a luta contra o regime escravista e luta para manter suas tradições ancestrais contribui para naturalizar o estereótipo de uma escravidão pacífica. Os africanos e seus descendentes produziram uma cultura de matriz africana que aqui sofreram modificações e adaptações e misturaram-se a outras culturas no Brasil, originando uma cultura afro-brasileira. Finda a escravidão, os negros foram vistos como ameaça a população branca do país. Órfãos de quaisquer políticas de reparação, continuaram sem acesso à educação e tendo seus direitos básicos violados. Tampouco houve alguma política que envolvesse reforma agrária, habitação, educação, previdência, entre outras formas importantes de acesso à cidadania. É impossível conceber a cultura afro-brasileira como uma cultura trazida da África e aplicada no Brasil em estado bruto, as culturas possuem dinamismo próprio, elas sofrem “lapidações”, no Brasil, a cultura africana se fundiu, inovou e se espalhou, dando origem a novas culturas centradas na vivência dos africanos e seus descendentes no Brasil. A questão, é que durante muito tempo esta cultura afro-brasileira, elemento fundamental da constituição da identidade brasileira, não chegou aos bancos escolares, preterida pela cultura europeia.

A lei nº 10.639 foi passo importante na valorização dessa matriz cultural, uma vez que levou para as escolas e para os livros didáticos debates e pesquisas sobre homens e mulheres negras escravizadas, suas trajetórias de vida, seus desejos e aspirações, sua visão como sujeitos históricos atuantes; debates que antes restringiam-se à academia e, quando chegavam à escola, era por meio de professores-pesquisadores que atuavam no ensino básico, uma vez que muitos professores que atuavam na educação básica nunca tiveram contato com o ensino de História da África ou disciplinas sobre o negro no Brasil durante a graduação, uma vez que esta permanecia ainda focada na tradicional divisão da história europeia. Como é possível perceber, esta lei gerou um efeito em cadeia, a exigência do ensino de História e Cultura afro-brasileira em sala de aula gerou reações também no meio acadêmico.

Em relação ao ensino das relações étnico-raciais na educação básica, Maria Elena Viana Souza destaca que,

“ao fazer atividades pedagógicas que valorizam aspectos culturais relacionados à cultura africana e afro-brasileira, contribui-se para uma educação étnico-racial brasileira e, nesse sentido, valoriza-se as crianças negras e mestiças afrodescendentes, provocando nelas um sentimento maior de pertencimento sócia, histórico e cultural”<sup>23</sup>.

Estamos de pleno acordo com Souza, quando ela entende a educação étnico-racial como “forma de educar para a cidadania, ou seja, a partir do momento em que a identidade das crianças negras e mestiças afrodescendentes são valorizadas para que esse segmento populacional possa se emancipar cada vez mais”<sup>24</sup>. Desse modo, educados para a cidadania, essa parcela da população pode lutar por inclusão nos espaços políticos, econômicos e sociais brasileiros uma vez que suas identidades são valorizadas.

A Lei 10.639 marcou uma conquista do movimento negro ao mesmo tempo em que permitiu levar as salas de aula de todo o país um debate amplo sobre as relações étnico-raciais, além de um profundo questionamento do mito da democracia racial. Como indicou Maria de Lourdes Silva, “A lei 10.639/03 rompe com décadas de silêncio, insere na agenda didático-pedagógica brasileira temática das relações étnico raciais, estimulando um olhar internalizado mais atento sobre a discriminação racial”<sup>25</sup>. Tal lei marcou um grande trunfo na superação do racismo em sala de aula. A diversidade étnico-racial na educação escolar, determinada por esta lei, faz referência a visibilidade e a socialização da cultura afro-brasileira, assim como a formação de professores com o objetivo de construir e mobilizar estratégias de combate a todas as formas de discriminação e a valorizar a identidade negra, apresentando os estudantes a diversidade étnica brasileira e dando legitimidade a uma história e cultura africana e afro-brasileira que devem, sem dúvida, ser objeto de estudo em todas as aulas de aula do país.

É importante considerarmos, como lembra Silva, que “o racismo e a discriminação étnico-racial são frutos da ignorância; eles são oriundos do desconhecimento e reconhecimento das diferenças, principalmente aquelas estabelecidas pela cor da pele”<sup>26</sup>.

---

23 SOUZA, 2012, p. 120.

24 Idem, p. 122.

25 SILVA, 2015, p. 20.

26 Idem, p. 27.

A melhor maneira de problematizar e erradicar o racismo em sala de aula, desse modo, passa pelo conhecimento e pelo reconhecimento da importância e da contribuição das culturas africanas e afro-brasileira. O professor, em sua prática docente, deve sempre promover o respeito à diversidade, cabendo a ele, amparado pela lei 10.639, desconstruir o mito da democracia racial, levando seus alunos a compreender a importância de se respeitar a multiplicidade de povos e culturas.

Relações étnico-raciais: o papel do professor na educação básica e o papel da escola.

É papel da escola desconstruir narrativas eurocêntricas, e promover o ensino da cultura de matriz africana. Isso não significa, porém, a substituição de um eurocentrismo por um afrocentrismo em sala de aula. Como reforça Gonçalves, historicamente a escola brasileira “apresenta-se como locus privilegiado de reprodução das desigualdades raciais ao considerar a cultura de raiz europeia superior às demais”<sup>27</sup>, e essa questão é problemática sobretudo se considerarmos a construção da identidade do aluno negro, confrontado com um currículo que valoriza aquilo que é europeu e branco e estigmatiza o que é negro e africano.

O negro é maioria na população brasileira hoje, e é majoritário também na escola pública. No entanto, há uma disparidade nas escolas públicas entre o currículo escolar, majoritariamente eurocêntrico, e o público-alvo das escolas públicas que é, como já mencionado, em sua maioria formado por alunos negros. É importante ressaltar que a ampliação do acesso ao ensino público que vem ocorrendo desde a década de 1970 não representa na mesma medida um aumento no grau de escolarização da população negra, que cresce e, ritmo bem inferior ao da população branca, continuando boa parte da primeira população excluída das oportunidades educacionais, fundamentais para a pavimentação de seu futuro. Como identifica Maria Elena Souza, “percebe-se que apesar da educação escolar constituir-se num dos degraus para a mobilidade ascendente dos brasileiros, o negro pouco ascendeu no sistema educacional formal e ainda está muito pouco representado nessa instituição”<sup>28</sup>.

Quando tratamos da inserção do negro no ambiente escolar e do ensino das relações étnico-raciais no ensino básico, é indispensável que tratemos do currículo escolar;

27 GONÇALVES, 2009, p. 94.

28 SOUZA, 2012, p. 135.

este deve explorar, sem dúvida, as datas comemorativas que façam parte do dia a dia dos estudantes, que não podem ser deixadas de lado uma vez que fazem parte do seu cotidiano. No entanto, as tradições afro-brasileiras, que estão presentes em muitos dos festejos populares, também devem ser celebradas, como é o exemplo, no Nordeste brasileiro, do Maracatu Nação<sup>29</sup>, e também das datas religiosas sincréticas como o 23 de Abril, dia de São Jorge, considerado feriado em alguns Estados e Municípios do país. Esta última é particularmente importante de ser trazida para a sala de aula e analisada pelo professor por ser uma comemoração que une, historicamente, tradições afro-brasileiras, onde São Jorge é sincretizado com o orixá Ogum, e os rituais e liturgia católica.

Durante muito tempo, naturalizou-se no ensino básico a visão do negro como “descendente de escravos”, fato que não ocorre, por exemplo, com outro povo que passou na antiguidade pela escravidão: os judeus. Não há o reconhecimento, por parte deste grupo, de uma herança da escravidão. Em contrapartida, sobre o negro pesa o pesado fardo, ainda reforçado na educação básica, de ser “descendente de escravos”. Os efeitos deste racismo e deste tipo de narrativa são imensuráveis para a moral e psicológico do aluno negro, ainda em processo de formação de sua identidade.

O ensino de História não pode refletir, de forma alguma, a ideia de que as culturas podem ser hierarquizadas no ambiente escolar, assim como tal forma de pensamento não pode ser refletida no currículo. Como explicita Gonçalves, “a hierarquização das culturas contribuiu para a consolidação de estereótipos, ou seja, a representação das culturas dos africanos e seus descendentes como primitiva, como aquela que está mais próxima da natureza”<sup>30</sup>. A escola nos dias atuais ainda desvaloriza os saberes populares e afrodescendentes em função de um conhecimento centrado em uma cultura branca europeia, algo que precisa ser modificado tanto pela escola quanto pelos professores. A introdução, no currículo escolar, da história e cultura africana e afro-brasileira contribui para a transformação deste ao afirmar a diversidade cultural da sociedade brasileira.

A identidade afro-brasileira, no entanto, não deve ser entendida como algo homogêneo, mas sim como algo diverso, múltiplo. No Brasil, temos ainda uma educação escolar fortemente influenciada por uma ideologia racial, que enxerga o negro como inferior ao branco e, uma vez que o currículo escolar é produto de relações de poder presentes em

---

29 Também chamado de baque virado, o Maracatu Nação é um ritmo musical sincrético, o mais antigo ritmo afro-brasileiro, tem sua origem no Estado de Pernambuco. É formado por ricos cortejos que reproduzem tradições e hierarquias da África pré-colonial.

30 GONÇALVES, 2009, p. 104.

nossa sociedade, essa ideologia racial acaba sendo transmitida através dele. A escola ainda reforça por meio de seu currículo a ideia de que a cultura a ser valorizada é aquela que interessa ao grupo dominante economicamente na sociedade, majoritariamente branco. Desse modo, não é de se estranhar que haja preconceito recorrente em muitas escolas públicas e privadas de um negro de pele mais clara em relação a outro negro, de pele mais escura. Combater essa hierarquização racial é papel conjunto de professores e escolas. O racismo deve ser trabalhado desde cedo para que esses indivíduos não tendam a criar um processo de discriminação baseado na cor da pele, “ranqueando” a qualidade de seus colegas de classe de acordo com aquilo que eles consideram como “inferior” ou “superior” dentro de uma lógica racista.

De acordo com Maria Elena, “essa estigmatização dos grupos minoritários leva tais grupos a um reconhecimento para si de uma identidade negativa. Desenvolve-se entre eles um fenômeno de desprezo por si mesmo”<sup>31</sup>. O professor da educação básica na contemporaneidade tem como tarefa superar o racismo e a discriminação racial no ambiente escolar, e deve fazê-lo desconstruindo teorias de “superioridade” ou “inferioridade” racial, assim como a ideia de uma história única, e a ideia do Brasil como grande e harmoniosa democracia racial. É seu papel reforçar a contribuição do negro na construção da identidade e da sociedade brasileira, não deixando que o aluno negro aceite pacificamente o discurso de inferioridade que lhe é imposto. O racismo é desagregador e prejudica a construção da identidade do aluno negro, o professor tem como tarefa ser um construtor, e ajudá-lo a construir sua identidade.

Conclusão.

A Lei 10.639/03 é um passo importante na construção de uma educação antirracista, que valoriza a identidade dos alunos negros e a história e cultura africana e afro-brasileira na escola como forma de combater o racismo e toda forma de discriminação. Porém, sem um esforço por parte de professores da educação básica, da escola e da sociedade e o investimento na capacitação docente para trabalhar estas temáticas, tal lei corre o risco de se tornar letra morta caso o currículo escolar não seja repensado e reescrito de forma efetiva a fim de atender as exigências de uma educação plural. Os cursos de licenciatura, por sua vez, estão ainda em um lento processo de adaptação a essa nova realidade, que

---

31 SOUZA, 2012, p. 142.

é a formar professores capacitados a lidar com a demanda do conhecimento sobre a história e cultura do continente africano e do negro no Brasil. A inclusão do ensino de História e Cultura da África e afro-brasileira nos currículos do ensino básico tem promovido uma necessária, mesmo que tardia, mudança na formação dos professores brasileiros, com uma maior oferta de disciplinas nos cursos de licenciatura, uma maior produção bibliográfica na academia voltada a essa área e o estímulo ao debate sobre questões como, por exemplo, o racismo.

O objetivo desta lei é, sem dúvida, valorizar e o fortalecer uma educação para a diversidade nos currículos escolares da educação básica. Currículo este que até bem pouco era dominado por uma visão eurocêntrica, e cujo papel histórico e social do negro brasileiro estava invisibilizado nos bancos escolares e nos livros didáticos que, por força de lei, são hoje obrigados a trabalhar esses conteúdos.

Construir uma proposta de educação para as relações étnico-raciais em sala de aula, envolve também valorizar uma narrativa histórica que privilegie o olhar crítico, e que combata a visão, muito difundida, da escravidão pacífica pelas mãos dos portugueses e o mito da democracia racial. O reconhecimento da produção histórica e cultural dos mais variados grupos étnico-raciais que formam a sociedade brasileira é um importante caminho a ser trilhado para a construção de um país multicultural e mais democrático, e para viabilizar uma educação que busque construir uma sociedade que supere o racismo e as mais variadas formas de discriminação e que é, pela permanência destas mazelas, produtora de profundas desigualdades sociais que historicamente afetam, em sua maioria, a população negra.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## A CANÇÃO DA BANDA QUILOMBO DO RIO DAS RÃS E O TRABALHO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

Rita de Cássia Pereira<sup>1</sup>  
Elisabete Tâmara Galvão<sup>2</sup>

**Resumo:** O espaço escolar reflete os problemas de sua sociedade. Na tentativa de erradicar conflitos e amarras sociais, os educadores lançam mão de ferramentas que produzam, em sua essência, encantamento, sobretudo, através da ludicidade. O objetivo deste trabalho foi utilizar Oficinas Pedagógicas e Música para discutir a diversidade étnico-racial; assim, minimizar as ações e efeitos do racismo escolar e da auto-aceitação do alunado negro e mestiço acerca de sua ancestralidade, herança cultural e estética. Como fonte de pesquisa, utilizamos o DVD da Banda Quilombo do Rio das Rãs e um grupo de alunos de escola municipal do Fundamental I, na cidade de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Para tanto, foi aplicada Oficina Pedagógica nas diferentes turmas da instituição de ensino, com utilização de uma das canções que contempla o DVD já citado. A música, associada a práticas pedagógicas que agregam ludicidade e reflexões sobre história e cultura, insere-se, nesse projeto, como um meio eficaz para fomentar análises e debates sobre episódios de racismo e sobre a (ausência/presença) de políticas públicas voltadas às necessidades da comunidade escolar que enfrenta o racismo e seus efeitos mais nocivos. Debater o racismo, de forma direta ou indireta, é uma possibilidade de ressignificar conceitos e condutas.

**Palavras-chave:** Música. Educação. Relações étnico-raciais.

### THE SONG OF THE BANDA QUILOMBO DO RIO DAS RÃS AND THE WORK WITH ETHNIC-RACIAL ISSUES THROUGH PEDAGOGICAL WORKSHOPS

**Abstract:** The school space reflects the problems of your society. In an attempt to eradicate social conflicts and bonds, educators use tools that produce, in essence, enchantment, especially through playfulness. The aim of this paper was to use Pedagogical Workshops and Music to discuss ethnic-racial diversity; Thus, minimize the actions and effects of school racism and self-acceptance of black and mestizo students about their ancestry, cultural and aesthetic heritage. As a source of research, we used the DVD of the Quilombo Band of Rio das Rãs and a group of students from municipal elementary school in the city of Bom Jesus da Lapa, Bahia. To this end, the Pedagogical Workshop was applied to the different classes of the educational institution, using one of the songs that includes the DVD already mentioned. Music, associated with pedagogical practices that aggregate playfulness and reflections on history and culture, is part of this project as an effective means to foster analysis and debate on episodes of racism and the (absence / presence) of public policies aimed at needs of the school community facing racism and its most harmful effects. Debating racism, directly or indirectly, is a possibility of reframing concepts and behaviors.

**Key Words:** Music. Education. Ethnic-racial relations.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia (1987), Msc em História Social pela USP (1996), Dr em História Social pela USP (2003) e Pós-doutorado em História pela UFB (2016). Atualmente, é prof. titular plena de História Medieval da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente do quadro permanente do Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. É editora responsável da Revista Politeia: História e Sociedade.

<sup>2</sup> Graduada em Letras Vernáculas com habilitação em Língua e Literaturas Portuguesas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Formada em Pedagogia UNEB. Especialista em Educação e Diversidade Étnico-racial (UNEB). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Conceito CAPES 4). Fez parte do projeto de pesquisa "Representações da cidade contemporânea", coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Augusto Magalhães (UNEB). Seus interesses estão focados no tema negro presente em Literatura e Representações Culturais, especialmente aquelas voltadas para produções musicais.



## INTRODUÇÃO

A linguagem musical configura-se como uma das mais pujantes expressões socioculturais dos povos, capaz de cruzar fronteiras, aproximar indivíduos e grupos sociais. Como destaca Vanoy (2007, p. 237), som e linguagem sempre andaram juntos, nos cantos ligados a preces ou a práticas mágicas, nas narrativas, em cantigas populares, a exprimir sentimentos religiosos ou acompanhar experiências da vida cotidiana.

Nas várias sociedades humanas, as tradições musicais encontram-se, de alguma forma, vinculadas às emoções e ao mundo pré-verbal. Mas, como destaca Jeandot (1997, p. 12), a música, linguagem universal, pode ser expressa em línguas e dialetos que variam de cultura para cultura. Também são variadas as maneiras de tocar, cantar, organizar os sons, definir intervalos sonoros. A música é linguagem privilegiada e por meio dela os seres humanos se comunicam e pretendem dialogar com o imaterial ou o desconhecido.

Como sistema de signos, a linguagem musical é um conjunto que comporta elementos em inter-relações. Neste conjunto nada significa por si, tudo significa em função dos outros elementos. O sentido de cada um desses elementos só pode ser explicado tendo por base o contexto no qual se difundem. Em suas reflexões sobre as experiências com a linguagem musical, ressalta Jeandot (1997, p. 15):

A música não nasceu das reflexões de Pitágoras, nem do estudo das cordas ou das lâminas que vibram. Ela é resultado de longas e incontáveis vivências individuais com a [própria] música e de civilizações diversas. Não podemos, portanto, nos espantar ao depararmos com novas experiências que nos revelam as várias facetas – concretas e abstratas – de que a música é constituída.

Na história das civilizações ocidentais, desde a Grécia Antiga, a música sempre ocupou papel de destaque no processo de formação escolar. Na Idade Média, em particular, ela foi incorporada ao processo de formação dos monges e ao currículo das universidades como parte essencial da formação clerical. A música integrava o *Quadrivium*, conjunto de disciplinas escolares que incluíam, ainda, a aritmética, a geometria e a astronomia.

No Brasil, segundo Granja (2010, p. 14), a música ganhou destaque no projeto educacional do governo de Getúlio Vargas. A ponta da lança dessa proposta foi a implementação do canto orfeônico, idealizado pelo compositor e maestro Heitor Villa-Lobos, que ambicionava educar musicalmente a população por meio de uma prática

educacional sistemática a qual contemplava um método de canto coral, amparado na leitura de partitura e solfejo de músicas folclóricas, em todas as escolas do país.

Na década de 1970, o projeto de reforma educacional proposto pelos governos militares previu a inclusão e valorização da música no âmbito educacional, mas, ao mesmo tempo, retirou do componente arte o *status* de disciplina, substituindo-o pela educação artística, compreendida como “atividade educativa”. Na prática, os conteúdos específicos das linguagens artísticas (música, teatro e artes plásticas) foram diluídos nas demais disciplinas, o que acabou por impactar nos componentes curriculares dos cursos de formação de professores. Os conteúdos associados às artes plásticas acabaram predominando sobre outras linguagens e a música foi paulatinamente excluída do universo escolar.

A música voltou a ser reconhecida como disciplina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, após um hiato de quase 30 anos em que esteve alijada dos processos formativos dos professores (BRASIL, 1996). Ainda assim, somente no ano de 2008, com a Lei nº 11.769, que alterou o artigo 26 da LDB, o ensino da música veio a tornar-se obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 2008). Desde então, as escolas deveriam, em um prazo máximo de três anos, fazer as adaptações necessárias em seus projetos pedagógicos para a implementação da nova Lei. Em pesquisa recente, Ferreira (2007, p. 33) enfatiza a importância de verificar a relação entre as dimensões normativas, as quais asseguram legalmente a música no ambiente escolar, e a real presença do ensino de música nas escolas.

As leis são criadas com o intuito de corrigir ou regulamentar vivências e práticas difundidas no cotidiano. Elas estão em correlação dialógica com as experiências sociais, políticas e econômicas das sociedades, que suscitam a sua concepção e aplicação. Tais devem ser as premissas básicas para se pensar a legislação que rege a educação musical no país. Neste sentido, a trajetória do ensino de música nas escolas da Educação Básica no Brasil tomou como marcos balizadores projetos nacionais consolidados em leis educacionais. (FERREIRA, 2007, p. 54)

Granja (2010, p. 37-38) destaca o enorme fosso que se estabeleceu entre os propósitos dos legisladores, consignados nos documentos oficiais, e a realidade escolar. Na letra da lei de 2008, destaca o autor, a música deveria contribuir para a formação de pessoas, para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, para favorecer uma melhor

compreensão do mundo e para o desenvolvimento de relações representativas a partir de múltiplas linguagens.

Jeandot opina que a realização desses objetivos só seria possível se o ensino de música comportasse as experiências e a capacidade criativa dos educandos:

Música é linguagem. Assim, devemos seguir, em relação à música, o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música. Como acontece com a linguagem, cada civilização, cada grupo social, tem sua expressão musical própria. O educador, antes de transmitir sua própria cultura musical, deve pesquisar o universo musical a que a criança pertence, e encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música (JEANDOT, 1997, p. 20).

O mesmo contexto político-cultural que suscitou a retomada do debate sobre a obrigatoriedade do ensino de música mostrou-se favorável à disseminação de debates sobre o processo de formação da sociedade brasileira, com destaque para a importância da história e cultura das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Valente (2003) pontua a existência de distintas vertentes antropológicas e educacionais que sustentaram o diálogo sobre as questões raciais no Brasil. A presença dos conceitos de cultura, raça e etnia nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em outros documentos normativos do final do século XX e, sobretudo, da primeira década do século XXI são o resultado mais evidente desses debates. Especialmente a partir de 2003, o Brasil vivencia uma série de políticas públicas votadas ao reconhecimento de identidades e de formas peculiares de representação do mundo. Respalgadas em conhecimentos jurídicos, históricos, sociológicos e geográficos, essas políticas públicas apontavam para a pluralidade cultural e étnica no processo de formação do Brasil.

No plano educacional, pensados a partir de uma perspectiva multidisciplinar, os Planos Curriculares Nacionais e outros aparatos normativos de iniciativa do Governo Federal apontavam para a necessidade de articulação entre as múltiplas linguagens, como condição indispensável para a apreensão e construção dos saberes por parte dos educandos. Nessa perspectiva, a articulação entre o ensino de música e os conteúdos curriculares associados às questões étnico-raciais impôs-se como um desafio para educadores e pesquisadores da educação básica. Muito mais do que pensar e executar diretrizes e disseminar conteúdos, professores e dirigentes educacionais viram-se premidos pela necessidade de propor e executar metodologias capazes de favorecer o envolvimento

dos estudantes de diversos níveis de ensino na discussão dos temas transversais que se apresentavam como essenciais à formação dos estudantes de diferentes níveis de ensino. Neste sentido, o recurso à ludicidade apresentou-se como estratégia fundamental tanto ao processo de implementação do ensino de música, como para o tratamento dos processos identitários de base étnico-racial.

### **MÚSICA: LUDICIDADE CARREGADA DE SENTIDOS**

Para Bacelar (2009, p. 42), a ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. No estado lúdico, destaca a autora, o ser humano está inteiro. O ato de brincar é experiência que integra sentimentos, pensamentos e ações de forma plena. Não há separação entre esses elementos. A vivência ocorre nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada, e em cada indivíduo ela ocorre de forma peculiar. Assim, uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra; afinal, “A percepção humana é dirigida pelo sujeito, orientada segundo um projeto, uma intencionalidade.” (GRANJA, p. 53), o que a torna absolutamente particular, subjetiva.

A recepção musical é para Jeandot (1997, p. 19) um fenômeno corporal com função educativa e lúdica, ao mesmo tempo. Desde o nascimento, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata e se consolida por meio das vozes do acalanto ou dos aparelhos sonoros. Jeandot (1997, p. 21) propõe, entretanto, distinguir os atos de ouvir e escutar. Para o autor, o rico patrimônio musical da humanidade torna complexa a formação de ouvintes. Desde os meses iniciais, a criança é submetida a sons. No entanto, há uma grande diferença entre a escuta sensível e a escuta ativa. Para ouvir, basta que o indivíduo, em gozo das faculdades auditivas, esteja exposto ao mundo sonoro. O escutar, por outro lado, pressupõe interesse, motivação, atenção. A escuta é mais ativa que o ouvir, pois implica em selecionar, no mundo sonoro, aquilo que interessa. O exercício da escuta permite perceber elementos musicais, como tonalidade, timbres, andamento, ritmo. A escuta envolve, também, o entender, isto é, a tomada de consciência daquilo que se captou pelos ouvidos.

Assim como Jeandot, Granja (2010, p. 65) também discute a diferença entre ouvir e escutar. Para o autor, ouvir é, tão somente, captar a presença do som e, portanto, é uma ação muito mais próxima da dimensão sensorial da percepção. Já o escutar implica em

atribuir significado ao que se ouve. O ato de escutar estaria, nessa perspectiva, mais próximo da dimensão interpretativa da percepção. O ouvir refere-se ao conforto do previsível, enquanto o escutar demanda uma predisposição para a acuidade sonora.

Dentre os elementos que constituem a música, o ritmo indica uma espécie de ordenação, ainda que aleatória, do universo. Para Jeandot (1997, p. 26), o ritmo determina o movimento e a palpação e representa o contraste entre o som e o silêncio. O ritmo é inerente à natureza humana, está presente no dia-a-dia, na movimentação e no ritmo fisiológico dos indivíduos. A noção rítmica instintiva envolve elementos sensoriais e afetivos e constitui o senso de equilíbrio e harmonia, essenciais para que as pessoas se situem no mundo e percebam seus limites e contornos.

Granja (2010, p. 69) argumenta que a linguagem musical fala diretamente aos sentidos e, por essa razão, está diretamente ligada à percepção. A criança desenvolve a percepção do mundo estimulada por ruídos, inicialmente desritmados, com os quais tem contato desde o seu nascimento.

A noção instintiva de ritmo está presente na criança, ainda que ela não tenha, a princípio, controle sobre ele. A falta de maturação de seu sistema nervoso a impede de estabelecer as coordenações neuromusculares necessárias a esse controle. Esta limitação inicial da criança justifica os numerosos exercícios aos quais ela é submetida, principalmente na escola, para ajudá-la a desenvolver a coordenação motora e, por conseguinte, o ritmo. Submetida a exercícios cadenciados e acompanhados por sons de instrumentos musicais, objetos e jogos, a criança cria fantasias e sente necessidade de extravasar pensamentos e sentimentos por meio de formas concretas.

A inserção da música, como de atividades manuais, na Educação Infantil favorece o desenvolvimento da percepção e a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários ao desenvolvimento do indivíduo. Jeandot defende que as atividades educativas são mais prazerosas se consideradas e respeitadas as emoções, os sentimentos, as necessidades e as experiências prévias das crianças:

Consideramos da maior importância estimular a criança a fazer suas próprias pesquisas. Ao educador caberá enriquecer seu repertório musical com discos e materiais para serem explorados, observar o trabalho de cada criança e planejar atividades que envolvam músicas de diferentes povos, de diferentes épocas, de diferentes formas, de diferentes compositores etc. Seu trabalho deverá ser criativo, despertando a motivação da criança, imaginando novas possibilidades de aprendizado e facilitando as atividades dos alunos, quando solicitado. (JEANDOT, 1997, p. 20-21)

Granja (2010) destaca a eficácia da utilização da música para o desenvolvimento humano e social da criança. Para o autor, a música pode favorecer o convívio social, as trocas de experiências, o conhecimento e o reconhecimento do outro. O cantar ou tocar em conjunto depende da articulação entre as pessoas, uma vez que é preciso ouvir e apoiar o som do outro. O autor destaca, ainda, que a natureza “democrática” da prática musical em ambiente educacional possibilita ao educador introduzir temas espinhosos, como diversidade étnico-racial e racismo. E defende a realização de oficinas pedagógicas como a metodologia mais eficaz para o envolvimento dos alunos nas atividades e discussões em torno dessas temáticas.

### **MÚSICA AFRO E DEBATE SOBRE RACISMO ESCOLAR**

O conceito de música afro encontra-se comumente associado à difusão de discursos e práticas antirracistas e à afirmação da cultura negra. Guerreiro (2000, p. 26) situa nos anos 1980, na cidade de Salvador-Bahia, o nascimento do estilo e ritmo musical que resultou na definição de uma estética afro e que, juntamente com outros movimentos sociais, deu sustentação à militância negra na capital baiana.

Munanga (1988, p. 53) afirma que, do ponto de vista psicológico, a ideia de negritude, que ganha corpo com a música afro, implica em um conjunto de traços característicos do negro, tanto no que se refere ao comportamento, como à forma de expressão de emoção, personalidade e alma.

A música identificada com a ideia de afro tornou-se uma marca estética e comportamental de resistência. Nas letras e ritmos das canções, os grupos associados com a música afro prestaram-se à valorização positiva da cultura negra e da negritude e à negação de preconceitos e estereótipos. O ritmo afro baiano é a forma mais visível de expressão e mobilização dessa parcela da população contra esses preconceitos e estereótipos que afetam os negros da capital da Bahia. De acordo com guerreiro, a consciência de pertencimento étnico, que mobilizou parte significativa do contingente de negros da cidade de Salvador em direção aos blocos afros, está consignada à ideia de um passado comum, situado na África ancestral e mítica:

A movimentação negra nos espaços dos blocos afros está calcada no sentido genérico de “raízes africanas”. Essa referência a uma origem ancestral pretende ser uma rejeição aos padrões culturais europeizados da camada dominante da sociedade e procura afirmar uma memória coletiva localizada numa África muitas vezes mítica. (GUERREIRO, 2000, p. 47)

O samba-reggae, principal produto da movimentação afro-baiana em busca de raízes ancestrais é, de acordo com Guerreiro (2000, p. 57), um estilo percussivo nascido da recriação de sonoridades afro-americanas. O ritmo é marcado pelo uso de vários tipos de tambores, como surdos, taróis e repiques, que ressoam de forma distinta, mas harmônica. Além da batida dos tambores, os grupos de samba-reggae exibem coreografias, que reforçam a peculiaridade do ritmo, e abordam, nas letras das canções, temas caros às suas comunidades. O Pelourinho, na cidade de Salvador, celeiro da música afro no Brasil foi e ainda é território de criação do samba-reggae. A história do povo negro africano que viveu neste espaço em outros séculos, submetido ao trabalho forçado e torturas, opera, ainda hoje, como fonte de inspiração para produções artísticas culturais, como as músicas.

A música afro exerceu um papel catalisador sobre segmentos da população negra da cidade de Salvador e, entre o final do século XX e a primeira década do século XXI, em um contexto político-institucional favorável ao reconhecimento de demandas e da afirmação identitária de população afro-descendente, ganhou espaço para além do seu lócus inicial de difusão.

O presente estudo tem por objeto a experiência histórico-cultural protagonizada pelos integrantes de um grupo de samba-reggae, identificado como Banda Quilombo do Rio das Rãs, com atuação marcante na cidade de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Em particular, o presente trabalho resulta da execução e análise dos resultados de experiências pedagógicas, executadas em uma escola urbana voltada, também, ao atendimento da comunidade quilombola Rio das Rãs, que tomaram as canções da banda como elementos para o estímulo e reflexão sobre a condição dos negros e o racismo.

### **“SOU NÊGO, SOU NÊGO SIM SENHOR”: IDENTIDADE ÉTNICA E RESISTÊNCIA EM CANÇÕES DA BANDA QUILOMBO DO RIO DAS RÃS**

Por meio de ritmos e letras, a Banda Quilombo do Rio das Rãs faz ecoar imagens e discursos de pertencimento étnico e de valorização positiva da ancestralidade africana e afro-brasileira. O conjunto sociocultural decorre, segundo Laraia (2009, p. 35), de investigações históricas sobre origens africanas e sobre o processo de constituição da comunidade.

A banda nasceu na comunidade quilombola Rio das Rãs, situada na zona rural de Bom Jesus da Lapa. Em 27 de janeiro de 2009, o grupo gravou um DVD, ao vivo, na Praça

do Mercado Olavo Ribeiro de Cruz, na sede do município. A gravação ocorreu durante a Feira de Trocas Culturais, no 3º Congresso Nacional da Pastoral da Juventude e do Meio Popular (PJMP), evento organizado e produzido pelo Movimento Cultural Velho Chico Beat. O registro documental fonográfico da banda foi realizado com o apoio cultural de empresas e fundações locais, como a Arte Vale, a Fundação Cultural do Vale do São Francisco, a Viação Quilombo Rio das Rãs, Viação Quilombolas Tur e Nenzinho Bar.

Na capa e no encarte do DVD, símbolos e combinação de cores comumente associadas à cultura africana e afro brasileira reforçam os discursos identitários enunciados nas letras da banda. Imagens de instrumentos percussivos explorados pela cultura musical associada ao conceito de afro, como o timbal, aparecem ornamentados em vermelho, preto, amarelo e verde, cores representativas do sangue da luta e do sofrimento dos povos africanos; do luto e da ameaça permanente de invasão e aprisionamento; do ouro e das riquezas minerais pelos quais os negros foram submetidos à escravidão; e da exuberância da natureza da África ancestral.

O conteúdo do DVD está organizado em três partes: Iniciar (reprodução do espetáculo gravado em praça pública), Músicas e Fotos. As imagens veiculadas na primeira parte mostram o público entregue à diversão, conduzidos pelas músicas da banda. A platéia, de aparência multiétnica, reproduz coreografias executadas por integrantes da banda, que, com suas indumentárias, seus penteados, suas expressões corporais, afirmam noções de pertencimento e identidade. Mas é sobretudo por meio dos discursos, cantados e falados, enunciados pelo vocalista que se afirma o desejo da banda de elevação da auto-estima do grupo, como da comunidade que ele representa. O primeiro contato com o DVD da Banda possibilita, de imediato,

O espetáculo da banda Quilombo do Rio das Rãs, executado em praça pública, dá visibilidade ao trabalho da banda e, ao mesmo tempo, possibilita o (re)conhecimento da comunidade quilombola por parte de setores da sociedade que desconhecem as experiências sócio-culturais do grupo. Contribui, assim, de alguma maneira para a superação do distanciamento social e do desconhecimento que estão na origem dos “medos” e dos preconceitos em relação ao outro.

Favorecer a reflexão sobre aspectos históricos e culturais da comunidade regional e, ao mesmo tempo, levantar discussões sobre racismo e preconceito, mediante o uso do DVD da banda Quilombo Rio das Rãs, foram os objetivos que orientaram a elaboração de



um projeto pedagógico, executado em uma escola municipal da zona urbana do município de Bom Jesus da Lapa.

Educação e cultura, como destaca Maia (2002, p. 47-48), são conceitos interdependentes: as experiências culturais dos sujeitos sociais fornecem objetivos e interferem no processo educacional e, ao mesmo tempo, as vivências educacionais modificam ou reforçam os processos culturais nos quais esses sujeitos acham-se inseridos. O projeto de utilização do DVD da banda Quilombo do Rio das Rãs em oficinas pedagógicas voltadas para crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental. O projeto foi executado na Escola Municipal Bejamim Farah, instituição de ensino localizada na zona urbana de Bom Jesus da Lapa, a qual atende alunos do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino, tem como principal público alunado negro ou mestiço, e perfil sócio-econômico inconsistente, na medida em que grande parte dos responsáveis pelos alunos dependem de auxílios do governo e não tem emprego fixo.

A escola prevê em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a atuação do corpo técnico-pedagógico no sentido da “construção da identidade escolar” e propõe “um olhar sobre a gestão democrática a partir de uma práxis humanizadora, cidadã e emancipada”. A execução do PPP efetiva-se mediante o planejamento e a realização de ações de aprendizagem condizentes com a realidade da escola e com as especificidades de cada turma. Ao mesmo tempo, busca-se contemplar, nessas ações, temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Norteados por esses propósitos, o corpo diretivo da escola fez-se receptivo à execução do projeto que fundamenta o desenvolvimento do presente trabalho.

Fernandes (2007, p. 289) afirma a existência de um dilema social negro, fenômeno sociológico e político, assentado em raízes econômicas, sociais e culturais e nas estruturas de poder. O reconhecimento e enfrentamento desse dilema passa necessariamente pela reflexão crítica sobre a História e cultura africana. Mas a abordagem desses temas entre crianças do Ensino Fundamental só é possível se associada a estratégias de ludicidade. Assim, durante a realização das oficinas, buscou-se associar experiências lúdicas com a reflexão crítica sobre temas postos em evidência nas letras e na performance do grupo musical.

Estimulados pela exibição do DVD da banda Quilombo Rio das Rãs, os alunos foram convidados a expressar por meio de desenhos e pinturas, noções e sentimentos associados aos conceitos de diversidade, pertencimento e identidade. As músicas,

utilizadas no sentido de ativar sensores psíquicos ligados à emoção e à ancestralidade, foram o ponto de partida para debater o racismo em turmas compostas majoritariamente por alunos negros e mestiços.

A primeira experiência foi desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental I, do turno vespertino, e tinha por temas a importância histórica e cultural do povo negro na construção do Brasil e os elementos definidores da cultura africana e afro-brasileira. Na definição do objetivo geral estava previsto que os alunos, ao final da atividade, deveriam ser capazes de refletir sobre africanidade e manifestar opinião sobre “ser negro” no Brasil. A valorização de aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras serviu de mote para discutir a noção de identidade e estimular o sentimento de auto-aceitação de alunos, em sua maioria afro-descendentes.

Além de equipamentos de som, foram utilizados como recursos para o desenvolvimento da atividade: espelho, papel, lápis, borracha, giz de cera e porta-retratos com imagens de celebridades negras. A estética negra foi abordada por meio de perguntas dirigidas aos alunos como “O que você mais gosta na sua aparência?”, “Você se acha bonito(a)?”, “Como você imagina que são os africanos? Será que eles são parecidos com os brasileiros? Por que?”. Em seguida, as crianças foram convidadas a seguir um circuito no qual se encontravam dispostos os porta-retratos com fotografias de pessoas negras, as quais ocupam lugar de destaque em nossa sociedade, no esporte, teledramaturgia, ciência, medicina e moda. Nossa intenção era apresentar o indivíduo negro para além de qualquer perspectiva, e mostrar que a cor da pele não interfere na capacidade intelectual e cognitiva. Ao final do circuito, eles deveriam se olhar no espelho e responder, para si mesmos, à pergunta: “Então, é ruim ser negro?”.

Na sequência, cada um dos alunos recebeu folhas de papel nas cores branca e amarela e branca. Na folha branca, eles foram convidados a expressar, por meio de imagem, palavra ou frase, a maneira como se viam; na folha amarela, deveriam grafar uma imagem, palavra ou frase que expressasse a maneira como gostariam de ser vistos. A produção dos alunos foi ambientada pela execução da música “*Flash (Faça a pose)*” da Banda Quilombo do Rio das Rãs. Esta canção trata da autoestima e da beleza que transcende o tempo e mantém-se preservada, nos versos “Já fui capa de revista, menino/ Fui modelo e ainda sou” é possível constatar tal assertiva. O refrão estimula os ouvintes a posar para foto “Faça, faça, faça, faça a pose/ Olha, olha, olha, olha o flash/ Essa saiu sensacional”, de modo a relacionar a atividade da Oficina – a partir das fotografias dos

famosos – ao texto da canção. Ao final, foram postos como temas para o debate o racismo, auto-valorização e aceitação, numa linguagem simples e compreensível para o alunado infantil.

Os alunos foram convidados a falar sobre motivações e sentimentos que orientaram a escolha das imagens e textos por eles fixados nos papeis. Muitos expuseram suas angústias durante a roda de conversa, ora negando sua semelhança aos povos africanos, ora demonstrando surpresa com a real aproximação entre os povos da África e os brasileiros. Foi possível perceber que a aceitação do “ser negro” não é natural no ambiente escolar. Muitos alunos desejam branquear-se, pois no seu imaginário infantil esta transformação traria benefícios sociais ou estéticos. O fato é que através da Oficina foi possível tocar numa questão delicada e séria, pois independente da idade, sentir-se discriminado pela cor da pele é algo que machuca e pode deixar sequelas imensuráveis.

De acordo com Silva (2010, p. 12-13) os processos culturais encontram-se associados às relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais e com as opressões de idade. Do mesmo modo como promove relações simbólicas, a cultura também interfere nas relações sociais. Como espaço de manifestação de diferenças e de lutas sociais, a cultura contribuiu para reforçar ou contestar assimetrias nas relações de poder, que se sobrepõem às hierarquias e disputas sociais.

O mundo cultural e social produz simbologias de identidade e diferença (SILVA, 2010, p. 43). A percepção da diferença antecede a identidade e a construção identitária deve ser compreendida como parte do processo de produção simbólica e discursiva. É também por meio das representações sociais que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade, como destaca Hall (2015, p. 54):

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando- os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2015, p. 54)

Do mesmo modo em que reforçam as hierarquias e as relações de poder, a cultura e suas manifestações têm papel crucial no cotidiano dos contingentes sociais

desprivilegiados. Segundo Silva (2010, p. 52), a cultura dá sentido às experiências e as representações sociais próprias às minorias. Inversamente, se volta contra elas quando as experiências próprias a determinados grupos são deslocados pela experiência da dúvida e da incerteza. A contestação dos fatos históricos e das memórias que sustentam os processos identitários de determinadas comunidades pode levar à produção de conflitos, que podem resultar na produção de novas identidades ou na reafirmação do sentido do pertencimento.

Debater racismo e identidade em uma comunidade escolar cujos alunos são diretamente afetados pelo “dilema social negro” é, de algum modo, promover entre os estudantes a possibilidade de apropriação e ressignificação de conteúdos históricos frequentemente desprezados ou incompreendidos pelos agentes educacionais. A despeito dos avanços no conjunto normativo dedicado à regulação dos sistemas de ensino, na prática cotidiana dos professores, os propósitos do legislador sofrem desvios no processo de produção de sentidos na sala de aula. A experiência de pesquisa-ação que fundamentou a escrita do presente trabalho logrou demonstrar como a concepção de metodologias e a execução de projetos educacionais amparados no lúdico podem levar à superação dos limites impostos pelos sistemas dominantes de representação, ao reforço de princípios identitários e à elevação da auto-estima de crianças negras.

## **CONCLUSÃO**

As oficinas pedagógicas acabaram por se constituir em espaços de reflexão sobre os fenômenos do racismo e de auto-rejeição que afetavam as crianças da comunidade Escola Municipal Benjamim Farah. A associação entre música e trabalhos manuais, que estimulam a criatividade e a livre expressão das crianças, tornou mais fácil a discussão sobre temas de difícil abordagem como racismo, auto-estima e identidade.

A música da banda Quilombo Rio das Rãs fala às crianças não apenas pelos elementos rítmicos, de algum modo presentes na experiência cotidiana de suas comunidades de origem, mas, também, pelas letras das canções, nas quais preconceitos e estereótipos são desconstruídos. De acordo com Silva (2010a, p. 75), os textos devem ser considerados não apenas pelos efeitos sociais que produzem, mas, principalmente, pelas formas subjetivas ou culturais que eles efetivam e tornam disponíveis. O texto pertence a um campo discursivo e comporta uma combinação de formas advindas de vários espaços sociais. O texto, enfim, ganha vida no processo de circulação, em cada audição,

em cada leitura. O texto permite a cada leitor repensar a si mesmo e sobre a realidade do outro.

Em se tratando do texto de uma canção, é preciso considerar que a linguagem musical particulariza-se como uma das manifestações artísticas que envolvem a participação integral dos sentidos e do corpo. De acordo com Granja (2010), a arte atinge o homem de uma maneira mais sintética e direta porque é mais aberta a interpretações e tem um caráter mais expressivo do que explicativo. Na escola, a música permite a expressão singular de valores e sentimentos individuais e de cada grupo social (GRANJA, 2010, p. 103). Como se procurou demonstrar, as músicas (letras, sonoridades, performances) da Banda Quilombo Rio das Rãs nasceram do desejo de fazer com que o sentimento de pertença étnica ressoasse em cada indivíduo e resultasse na valorização da história e da cultura da comunidade. A experiência pedagógica resultante do uso do DVD da banda em determinado ambiente escolar aponta para a possibilidade de abordagem de temas caros ao grupo e que afetam diretamente as crianças negras associadas a grupos étnicos e sociais desprivilegiados.

## REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: Ed. da UFBA, 2009.

**BANDA QUILOMBO DO RIO DAS RÃS**. Movimento Cultural Velho Chico Beat. Bom Jesus da Lapa: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia – SECULT, 2009. 1 DVD (34 min.)

BRASIL. **Lei Nº 9.394** de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 11.769** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

FERNANDES. Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras, 2010.

GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

LARAIA. Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MAIA, Nelly Aleotti. Educação e cultura: sinônimos ou sistemas em interação?. **Revista Da Cultura**, Brasília, Ano 2, n. 3, p. 46-51, jan.–jun. 2002. Acesso em 05/04/2019. Disponível em: [http://www.funceb.org.br/images/revista/10\\_7r5u.pdf](http://www.funceb.org.br/images/revista/10_7r5u.pdf)

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA. Valdélío Santos. **Do Mucambu do Pau Preto a Rio das Rãs**: liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo. 1998. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais ) – Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1998.

VANOY, Francis. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VALENTE, Ana Lúcia. Diversidade étnico-cultural e educação: perspectivas e desafios. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete M. N.(org.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade\\_universidade.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf). Acesso em: 05/02/2019.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COM/PARA AS JUVENTUDES: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Danilo Marques<sup>1</sup>

**Resumo:** Objetiva este artigo discutir a construção de estratégias metodológicas com/para as juventudes, relacionando-as com alguns desafios da docência no Ensino Médio. Para alcançar tal objetivo aproximou-se de leituras sobre as temáticas, bem como de dados oficiais – Censo Escolar/INEP e PNAD/IBGE. Com esses subsídios discutiu-se o recente direito das juventudes quanto ao acesso ao Ensino Médio e as complexidades e especificidades que contornam o cotidiano do trabalho das professoras/professores para, posteriormente, argumentar os dois lados desse desafio: as estratégias metodológicas para as juventudes *versus* inquietudes que caracterizam as docências brasileiras. Das análises estruturadas, destaca-se a necessidade real de estratégias metodológicas que sejam dialógicas às experiências juvenis, mas que, ao mesmo tempo, encontra uma significativa barreira à sua materialização: as condições desiguais de contratação das/dos docentes.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Juventudes. Docência. Estratégias metodológicas.

### CONSTRUCTION OF METHODOLOGICAL STRATEGIES WITH / FOR YOUTH: A REFLECTION ON THE WORK OF TEACHERS AND TEACHERS IN HIGH SCHOOL

**Abstract:** The aim of this article is to discuss the construction of methodological strategies with/for youths, relating them to some challenges of teaching in high school. In order to achieve this goal, the author approached readings on the themes, as well as official data - School Census / INEP and PNAD / IBGE. With these subsidies we discussed: the recent right of youths to access high school and the complexities and specificities that across the daily life of teachers. Later, the argue both sides of this challenge: the methodological strategies for youths versus uneasiness that characterize Brazilian teaching. Structured analysis highlights the real need for methodological strategies that are dialogical to youth experiences but, at the same time, find a significant barrier to their materialization: the unequal conditions of hiring teachers.

**Keywords:** Teaching work. Youths Teaching. Methodological strategies.

---

<sup>1</sup> Professor de Geografia na Educação Básica da rede pública de Minas Gerais. Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO). Licenciado em Geografia pelo Instituto de Geociências da UFMG (2015). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2018). Especialista - *Mídias na Educação* - pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2019).

## 1. INTRODUÇÃO

Ao aproximar-se de investigações que problematizem o acesso das juventudes brasileiras ao Ensino Médio (EM) uma das consequências que se tem é a leitura de expressões como encruzilhada educacional, gargalo, debates controversos, apagão, desafios, cenário desigual, tensões, dentre outras. Infelizmente o uso e recorrência dessas palavras não se dão gratuitamente, pois basta sensibilidades aos dados (atuais ou não) da realidade para os olhos saltarem<sup>2</sup>.

Segundo Cury (2009) o esforço em compreender o trabalho das professoras e professores é tão complexo quanto é a figura docente. Isso porque, a/o docente é, ao mesmo tempo, indivíduo, cidadão, profissional e, em número maior, servidoras/es públicos que estão intimamente atrelados ao dever de ensinar e ao direito de saber. Além dessa perspectiva, reflexões sobre a docência nos país suscita, ao mesmo tempo, a materialização do seguinte cuidado: não tomar a profissão isolada das condições em que se realiza. Não é possível falar de uma docência brasileira, mas de docências brasileiras, pois, além da imersão em um cenário de desigualdades que incidem sobre as juventudes, tais sujeitos gozam de diferentes condições de trabalho<sup>3</sup>.

Por esse caminho, o presente trabalho estruturou o seguinte objetivo: problematizar os desafios da construção de estratégias metodológicas com/para as juventudes face às formas de contratação das/dos docentes. O esforço em atender esse objetivo constará em três seções, além das considerações finais.

Inicialmente, serão discutidos alguns desafios que persistem sobre as juventudes brasileiras que, conseqüentemente, repercutem sobre o EM. Em seguida serão problematizadas as complexidades e especificidades que contornam o trabalho das/dos docentes e que, ao mesmo tempo, exigem dessas/desses sujeitos distintas articulações. A terceira seção relacionará a construção de estratégias metodológicas que dialoguem com as diversidades e sensibilidades juvenis *versus* às distintas formas de contratação das/dos docentes.

---

<sup>2</sup> Corroborar essa constatação a existência de um conjunto de trabalhos (DAYRELL, 2016; FERREIRA, 2017; LEAO, 2018; SILVA, 2018) que se dedicam – não somente a investigar o acesso – mas as controvérsias e a insistência fenômenos tão preocupantes que residem sobre a última etapa da Educação Básica.

<sup>3</sup> Tais constatações podem ser verificadas em um conjunto de estudos, tais como: GESTRADO (2010; 2015), Duarte (2019), Scheibe (2010), Luz (2012), Seki *et al.* (2017) e Cirilo (2012).



## **2. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM DIREITO DO TEMPO PRESENTE DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS**

Segundo Moll e Garcia (2014) a crise de identidade que contorna essa etapa não é exclusiva do tempo presente, mas o reflexo da ausência histórica do acesso das juventudes, bem como das pessoas que não puderam acessar tal formação escolar na idade considerada regular. Além de inquietar a sociedade brasileira, essa exclusão aprofundou ainda mais os desencontros, a perda de significados e sentidos para as juventudes que, após uma árdua e longa conjuntura de lutas e reivindicações, passaram a acessar essa etapa (MOLL,GARCIA,2014).

A partir da expansão das matrículas que se iniciou nos anos de 1990 – contexto de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – sobre os corredores escolares passaram a circular heterogeneidades historicamente negadas e excluídas do sistema. Ao mesmo tempo, a chegada de novos sujeitos (e seus respectivos contextos) não foi acompanhada de garantias estruturais que assegurassem a plenitude do acesso, bem como a identificação com os espaços, os conteúdos e as rotinas escolares. Além de reiterar o utilitarismo educacional – acesso ao ensino superior ou à profissionalização – esvaziou-se a ideia de uma formação humana integral que, por consequência, negou olhar e escuta sensível às novas identidades e experiências emergidas (BRASIL, 1996; ZIBAS, 2005; OLIVEIRA, 2007; CARNEIRO, 2012).

Nos tempos mais recentes, a Emenda Constitucional (EC) 59/2009 e a Lei 12.061/2009 aumentaram a obrigatoriedade da Educação Básica para os estudantes de 4 a 17 anos. Esses dois meios legais instituíram como dever do Estado a oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade – e não mais dos 6 aos 14 – assegurando inclusive, aos sujeitos que não tiveram condições de acesso na idade considerada regular (BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2010; BRASIL, 2009; BRASIL, 2009a).

Apesar de tardia, a inscrição desse direito em lei é resultado de uma luta histórica para que o EM fosse considerado parte de uma formação escolar básica – dentro de uma concepção de Educação como direito – além de constitucionalmente obrigatório e gratuito para todas as brasileiras e brasileiros. Nesse sentido, tal etapa consagrou-se como direito público subjetivo – que obriga a esfera pública a ofertá-la às juventudes. Nessa

perspectiva, a partir de 2017<sup>4</sup>, o Poder Público e os responsáveis legais das/dos estudantes poderão ser responsabilizados (no âmbito civil e criminal) por aqueles que não frequentarem as escolas (OLIVEIRA, 2010; BRANDAO, 2011).

Apesar de enxergarem a extensão da obrigatoriedade como uma conquista, um conjunto de estudos (LIMA, 2011; MOEHLECKE, 2012; DAYRELL, CARRANO, MAIA, 2014; SPOSITO, SOUZA, 2014) alertam sobre uma cena persistente e desafiadora, pois, as linhas percentuais de matrículas, abandono e evasão escolar, ao longo dos anos, desconhece uma linearidade. Os problemáticos números da matrícula, além de revelarem uma realidade complexa e desigual, exprimem que os propósitos e finalidades do EM (formar para a cidadania, de criar condições de acesso ao ensino superior e preparar para o mundo do trabalho) fazem sentido diferentes para as juventudes. Isso porque as experiências e expectativas, além de muito distintas, se distribuem em um cenário social e economicamente desigual. Os traços dos gráficos revelam: avanços, retrocessos, rupturas e continuidades.

Por exemplo, em 1991, menos da metade das matrículas do EM (43,1%) concentrava-se nas juventudes com idade entre 15 e 17 anos, percentual este mais baixo nas regiões Norte e Nordeste com, com apenas 29% e 30% respectivamente (SPOSITO, SOUZA, 2014). O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014)<sup>5</sup> apresentou avanços, pois, entre 2004 e 2014 o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos matriculados no EM aumentou, de 47,5% para 59,5%.

Contudo, o Fundo qualificou as/os estudantes dessa etapa como o grupo mais atingido pela exclusão educacional. Por exemplo, em 2012 mais de 1,7 milhão de adolescentes estiveram fora da escola, sendo que, entre as/os matriculadas/os, aproximadamente 3,1 milhões (35%) cursavam o Ensino Fundamental ao invés do EM. Já em 2017, desassossegos permaneceram, pois, dos 48,5 milhões de jovens brasileiros (de 15 a 29 anos) mais da metade não havia concluído o Ensino Superior e nem frequentava espaços escolares, curso, Universidade ou qualquer outra instituição regular de ensino. Tal cenário indica que foram mais 330 mil sujeitos nessa situação se comparado a 2016 (UNICEF, 2014; IBGE, 2017).

---

<sup>4</sup> Ano previsto para que as redes públicas tenham condições de absorver o contingente de estudantes que está fora da escola (OLIVEIRA, 2010; BRANDAO, 2011).

<sup>5</sup> Estudo desenvolvido a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011 e do Censo Escolar/INEP (UNICEF, 2014).

Analisando a presença das juventudes na idade considerada regular: 68,5% das/dos matriculadas/os estavam nessa situação, entretanto, as regiões Norte e Nordeste foram as únicas com valores abaixo da média nacional, 59,5% e 60,6%, respectivamente (UNICEF, 2014). Em 2018, a taxa de distorção idade-série do EM foi de 28,2%, tal valor indica um patamar elevado, tendo em vista que 2017 o percentual manteve-se próximo, ou seja, pouco se alterou (IBGE, 2017; INEP, 2018; INEP, 2018a).

Diante desse breve panorama, fez-se necessário aproximar-se dos estudos de Juarez Dayrell (2016) a fim de refletir sobre algumas dimensões que cercam as juventudes. O autor desenvolve que juventude refere-se a uma categoria socialmente produzida em que as representações sobre essa fase da vida, os sentidos atribuídos a tal momento, a posição social das/dos jovens e os olhares que lhes são direcionados pela sociedade ganham contornos distintos conforme os contextos históricos, sociais e culturais ao longo do tempo. O autor apresenta que a

juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe, por exemplo), a diversidade cultural (a cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e de orientação afetiva e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (DAYRELL, 2016, p. 26)

As reflexões do autor ilustram como os novos olhares, contextos e experiências – historicamente excluídas do sistema escolar – apresentaram aos espaços escolares situações nada lineares, bem como desconhecidas, pois, tal espaço representava um círculo restrito de uma sociedade excludente.

É, portanto, nesse palco desigual que se exige também uma/um docente que abandone a prática pedagógica transmissiva e monocultural e que, ao mesmo tempo, corresponda aos anseios das juventudes. Necessária passa a ser a Pedagogia fortalecedora da autonomia, integradora das diversidades e, ao mesmo tempo, inovadora. Porém, a necessidade de responder a essas demandas esbarra em uma trama contraditória e complexa. Exigem-se assim docentes atualizados, versáteis, motivadores e inovadores, mas que, ao mesmo tempo, exercem seus trabalhos em realidades tão desiguais. Realidades que vão de escolas bem equipadas àquelas substancialmente

empobrecidas de material, além de distintas condições de remuneração, de formação, remuneração e carreira (ASCENÇÃO, 2003; KRAWCZYK 2011, 2014; SPOSITO, SOUZA, 2014; DAYRELL, 2016).

### 3. UM COTIDIANO COMPLEXO E ESPECÍFICO: A/O DOCENTE EM PAUTA

Considerando as múltiplas lentes analíticas que o sujeito docente pode ser analisado, o presente artigo não pretende encerrar o assunto haja vista os limites e os recortes das exposições, bem com da impossibilidade de nomear uma docência brasileira diante de múltiplas realidades educacionais. Ou, rememorando o geógrafo Aziz Ab'Saber: *os vários brasis*.

Considerando os cuidados necessários, ampara-se na obra *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* de Tardif e Lessard (2014). Os autores qualificam a docência como um trabalho interativo de desenhos muito particulares, constituindo-se assim um trabalho humano em que o *objeto* da atividade é, justamente, outro ser humano. As características das relações que se manifestam no cotidiano docente permitem entender o equívoco das ideias que concebem a docência como uma atividade rígida e uniforme. Não é rígida por envolver relações humanas, essas não podem ser lidas como situações operáveis e traduzidas por fórmulas.

Por exemplo, o envolvimento docente-estudante/estudante-docente não acontece de modo mecânico e unilateral, pois ambos os sujeitos podem apresentar colaborações, contraposições, resistências e dilemas. Também não é uniforme por não comportar – em espaços abertos ao exercício democrático – anulações de heterogeneidades, de experiências e de contextos (TARDIF, LESSARD, 2014).

Além dessas especificidades, à lida das/dos docentes são acrescentadas atividades consideradas complexas por solicitarem, de modo concomitante, ações de planejamento, integração, gestão, avaliação e integração. Conforme Dalila Andrade Oliveira (2010a), o trabalho docente compreende

os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas.

Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. [...] O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação (OLIVEIRA, 2010a, s/p).

Além de uma concepção mais ampla do trabalho docente, as referências mobilizadas para esta seção ilustram uma não centralidade da profissão. Pois, além de envolverem-se nas relações típicas da docência (regência de classe, por exemplo) as/os docente são incumbidos de estabelecer e construir tratos coletivos e colaborativos com sujeitos internos à escola – docentes de outras áreas, estudantes, gestão escolar, coordenação pedagógica, etc. – e extraescolares, como as famílias ou responsáveis pelas/pelos estudantes. Por fim, o cotidiano docente não é linear ou pré-determinado, mas exigente de posturas circulares entre as mais distintas escalas.

#### **4. OS DOIS LADOS DO DESAFIO: AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA AS JUVENTUDES *VERSUS* OS CENÁRIOS INTRANQUILOS DAS DOCÊNCIAS BRASILEIRAS**

Constitui o objetivo dessa seção: relacionar as recomendações da literatura quanto à construção de estratégias metodológicas que dialoguem com as sensibilidades juvenis com uma dimensão específica do trabalho docente – as formas de contratação.

Imersos nas pesquisas sobre as juventudes, Nonato *et al.* (2016) desenvolvem que a Pedagogia refere-se aos princípios e/ou pressupostos, bem como as ações de uma determinada prática educativa. Em se tratando da relação entre a Pedagogia e as juventudes, os autores discorrem que não há uma ideia universal, lista de procedimentos executáveis e nem receitas a serem colocadas em práticas para qualificar certas posturas pedagógicas como uma *Pedagogia das Juventudes*. Portanto, os autores reiteram que ações e metodologias que deem vida, sentidos e cores às experiências e sensibilidades juvenis é que, de fato, pode ser nomeada de *Pedagogia das Juventudes*.

Ao debruçarem sobre estratégias metodológicas para as juventudes, Alves e Hermont (2014) apresentam um conjunto de princípios que deverão nortear as atividades escolares – essas de responsabilidade das/dos docentes – a fim de torná-las atrativas e próximas das/dos estudantes. Um exemplo seriam aquelas que dialoguem com as linguagens juvenis. Mas, as autoras explicam que tal conduta não quer dizer que a/o

docente adote a linguagem das/dos jovens, mas que seja capaz de combinar as linguagens da cultura escolar e das culturas juvenis de modo circular, equilibrando assim formalidade e informalidade.

Além disso, as ações devem ser negociadas, bem como fugitivas de posturas impositivas e autoritárias. Segundo as autoras, negociar significa respeito e para as/os jovens o respeito é fruto de conquistas e não imposições. O dinamismo deve estar sempre presente, e as experiências cotidianas das juventudes deve ser a base para a elaboração das atividades. Essas, por sua vez, não devem ser pautadas em rotinas como, por exemplo, a cópia diária de conteúdos no quadro/lousa. E, por fim, as autoras elevam a necessidade de utilização de tecnologias em sala de aula (OLIVEIRA, HERMONT, 2014).

Os trilhos desenhados por Nonato *et al.* (2016), Alves e Hermont (2014) e Oliveira e Hermont (2014) são importantes na promoção de uma educação democraticamente inclusiva. Não há dúvidas sobre isso. Ao abrir-se às distintas experiências juvenis, os espaços escolares tornam-se mais dinâmicos e diversos, o cotidiano escolar das/dos estudantes ganham novos significados, sentidos e possibilidades. A escola ganha novos sentidos.

Quanto ao contexto de trabalho das/dos docentes no EM, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apresentou que em 2018 um quantitativo de 513,4 mil professoras/professores atuaram nessa etapa. Desse total, aproximadamente 94% possuíam nível superior completo – a maior parte licenciatura (88%), bacharelado com 5,3% e 3,3% em formação no nível superior. Quanto ao indicador de adequação docente – se a/o profissional leciona para a disciplina para qual é habilitada/habilitado<sup>6</sup> – o pior resultado é observado nas disciplinas de Sociologia (28,4%). A título de comparação, em Biologia o percentual é de quase 80%, Língua Portuguesa (79,7%), Educação Física (79,4%), Matemática (73,9%), Geografia (71,2%) e Histórica com 71,7% (INEP, 2018).

O artigo 67 da LDBEN/1996 apregoa que o ingresso na carreira docente deverá acontecer, exclusivamente, por meio de concurso público e prova de títulos. Porém, na realidade observada isso não ocorreu, pois, apesar da maior parte ser estatutárias/os,

---

<sup>6</sup> Por exemplo: se a pessoa formada em Geografia leciona, especificamente, a disciplina Geografia.

uma porcentagem significativa segue desenvolvendo suas atividades a partir de um vínculo precário de trabalho.

Por exemplo, em 2014 o Tribunal de Contas da União (TCU) publicou um amplo estudo sobre o EM no país. Uma das constatações do órgão foi a prática rotineira das secretarias de educação na realização de contratações temporárias, “fazendo com que a excepcionalidade acabe se transformando em habitualidade” (TCU, 2014, p. 24). Ao observar essas posturas o Órgão alerta que a superutilização de docentes temporários deverá persistir ou até aumentar. Isso porque algumas redes – além da elevada porcentagem de docentes com vínculo precário – prosseguiram com essa postura (TCU, 2014).

Um exemplo de que tal situação ainda preocupa os tempos atuais refere-se à nona diretriz do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). A estratégia I da Meta 18 apregoa que até 2024 as redes públicas de educação deverão assegurar o percentual mínimo de 90% dos profissionais do magistério como ocupantes de cargos de provimento efetivo e em exercício nas redes escolares vinculados. Porém, as conjunturas identificadas fogem do cenário ideal. Basta verifica que em 2017<sup>7</sup>– do computo geral de docentes da Educação Básica – 69,5% gozavam de estabilidade<sup>8</sup>, ou seja, segurança mais próxima da realidade das/dos docentes estatutários.

É, portanto, diante de um coletivo diverso de docentes – com condições e seguranças trabalhistas distintas entre si – que a estruturação, por exemplo, de projetos construídos coletivamente, propostas de grupos de estudos e de trabalhos de campo transdisciplinares torna-se uma dificuldade. Levando em conta que uma das inseguranças das/dos profissionais temporários refere-se à possibilidade de que seu contrato seja rompido a qualquer momento<sup>9</sup>, tal condição pode vir a impedir o estreitamento de laços com a comunidade, a observação mais cuidadosa das especificidades locais, bem como a continuidade de propostas/projetos/ações.

Tão importante quanto a materialização dessas concepções são as situações colaborativas entre as/os docentes. Essas condições além de intercambiar os conhecimentos escolares, favorece a troca de experiências entre as/os docente. O

---

<sup>7</sup> Conforme o Observatório do PNE. Disponível em: <observatóriodopne.org.br>. Acesso em 19 de agosto de 2018.

<sup>8</sup> É importante destacar que um docente poderá possuir dois vínculos diferentes. Por exemplo, ser concursado em uma rede de educação e temporário em outra.

<sup>9</sup> Pois, conforme Cirilo (2012), esse fora contratado para substituir uma licença ou um cargo vago a partir das vagas remanescente, ressalta Cirilo (2012).

espaço deve ser um espaço de colaboração, com espaços para discussão, construção e avaliação das situações escolares. O tempo desses espaços deve ser para além do intervalo, das reuniões com a gestão escolar e das refeições, por exemplo. É preciso garantir tais momentos para que sejam, por exemplo, elaboradas e viabilizadas propostas metodológicas inovadoras.

Como viabilizar essas ações frente às diferentes formas de contratação a que estão submetidos as/os professoras/es? Sobre os corredores escolares, além da heterogeneidade das juventudes, circulam também condições e formas desiguais de contratação como, por exemplo, as/os profissionais estatutários e os temporários. Cirilo (2012) – a partir de textos legais – informa que a figura da/do profissional efetivo refere-se ao sujeito servidor público, concursado, estável e estatutário. Enquanto que o vínculo temporário se estabelece por tempo determinado e organizado a partir do regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A partir das exposições acima, apresenta-se a seguinte hipótese: caso a/o professora/professor de Biologia, contratado temporariamente, tenha construído uma hora comunitária e, repentinamente, seu contrato é rompido, pois, seu cargo fora preenchido por uma/um profissional aprovada/o em concurso – como ficaria a continuidade da horta comunitária após seu afastamento?

Não necessariamente a/o docente que ocupará a vaga dará continuidade ao projeto, pois, essa/esse poderá vir a não se identificar com tal iniciativa ou até mesmo não enxergar sentidos nessa prática pedagógica. O espaço escolar, ao mesmo tempo, não poderá contar com a espontaneidade da/do docente de Biologia – que teve o contrato encerrado – para continuar o projeto. Nesse sentido, vale menção às reflexões de Carneiro (2012) quanto à constituição da docência como profissão, um campo de trabalho e não um dom/sacerdócio/missão para contar, de modo automático, com o voluntariado, a boa vontade e/ou espontaneidade das/dos profissionais da Educação.

Dentre as incumbências das/dos docentes, conforme a LDBEN/1996, consta “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (artigo 13). Além de reforçar a complexidade da docência, tal incumbência aponta para a necessidade de aproximações com o espaço geográfico próximo à escola para, justamente, não conceber tal espaço como isolado das realidades locais. Essa aproximação pode vir a subsidiar a/o docente com elementos para resignificar sua prática pedagógica. Além disso, críticas ao currículo distante de suas realidades e solicitações



às/aos docentes para que os conteúdos escolares acolham as experiências cotidianas foram depoimentos das juventudes coletados no amplo estudo da UNICEF (2014)<sup>10</sup>.

Diante dessas questões, estruturou-se outra hipótese: após um conjunto de ações – discussão com a gestão escolar, com as famílias/responsáveis das/dos estudantes, com lideranças locais – a/o docente de Literatura (com vínculo temporário) pretende levar a cabo a organização de um livro, com relatos de experiências das juventudes acerca dos desafios, problemas, iniciativas e resistências que se manifestam em suas respectivas comunidades. Tal prática assim corresponderia à necessidade de elevar, considerar e compartilhar as vozes das juventudes, bem como a consideração das especificidades locais.

Entretanto, assim que iniciou os procedimentos para a confecção do livro, o contrato da/do docente foi interrompido. A continuidade da ideia fora interrompida? E as expectativas das/dos estudantes para conhecerem a obra finalizada? Seria garantida? A pessoa que ocupará a vaga continuará com a ideia?

Tais perguntas aparecem, pois, entende-se que não é possível fazer afirmativas haja vista as constantes transformações que incidem sobre os espaços escolares. Os desafios não são poucos! Como levar a cabo projetos longitudinais que envolvem sujeitos que podem ter seus vínculos interrompidos ao final do ano letivo ou a qualquer momento? Como estreitar laços com a comunidade (essa aproximação não ocorre repentinamente), para, justamente, pensar em projetos que respeitem as especificidades locais?

Ao mesmo tempo, ao estatutário a conjuntura é também desfavorável, principalmente, para aquelas/aqueles que pretendem seguir com ideias transdisciplinares com docentes em situação trabalhista diferente. A situação de transitoriedade dos pares pode vir a minar o êxito da empreitada haja vista a iminência da interrupção contratual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao problematizar uma dimensão específica do trabalho docente – as formas de contratação – o presente artigo não hesitou em usar de modo recorrente a expressão contexto desafiador, sobretudo, ao associá-lo aos cenários das juventudes e do EM brasileiro.

---

<sup>10</sup> Tal investigação realizou grupos focais com 250 adolescentes nas cidades de Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Belém (PA), Fortaleza (CE), São Paulo (SP) e Santana do Riacho (MG).

Não se discutiu questões como a quantidade de escolas trabalhadas, a satisfação salarial, o envolvimento em atividades para além da educação, as características e a frequência de acesso à formação continuada/em serviço, por exemplo. Portanto, aos cenários desafiadores somam-se essas variáveis que, por sua vez, podem vir a acontecer de modo associado. Por exemplo, a/o docente pode trabalhar em mais de uma escola, ter vínculos diferentes em cada uma dessas unidades, trabalhar em distintas redes de educação (municipal/estadual/federal) e ainda assim conciliar com outras atividades para além da Educação.

É nesse sentido que o pensamento de Cury (2009) foi tão caro a este artigo: a/o docente é tão complexo quanto às investidas em compreender tal profissão. Ao mesmo tempo, tão complexa é a realidade brasileira, essa fortemente marcada por uma profunda desigualdade social que se espalha por um território nacional de proporções continentais. As linhas desse artigo não se encerram aqui.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; HERMONT, Catherine. Estratégias metodológicas de trabalho com jovens. In.: CORREA, Maria Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (Organizadoras). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 33p.

ASCENÇÃO, Valéria de O. R. **A formação disciplinar e os processos pedagógicos em mudança: os professores de Geografia na Escola Plural de Belo Horizonte**. 232p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

BRANDAO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, ago. 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e 151 ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 nov. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.061, DE 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso

de todos os interessados ao Ensino Médio público. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Extra.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CARNEIRO, Moaci A. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CIRILO, Pauliane Romano. As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CURY, Calos R. J. À guisa de prefácio. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. de (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, p. 13-20.

DAYRELL, Juarez. **A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG**. In: DAYRELL, Juarez (Organizador). Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. São Paulo: Cortez, 2014, p. 17-78.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Por que ler este livro?** Uma abertura ao diálogo. In.: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 43-49.

DUARTE, Alexandre William B. A nova gestão pública em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos. 227f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório de pesquisa. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório de pesquisa. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Fase II. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Módulo Educação 2017**. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)> Acesso em 17 de ago. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo escolar 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080)> Acesso em 20 de agosto de 2019.

- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005 – 2015: panorama da década**. Brasília, DF: Inep, 2018a.
- KRAWCZYK, Nora. **Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário**. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011.
- LEAO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e177494, 2018.
- LIMA, Leonardo. C. A. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, p. 268-284, 2011.
- LUZ, Iza Cistina Prado da. Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012.
- MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. **Prefácio**. In.: DAYRELL, Juarez. *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. São Paulo: Cortez, 2014, p. 8-9.
- NONATO, Symaira Poliana *et. al.* Projeto Interagindo: construindo saberes com a juventude trabalhadora. In: DAYRELL, Juarez (Organizador). *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. São Paulo: Cortez, 2014, p. 169-247.
- OLIVEIRA, Dalila A. O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.
- OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio-ago. 2007.
- OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. Juventudes e formação política. In.: CORREA, Maria Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (Organizadoras). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 36p.
- OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. Juventudes e participação política. In.: CORREA, Maria Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (Organizadoras). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 33p.

OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. Juventudes e participação política. In.: CORREA, Maria Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (Organizadoras). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 33p.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, set. 2010.

SEKI, Allan Kenji *et. al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

SILVA, Monica RIBEIRO da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, UFMG, V. 34, p. 1-15, 2018.

SPOSITO, Marília P.; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. In.: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto. **Relatório de Auditoria Operacional Coordenada no Ensino Médio**. Processo TC 007.081/2013-8. Brasília, 2014.

UNICEF. **10 desafios do Ensino Médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, abr. 2005.

LAZZARIN, Luís Fernando. *Grafite e o Ensino da Arte*. *Educação & Realidade*, 2007, 32, Jan/Jul., ISSN 0100-3143.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## A RELAÇÃO BINOMIAL ENTRE CURRÍCULO E MODELAGEM MATEMÁTICA NUMA SALA DE AULA CIDADÃ

Moisés Ceni de Almeida<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo trata de uma investigação sobre a promoção da cidadania através do uso de Modelagem Matemática em sala de aula e quais são os desafios enfrentados quanto ao cumprimento do currículo escolar. O principal objetivo do trabalho é apresentar possibilidades para o professor que ensina Matemática através do uso de atividades de Modelagem Matemática. Sob o referencial teórico-metodológico de Barbosa (2001 e 2004), e com traços nas teorias de Skovsmose (2001), Bassanezi (2002), Biembengut (2000) e Laurentino et. al. (2017) discutimos uma possibilidade de atividade em sala de aula desenvolvida no grupo de pesquisa de Educação Matemática do CAP-UERJ, o GEMAT-UERJ e que foi aplicada numa turma de primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro/RJ. A principal conclusão da atividade proposta foi constatar a relevância do uso da Modelagem Matemática como elemento propulsor da cidadania e de uma discussão mais aprofundada sobre os significados dos componentes curriculares.

**Palavras-chaves:** *modelagem matemática*; currículo; matemática crítica; funções.

### BINOMIAL RELATIONSHIP BETWEEN CURRICULUM AND MATHEMATICAL MODELING IN A CITIZEN CLASSROOM

**ABSTRACT:** This paper deals with a research on the promotion of citizenship through the use of Mathematical Modeling in the classroom and what are the challenges faced regarding the fulfillment of the school curriculum. The main objective of this paper is to present possibilities for the teacher who teaches mathematics through the use of mathematical modeling activities. Under the theoretical and methodological framework of Barbosa (2001 and 2004), and with traces in the theories of Skovsmose (2001), Bassanezi (2002), Biembengut (2000) and Laurentino et. al. (2017) we discuss a possibility of classroom activity developed in the CAP-UERJ Mathematics Education research group, GEMAT-UERJ and which was applied in a first year high school class in a public school in the state of Rio de Janeiro. The main conclusion of the proposed activity was to verify the relevance of the use of Mathematical Modeling as a propelling element for a deeper discussion about the meanings of the curricular components.

**Keywords:** Citrus paradise; dairy; innovation; functional food.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Matemática (UERJ), Mestre em Matemática (UFRJ) e doutor em Engenharia Mecânica (UERJ) é professor Adjunto do Departamento de Matemática e Desenho do Instituto de Aplicação CAP-UERJ, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui interesse em Álgebra Linear Computacional e Educação Matemática.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da relação entre o uso de Modelagem Matemática e currículo escolar, num ambiente escolar que valoriza uma formação crítica, em alternativa ao ensino tradicional.

Na perspectiva Freiriana (1970), o ensino tradicional se caracteriza como aquele no qual o professor deposita o conhecimento e o papel do aluno é o de receptor do conhecimento, ao passo que o autor se refere a esse tipo de transmissão de conhecimento de ensino bancário. A educação transformadora se contrapõe ao ensino bancário, no sentido de que repensa o lugar do aluno no processo de aprendizagem no ambiente escolar.

No caso específico do ensino de Matemática, o movimento de Educação Matemática Crítica de Skvosmose (2001) e outros autores surge como alternativa ao ensino tradicional. A Educação Matemática Crítica prioriza a formação cidadã do discente e a Matemática assume o papel de instrumento de análise crítica de relevância social, refletindo sobre a Matemática e seus usos. Nesse movimento, o interesse dos alunos é considerado e valorizado, além de trazer para a aula os conflitos sociais e culturais pelos quais a escola está inserida. Assim, a Matemática assume um papel de promotora da cidadania.

Quanto a temática da Matemática como propulsora da cidadania D'Ambrósio afirma que:

Cidadania tem tudo a ver com a capacidade de lidar com situações novas. Se lida com situações conhecidas e rotineiras a partir de regras que são memorizadas e obedecidas. Mas o grande desafio está em tomar decisões sobre situações imprevistas e inesperadas, que hoje são cada vez mais frequentes. A tomada de decisão exige criatividade e ética. A matemática é um instrumento importantíssimo para a tomada de decisões, pois apela para a criatividade. Ao mesmo tempo, a matemática fornece os instrumentos necessários para uma avaliação das consequências da decisão escolhida. A essência do comportamento ético resulta do conhecimento das consequências das decisões que tomamos (D' AMBRÓSIO, 2002, p.4).

Sob a perspectiva da formação cidadã, qual deve ser a Matemática que é ensinada na escola? Os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam da promoção da cidadania da seguinte forma:

A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca, a Matemática se apresenta como um conhecimento de muita aplicabilidade. Também é um instrumental importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes. O papel que a Matemática desempenha na formação básica do cidadão brasileiro norteia estes Parâmetros (BRASIL, 1997, p. 19-27).

Assim, de acordo com os documentos oficiais brasileiros, a formação cidadã é um ideal a ser perseguido pelo professor, o que implica com o currículo não seja posicionado como estático tal qual uma lista de conteúdos que funciona a despeito de qualquer realidade escolar. Assim, o currículo deve estar relacionado, nessa perspectiva, com o contexto da escola inserida.

Skovsmose (2001) diz que o currículo pode funcionar como uma extensão das relações sociais existentes. No entanto, a escolha dos componentes curriculares pode, eventualmente, estar associada a relações de poder. Para Matos:

[...] o ensino da matemática tem tido em muitos países uma função social de diferenciação e de exclusão. A matemática é tipicamente um mistério para muita gente e tem-lhe sido oferecido o papel de juiz pseudo-objectivo, que decide quem está apto e quem está inapto na sociedade, rotulando e posicionando as crianças, os jovens e os adultos como aptos ou como inaptos, e por isso tem servido como um dos guardiões do direito de participação nos processos de decisão da sociedade. (MATOS, 2005, p.2):

Em contraponto ensino excludente que o currículo escolar, especialmente no caso de Matemática, pode assumir, a alternativa metodológica de que o presente artigo trata é o uso de Modelagem Matemática, convergindo com o Movimento da Educação Matemática Crítica. Essa alternativa metodológica repensa as relações professor-aluno e conteúdo-sociedade, à medida que busca provocar uma ampla participação dos alunos por meio de atividades que nos levem a refletir sobre aspectos socioculturais. Nesse sentido, o professor assume um papel orientador no processo de aprendizagem, o que é desafiador



como destaca a literatura:

O ambiente de aprendizagem de Modelagem, baseado na indagação e investigação, se diferencia da forma que o ensino tradicional – visivelmente hegemônico nas escolas - busca estabelecer relações com outras áreas e o dia-dia. Este último procura trazer situações idealizadas que podem ser diretamente abordadas por ideias e algoritmos sugeridos pela exposição anterior do professor. Os alunos, portanto, já sabem como proceder e o que utilizar na abordagem das situações (BARBOSA, 2001, p.8).

Mais que isso, o uso de Modelagem Matemática repensa a linearidade do currículo escolar que o coloca como uma lista de conteúdos a serem cumpridos, uma vez que o aluno pode, eventualmente, participar da escolha de quais são os problemas que serão tratados durante o período letivo ou até mesmo como projetos extraclasses.

Pelos motivos apresentados acima, defendemos que o uso de Modelagem Matemática pode ser palatável e contribui para a formação cidadã, ao passo que também repensa as relações de poder no ambiente escolar e no papel que a Matemática e seu currículo assumem nessa formação.

## **2. METODOLOGIA NO USO DE MODELAGEM**

Para Ceni (2019, p.5), o uso de Modelagem “*auxilia na construção da aprendizagem e favorece o desenvolvimento de atividades baseadas em situações reais*”. Assim, a utilização de Modelagem está comprometida com problemas que estejam relacionados ao real e que façam sentido para o contexto aonde a escola esteja inserida.

Para Bassanezi (2002) “*a modelagem consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real*” (p. 16). Portanto, o uso de Modelagem parte problemas da realidade para desenvolver as competências e componentes curriculares envolvidos. Nesse sentido, a Matemática é vista como o ferramental técnico necessário para se obter conclusões a respeito do problema, reinterpretando-o. Por isso, usar Modelagem Matemática vai muito além de obter fórmulas para determinados contextos, pois é importante que a discussão transcenda o conteúdo matemático, para uma discussão a respeito da situação-problema. Em outras palavras, a situação-problema não precisa ser essencialmente matemática.

Schacs e Elias (2017, p.4) dizem que “Muitas vezes, a matemática é apresentada

como um conjunto de regras, com validade somente dentro da própria matemática e que pouco se relaciona com o mundo externo (à matemática)”. É sob essa problemática que o uso de Modelagem tenta agir e interferir. Mas como fazer?

Para utilizar Modelagem Matemática em sala de aula, a literatura recomenda uma série de ações: Elaboração e descrição de uma situação-problema, teste de hipóteses, a construção de um modelo matemático (simplificação e generalização), validação do modelo até a obtenção e interpretação do problema (Resolução e discussão). Cada etapa dessas possui atores específicos, das quais discutiremos a partir de agora.

Quanto ao uso de Modelagem Matemática em sala de Aula, Barbosa (2001) apresenta três possíveis abordagens, que diferem quanto a participação dos alunos e professores nas diversas etapas de uma atividade de Modelagem.

**Quadro 1:** Caso de Modelagem Matemática em Sala de Aula

	<b>Caso 1</b>	<b>Caso 2</b>	<b>Caso 3</b>
<b>Elaboração da Situação-Problema</b>	Professor	Professor	Professor/Aluno
<b>Simplificação</b>	Professor	Professor/Aluno	Professor/Aluno
<b>Dados qualitativos e quantitativos</b>	Professor	Professor/Aluno	Professor/Aluno
<b>Resolução</b>	Professor/Aluno	Professor/Aluno	Professor/Aluno

Fonte: (BARBOSA, 2001 p. 9)

No caso 1, o professor tem um papel maior já que ele detém a escolha do tema, o tipo de abordagem que será utilizada e apresenta todos os dados, qualitativos e/ou quantitativos para resolução do problema. Nesse caso, cabe ao aluno discutir e efetivamente resolver o problema. É importante ressaltar, que este caso não exclui a possibilidade de uma discussão relevante sobre o problema que está posto, mesmo possuindo uma menor participação dos alunos comparado aos demais casos.

Atividades que se enquadram no caso 1 podem ser bem relevantes e trazer contribuições interessantes para a formação do aluno inserido na atividade. Um exemplo interessante é quando o professor leva os dados necessários para a confecção de um bolo. Nessa atividade, o professor poderá levar encartes com preços de ingredientes diferentes em tamanho, marca e preço, gerando uma discussão sobre economia, rentabilidade e qualidade. Os alunos, divididos em grupos, numa atividade como esta deverão investigar qual seria a melhor estratégia e como deveriam determinar o tamanho dos produtos comprados para que seja necessária a confecção do bolo. Após os resultados obtidos, a socialização dos resultados com o coletivo é essencial, uma vez que abre as lentes sobre novos olhares e há uma percepção coletiva sobre estratégias que foram mais ou menos

eficientes de acordo com os critérios escolhidos. Nesse sentido, a pluralidade de ideias exploradas em coletivo beneficia, individualmente ao aluno inserido a atividade, que deverá, ao final da atividade, estar mais consciente sobre a forma como ele vai usar seu dinheiro futuramente.

Ainda sobre o caso 1, sua principal vantagem é que o professor, por ser detentor da escolha do Tema, da formulação da situação-problema e dos dados necessários à solução, pode trabalhar com um conteúdo que já está programado em sua base curricular. Por outro lado, a baixa participação dos alunos pode ser prejudicial a atividade, pois estes poderiam trazer dados novos e contributivos.

No caso 2, o professor decide qual será o tema e a situação-problema, mas a investigação, a modelagem e a resolução contarão com a participação dos alunos. Assim, os alunos deverão buscar os dados necessários à solução a solução, deverão buscar uma decisão baseada em critérios lógicos para simplificar e resolver o problema, além de validar seus resultados.

Há importantes exemplos de atividades nesse caso. Um exemplo interessante e atual é encontrado em Ceni (2019) quando o autor explora, em uma oficina com alunos do terceiro ano do ensino médio, o Modelo de Capitalização como uma possível Previdência Complementar. Na oficina, os alunos deveriam encontrar as taxas dos principais tipos de investimento bancários existentes no Brasil, tais como Poupança, Certificado de Depósito Bancário (CDB), Letra de Crédito Imobiliário (LCI) e Previdência Complementar. Logo após, os alunos deveriam responder algumas questões, das quais a central era: Como determinar o montante final de dinheiro que terei se eu puder economizar uma quantia fixa todo mês e investir a uma taxa de  $i\%$  ao mês? A partir dessa problemática, os alunos deveriam buscar um modelo (fórmula) e validar seus resultados através de rigorosos testes. O autor pôde concluir que:

A Modelagem da situação-problema enquanto metodologia se mostrou muito eficaz quanto ao desenvolvimento matemático e cidadão dos alunos, que puderam verificar como a Matemática escolar está fortemente relacionada com a realidade e, nem tão pouco, um conjunto de fórmulas que apenas alguns gênios podem apreciar. O sentimento vivido de criar Matemática, produzido pelos alunos (alguns pela primeira vez) se diferenciou de atividades tradicionalmente vividas na sala de aula de Matemática. Além disso, os mecanismos de verificação dos resultados encontrados aproximaram alunos e método científico. Esses mecanismos, que passaram pela utilização de Tecnologias Digitais, também ajudaram a articular o relacionamento entre Matemática e suas implicações reais. (CENI, 2019, p.12).

Outro exemplo do caso 2 é dado por Biembegut (1999) que apresentou aos alunos o seguinte problema: “O que é preciso para construir uma casa?”. Nesse estudo, os alunos também precisaram buscar os dados e fazer todas as simplificações necessárias para que o problema pudesse ser resolvido.

Comparativamente, o caso 2 possui uma participação mais ampla dos alunos, até mesmo no que diz respeito ao trabalho fora dos muros da escola. A responsabilidade de conseguir os dados necessários para resolução dos problemas torna esse trabalho extraclasse necessário. Essa responsabilidade adicional, comparada ao caso 1, pode proporcionar, além das descobertas de novas possibilidades de dados, um aumento na autoestima do aluno que se vê responsável por alcançar a solução completa de um problema real e interessante.

No caso 2, a escolha do problema ainda está na mão do professor, o que pode contribuir para o cumprimento do currículo escolar. No entanto, como a busca pelos dados necessários e as estratégias que serão tomadas estão nas mãos dos alunos, pode acontecer de a discussão estar fora do escopo curricular inicialmente pretendido. Essa abertura, porém, só enriquece a discussão, pois promove, novamente, uma pluralidade de olhares e diferentes soluções e caminhos para um mesmo problema. A principal dificuldade é que, eventualmente, uma estratégia pode estar fora do escopo de aprendizagem da série dos alunos inseridos na atividade.

No caso 3, os alunos, a partir de temas não matemáticos, os alunos são convidados a formular um problema. Os alunos serão responsáveis pela obtenção dos dados necessários, pela simplificação da situação-problema e de sua solução. Nesse caso, como o problema é formulado pelos alunos, há a necessidade de se estabelecer quais pressupostos serão assumidos na atividade para que o problema possa ser simplificado e possua solução, ainda que não seja única. Em geral, o caso 3 será praticado por meio de projetos extracurriculares, já que há uma dificuldade natural advinda dessa modalidade de ensino: não há como prever quais serão os conteúdos trabalhados na atividade, que, por vezes, pode exigir uma matemática superior. Por isso, o papel do professor na orientação do trabalho será de extrema importância.

Um exemplo interessante é dado por Barbosa (2001). Numa oficina cujo tema eram as Olimpíadas de Sidney, realizada em 2000, os alunos foram convidados a discutirem e formular problemas relacionados aos diversos jogos. A oficina se deu por uma organização de grupos no sétimo ano do ensino fundamental, em que, cada grupo seria responsável por

formular seu próprio problema. Um dos grupos decidiu procurar determinar qual é a distância que uma atleta de saltos ornamentais realiza quando vai de uma ponta a outra do tatame. Os alunos tiveram que buscar os dados sobre as medidas oficiais de um tatame utilizado naquela olimpíada a fim de determinar qual seria a distância realizada pelo atleta. O grupo expõe duas formas de resolver o problema: a primeira se referia ao simples ato de medir a diagonal, enquanto a segunda solução usaria o Teorema de Pitágoras para resolver sem a necessidade de estar presente no local para fazer as medidas. Outro grupo preferiu discutir a respeito dos dados estatísticos do Futebol. Eles tiveram que explicar quais eram os parâmetros para determinar o rendimento de uma das seleções (como média de gols, por exemplo) e puderam observar que havia bastante matemática envolvida no futebol.

Uma vantagem adicional para o uso de Modelagem através do caso 3, com relação aos casos anteriores é que o aluno se envolve mais amplamente e, por isso, seu desenvolvimento afetivo com a atividade é maior.

A par desses três casos, Barbosa (2001) também discute a corrente sócio-crítica para a Modelagem, a qual ele define que “As atividades de Modelagem são consideradas como oportunidades para explorar os papéis que a matemática desenvolve na sociedade contemporânea” (p.4), em contraponto as correntes curriculares em atividades de Modelagem apresentadas por Kaiser-Messmer (1991): as correntes pragmática e científica. Na corrente pragmática “Os tópicos matemáticos ensinados na escola devem ser aqueles que são úteis para sociedade” (p.84). Já a corrente científica “considera a ciência matemática e sua estrutura como um guia indispensável para ensinar matemática, a qual não pode ser abandonada” (p.85).

Em termos dos casos de Modelagem, é importante que a corrente sócio-crítica permeie toda a atividade, especialmente no que se refere ao pensamento reflexivo dos resultados matemáticos encontrados. Tais resultados dizem a respeito de como a Matemática pode contribuir para a discussão e, assim, o conhecimento adquirido por ir além do conhecimento tecnológico e ferramental da Matemática. Nessa perspectiva, o aluno é levado a refletir, a perguntar e a tomar decisões. Algumas perguntas que devem estar presentes são:

- A resposta encontrada é válida?

- Como garantir isso?
- Quais foram os pressupostos utilizados?
- Quais foram os procedimentos matemáticos e não matemáticos usados?
- O que a Matemática pode nos dizer sobre a situação-problema posta?

O conhecimento adquirido pela reflexão, passa pela Matemática, mas não se esgota com ela. Biembengut e Hein (2000) dizem que Modelagem Matemática é uma metodologia que envolve a aquisição de uma fórmula (um modelo matemático), mas que exige percepção e criatividade para explicar os contextos envolvidos.

### **3. PROPOSTA DE ATIVIDADE**

A presente seção trata de uma atividade de pesquisa realizada numa escola pública na cidade do Rio de Janeiro/RJ. A atividade trata de uma atividade no âmbito caso 2 de Modelagem. O objetivo matemático da atividade era introduzir o conceito de função bijetora e qual é seu significado e importância. Os alunos participantes da atividade são do primeiro ano do Ensino Médio e já conheciam o conceito de função, além de já terem contato com as funções afim e quadráticas. Em particular, o caso da função quadrática queda-livre já havia sido estudado anteriormente.

A atividade começava com uma discussão a seguinte problemática: “Como é possível determinar quanto tempo um objeto leva para cair de uma determinada altura?”.

O professor orientou que a turma deveria buscar um experimento para que de algum modo pudessemos verificar qual é a relação entre as grandezas envolvidas, a saber, o tempo e a distância. Os alunos então, sugeriram que na próxima aula, eles trouxessem alguns marcadores e algum objeto que pudessem usar para a queda livre, além do uso de um cronômetro, e o professor orientador da atividade sugeriu o uso de canudos como marcadores e tampinha de garrafa pet como objetos para queda livre.

Na aula a seguinte, uma discussão com a turma foi iniciada para decisão de como as marcações deveriam ser feitas. O seguinte diálogo relata parte dessa discussão:

Professor: Pra gente tentar verificar qual é a relação entre tempo e distância, como devemos fazer as marcações?”;

Aluno A: “Professor, a estratégia é verificar o que acontece em várias alturas diferentes”;

Professor: “Certo! Você tem razão. Mas como devem ser essas marcações?”;

Aluno B: “Ah professor, basta a gente escolher uma altura fixa pra ser a distância entre os canudos!”;

Professor: “Correto! E o que vocês sugerem?”.

Após mais uma breve discussão foi sugerida a distância fixa de 40 centímetros e a primeira marcação a 40 centímetros do chão. Foi sugerida a utilização de 4 marcações.

Em seguida, a turma foi separada em grupos de três alunos que teriam funções específicas. Um dos alunos ficaria responsável pela queda do objeto. Outro seria responsável pela marcação do cronômetro e o terceiro, paralelamente, deveria calcular qual é o tempo que a fórmula prevê. Era necessário realizar a medição do tempo, três vezes em cada altura marcada na parede com os canudos.

Feitas as anotações, os alunos deveriam responder o seguinte questionário, criado com base nas sugestões dos alunos e nos objetivos do docente:

1. Complete as marcações na Tabela Abaixo. Na última coluna, calcule o valor que a fórmula prever.

	Tempo 1	Tempo 2	Tempo 3	Tempo Real
Altura 1				
Altura 2				
Altura 3				
Altura 4				

2. Qual é o motivo para que o tempo calculado no cronômetro não seja igual ao tempo real (Tempo previsto pela fórmula)?
3. De que maneira poderíamos tornar mais preciso?
4. Fixada uma altura, o tempo cronometrado deveria ser sempre o mesmo?
5. Reciprocamente, fixado um tempo, seria possível determinar, de modo único, a altura da qual este objeto caiu em queda-livre?
6. Relembrando o conceito de função, quais são as condições para que uma relação entre duas grandezas  $y$  e  $x$  formem efetivamente uma função?
7. Quais características uma função entre duas grandezas  $y$  e  $x$  deve possuir para que fixada uma grandeza, seja possível determinar de modo único a

outra grandeza? Funções com essas características serão chamadas de bijetoras.

8. Descreva suas impressões sobre a oficina realizada.

#### **4. O RELATO DOS ALUNOS**

Uma atividade que faz uso de Modelagem Matemática pode expor uma Matemática não fechada, no sentido de que, levanta muitos questionamentos sobre a própria natureza de uma conhecida fórmula. A atividade da seção 3, por exemplo, questiona a validação da fórmula e procura determinar quais são os instrumentos de justificação dela. Assim, a atividade busca o pensar crítico sobre o como produzir ciência e quais decisões devemos tomar para buscar a verdade.

O objetivo matemático final da atividade era que os próprios alunos pudessem definir o que é função bijetora. Assim, o conteúdo previsto no currículo é conquistado pelo próprio aluno, que fica em posição de produzir ativamente em sala de aula. Nesse caso, o papel do professor é de “coparticipante” e orientador da atividade, com sua experiência e conhecimento.

No que se segue, transcreveremos na íntegra, algumas respostas dadas pelos diversos trios.

Algumas respostas para a pergunta 4:

TRIO 1: Sim, é possível. Mas seria preciso que quem estivesse com o cronômetro fosse um computador.

TRIO 2: A Matemática diz que sim. Mas como o problema tem bem menos que um segundo, a gente acaba errando e encontrando um tempo diferente toda vez que a gente mede.

TRIO 3: Sim, mas só se não houver interferência do vento ou de alguma outra coisa.

As respostas dos trios indicam que os alunos entenderam qual era a falha principal do experimento: o componente humano para medição do tempo. Os trios puderam observar que, por se tratar de um tempo muito curto para a experiência humana (décimos de segundo) a medição torna-se muito imprecisa sem instrumentos tecnológicos. Assim, os três grupos puderam observar que a expressão Matemática da queda-livre é uma tradução aproximada da experiência humana para refletir situação real.



Uma resposta para a pergunta 7 foi:

TRIO 4: Para cada valor de  $y$  só existirá um valor de  $x$  correspondente e para cada valor de  $x$  só haverá um valor de  $y$ .

Na resposta acima, há implicitamente a definição de dois conceitos abstratos matematicamente: O conceito de função injetora e o conceito de função sobrejetora. O conceito de função sobrejetora surge quando garantimos que para cada  $y$ , no contradomínio da função  $f$ , existe um  $x$  no domínio de modo que  $y=f(x)$ . Um dos trios comentou que “não pode sobrar no contradomínio, pois se não, na hora de voltar, não seria função”. Já o conceito de função injetora surge quando, para cada  $y$  na imagem da função  $f$ , só existe um  $x$  tal que  $y = f(x)$ , como descrito informalmente pelo trio 4.

Algumas respostas para a questão 8:

TRIO 2: A oficina foi útil para nós, pois conseguimos ver e pensar em como a Matemática é feita.

TRIO 5: Nós gostamos da oficina porque nós vemos a relação da Matemática com a realidade.

TRIO 6: Nos mostrou o quanto a Matemática pode ter significado.

## 5. CONCLUSÕES

O presente artigo se propôs a discutir sobre as possibilidades e vantagens do uso da Metodologia de Modelagem Matemática como possibilidade para a sala de aula.

Os principais objetivos constatados em uma atividade de modelagem são: O saber matemático adquirido, a formação cidadã, o pensamento crítico e reflexivo e a tomada de decisão utilizando critérios lógicos. Esses objetivos podem e devem ser norteadores curriculares.

Usando como referência os casos de Modelagem de Barbosa (2001), verificamos quais são os desafios para uma atividade com o uso de Modelagem. Podemos verificar também quais são os possíveis papéis que professores e alunos podem assumir.

Nós propusemos uma atividade de modelagem com alunos de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola do Rio de Janeiro/RJ a fim de constatar os efeitos da mesma e, pelo relato dos alunos nós verificamos que a atividade foi um sucesso e atingiu os principais objetivos. Os alunos, além de discutirem a Matemática envolvida, puderam perceber como a Matemática é produzida e para alguns, esse sentimento foi vivenciado pela primeira vez. Como a atividade foi realizada em grupo, o resultado foi potencialmente melhor. Além disso, os momentos de discussão em grupo proporcionaram bons momentos de pensamento reflexivo sobre as práticas de cada trio envolvido na atividade.

A principal conclusão do presente trabalho é a constatação da relevância e importância de atividades de Matemática com um viés real e cidadão. Incentivamos, portanto, o uso de Modelagem em sala de aula, desde que sejam usados critérios bem estabelecidos e que tenham como principal norteador a formação cidadã do aluno.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: Contribuições para o Debate Teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais: Rio Janeiro: ANPED*, 2001. p. 1–30. CD-ROM.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como? *Veritati*, Salvador, v. 4, n.4, p. 73-80. 2004.

BASSANEZI, Rodnei Carlos. *Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática*. Editora Contexto, São Paulo, 2002

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BIEMBENGUT, Maria Salett. *Modelagem Matemática & Implicações no ensino-aprendizagem de matemática*. Blumenau: Editora da FURB, 1999.

BIEMBENGUT, Maria Salett e HEIN, Nelson. *Modelagem matemática no ensino*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

D'AMBRÓSIO, U. Que Matemática deve ser aprendida nas escolas hoje? *Teleconferência no Programa PEC*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B4JIJny\\_-7paVFQdVY5aVI5YzA/view](https://drive.google.com/file/d/0B4JIJny_-7paVFQdVY5aVI5YzA/view). Acesso em: 06 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

KAISER-MESSMER, G. Application-orientated mathematics teaching: a survey of the theoretical debate. In: NISS, M., BLUM, W., HUNTLEY, I. (ed.). Teaching of mathematical modelling and applications. Chichester: Ellis Horwood. p. 83- 92. 1991.

MATOS, J. F. Matemática, educação e desenvolvimento social: questionando mitos que sustentam opções actuais em desenvolvimento curricular em matemática. 2005. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/jfm\\_seminario\\_pa.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/jfm_seminario_pa.pdf). Acesso em: 8 ago. 2007.

Sachs, L. e Elias, H. R. A Educação Matemática Crítica Proporcionando uma Discussão sobre Currículo na Formação Inicial de Professores. *RPEM*, Campo Mourão, Pr, v.6, n.12, p.397-420, jul.-dez. 2017

SKOVSMOSE, Olé. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Trad. de Abigail Lins e Jussara de Loiola Araújo. Campinas: Papirus, 2001.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## OS IMPACTOS DA OFERTA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DE LETRAS DA UNEB

Yuri Miguel Macedo<sup>1</sup>  
Adriana Gonsalves da Silva Fontes<sup>2</sup>  
Ilza Carla Reis de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo refletir acerca da oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de professores, mais especificamente no curso de Licenciatura em Letras da UNEB, tendo como fonte de pesquisa o atual Projeto do Curso de Letras do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), campus XXII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), além da proposta de redimensionamento curricular que está em discussão nos colegiados, a fim de pensar como essa oferta pode impactar na formação dos professores de Língua Portuguesa, ao se deparar com estudantes surdos em sala de aula. Metodologicamente, este trabalho, de cunho qualitativo, se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, com aporte teórico de autores como Perlin e Strobel (2014), Skliar (1997), Lopes (2007), Strobel (2008), assim como dos documentos oficiais que versam sobre a obrigatoriedade da oferta da Libras, seguido de uma pesquisa documental, por meio da análise do Projeto do Curso de Letras do DCHT XXII e da ementa do componente de Libras, cuja oferta, atualmente, é semipresencial. Como resultado desse estudo, contata-se que a oferta de Libras em apenas um semestre, com carga horária de 60 horas, mostra-se insuficiente para possibilitar a(o) professor(a) em formação condições de lidar com os estudantes surdos que, por ventura, estejam em sua sala de aula. Ainda assim, há que se reconhecer que a oferta da Libras tem permitido desconstruir mitos e preconceitos no que se refere à cultura surda e à Língua Brasileira de Sinais.

**Palavras-chave:** Formação de professores. UNEB. Currículo. Letras. Libras.

---

<sup>1</sup> Professor Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu Formação de Professores em Letras-Libras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - FABIBE, Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: Identidade, Cultura, Classe, Gênero, Educação Inclusiva, Educação, Devoções, Transversalidade, Africanidades e Ancestralidade. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Transversal (UFES), vice coordenador do Grupo de Pesquisa Erê-Ecoa (UFES) Pesquisador dos grupos: Grupo de Pesquisas em Linguagens, Poder e Contemporaneidade – GELPOC (IFBA) ; Políticas de Inclusão e Educação para as Relações Étnico-Raciais (UFES); Invisibilidade Social e Energias Emancipatórias em Direitos Humanos (FDV) ; Espaços Deliberativos e Governança Pública (UFV/CLACSO) e Educação para as relações étnico-raciais, territorialidades e novas mídias (UFES). Integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

<sup>2</sup> Graduada em Letras Vernáculas com Licenciatura Plena em Língua e Literatura Portuguesa e Pós-Graduada em Gestão Governamental, ambas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Técnica Universitária também da UNEB e professora de Língua Portuguesa e Produção Textual da rede particular de ensino no município de Canudos- BA. Discente no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu Formação de Professores em Letras-Libras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tel (75)99109-4160 / E-mail: drykafontes@gmail.com.

<sup>3</sup> Docente do curso de Licenciatura em Letras/Português, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), da UNEB. Graduada em Licenciatura em Letras/Português, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Estudos Literários e Linguística Aplicada ao ensino (UNEB). Mestre em Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Discente no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu Formação de Professores em Letras-Libras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). (75) 99998-1390 / ilzacarla2301@hotmail.com).

**Abstract:** The purpose of this article is to reflect on the offer of the Brazilian Sign Language (Libras) in teacher training courses, more specifically in the UNEB Licentiate's Degree in Letters, having as research source the current Letters Course Project of the Department of Human Sciences and Technologies (DCHT), campus XXII, of the State University of Bahia (UNEB), in addition to the curricular resizing proposal that is being discussed in the collegiate bodies, in order to think about how this offer can impact the training of teachers Portuguese language, when faced with deaf students in the classroom. Methodologically, this work, of a qualitative nature, took place through a bibliographic research, with theoretical support from authors such as Perlin and Strobel (2014), Skliar (1997), Lopes (2007), Strobel (2008), as well as the documents Officials dealing with the mandatory Libras offer, followed by a documentary research, through the analysis of the DCHT XXII Letters Course Project and the menu of the Libras component, whose offer is currently semi-presential. As a result of this study, it can be seen that the supply of Libras in just one semester, with a workload of 60 hours, is insufficient to enable the teacher (a) in training to deal with deaf students who, perhaps be in your classroom. Even so, it must be recognized that Libras' offer has allowed to deconstruct myths and prejudices with regard to deaf culture and the Brazilian Sign Language.

**Keywords:** Teacher training. UNEB. Curriculum. Letters. Pounds.

## 1 INTRODUÇÃO

*[...] se você já é um professor de Língua Portuguesa ou pretende ser, assuma esse importante papel com a cabeça, com o coração e com os pés no chão. Com a cabeça para que nunca perca de vista a necessidade de atualização constante, a importância da leitura de textos recentes da área. Com o coração porque é fundamental o amor à atividade de ensino. Mas com os pés no chão porque jamais podemos esquecer a realidade do ensino neste país cheio de desigualdade e injustiça. Somente conhecendo a realidade que nos cerca seremos capazes de modificá-la. (GOMES, 2007, p. 06).*

O fato de iniciar esse artigo com essa epígrafe é proposital, pois a discussão que envolve este trabalho diz respeito ao enorme desafio que temos, especialmente no contexto atual, de promover uma educação que respeite as diferenças e as necessidades dos sujeitos, principalmente no que se refere às pessoas surdas e à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nos últimos anos, temos visto um progressivo aumento na oferta de cursos e de pesquisas em torno da cultura surda e da Libras, no Brasil, assim como os avanços na legislação, a exemplo da promulgação da lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, reconhecendo como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais, seguida do Decreto 5.626/05, regulamentando a lei de 2002 e tornando obrigatória a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de professores.

Desde então, as instituições têm se esforçado para ofertar a disciplina de Libras, ainda que a disponibilidade de especialistas na área esteja muito aquém da demanda. A oferta desse componente é importante, pois pode ser a oportunidade para que muitos equívocos e preconceitos culturalmente enraizados durante séculos possam ser discutidos e desconstruídos, especialmente nos espaços educacionais, de modo a não verem os

surdos como deficientes nem a Libras como um emaranhado de gestos e mímicas, que funciona apenas como tentativa de traduzir gestualmente a língua oral.

Em vista desse contexto, propôs-se como temática pesquisar acerca da oferta da Libras no currículo do curso de Letras da UNEB, tendo como foco da pesquisa o atual Projeto do Curso Letras do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XXII, em Euclides da Cunha, assim como a proposta de redimensionamento curricular que está em tramitação, propondo refletir como essa oferta tem reverberado na formação dos professores de Língua Portuguesa.

Partindo dessas motivações, apresentaram-se os seguintes questionamentos para esta pesquisa: como se configura a oferta do componente Libras no curso de Letras do DCHT XXII? De que modo essa configuração pode impactar na formação de professores que estarão na sala de aula, lidando com as singularidades e as diversidades, particularmente a de sujeitos surdos?

A escolha por pesquisar sobre a Libras no curso de Letras surgiu a partir das realidades observadas pelas proponentes dessa pesquisa. Uma situação, em especial, motivou-nos para essa empreitada. Ainda antes de iniciar essa pós-graduação, quando da visita a uma discente do curso de Letras do campus XXII, durante a realização do seu estágio numa turma de 9º ano do ensino fundamental II, na qual havia uma estudante surda. A discente relatou sua dificuldade em lidar com a situação, dizendo que a estudante surda apenas copiava, ajudada pela colega (que, na verdade, era sua irmã mais nova). O fato de ter presenciado tal situação e perceber a dificuldade da estudante de Letras, futura professora, em lidar com uma estudante surda, fez-nos refletir sobre se/como a oferta de Libras no curso pode ser relevante e/ou suficiente de modo a possibilitar que o(a) professor(a) possa atuar para que haja a efetiva inclusão dos estudantes surdos nas salas de aula da educação regular.

Desse modo, analisamos o contexto da oferta da Libras no curso de Letras do DCHT XXII da UNEB, em Euclides da Cunha, considerando sua formatação e as proposições teórico-metodológicas, bem como conhecer e refletimos sobre como a oferta do componente tem contribuído ou não para que os futuros professores de língua portuguesa conheçam a Língua Brasileira de Sinais, desfazendo mitos e estereótipos sobre o surdo e sua cultura.

Fundamentamos este trabalho com estudos de Perlin e Strobel (2014), Skliar (1997), Lopes (2007), Strobel (2008), os quais engendram uma relevante discussão acerca da

identidade e cultura surdas, de modo a refletir sobre como esses conhecimentos são essenciais para o trabalho do professor em sala de aula, ao se deparar com um estudante surdo, buscando inserir os estudos surdos no campo dos estudos culturais, entendendo, portanto, a surdez não como uma falta, uma deficiência, mas como uma marca identitária. Também são tomados os documentos legais que definem a Libras como língua, assim como os documentos oficiais que preveem que os cursos de formação de professores para o exercício do magistério ofertem obrigatoriamente a Libras como componente obrigatório.

Metodologicamente, esta pesquisa, de cunho qualitativo, deu-se, inicialmente, por meio de uma pesquisa bibliográfica, em que se pretendeu averiguar as discussões sobre o tema dentre os teóricos e estudiosos da identidade e cultura surdas, das especificidades da Libras, como também da inclusão desta como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura. Nessa etapa, foram levantados embasamentos teóricos que nortearam os procedimentos para o estudo subsequente, que se efetivou por meio uma pesquisa documental, com vistas a analisar os documentos oficiais que tratam da inserção da Libras nos currículos de formação de professores, assim como acerca da oferta da Libras no curso de Letras da UNEB, em caráter semipresencial.

A proposta, em si, é verificar a estrutura atual do currículo dos cursos de Letras da UNEB e, mais especificamente, a composição e a proposta didático-pedagógica do componente de Libras, de modo a refletir sobre como isso pode impactar na formação de professores que estarão nas salas de aulas que, por lei, devem incluir os estudantes com as suas singularidades e diversidades.

## **2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS**

O Ensino Superior se inicia ainda no Brasil Colônia, no século XVII, ministrado por religiosos sob a direção dos Jesuítas e restringia-se aos cursos de Filosofia e Teologia. Mais tarde, já no século XVIII, criam-se cursos com objetivo de formar burocratas para o Estado e especialistas para a produção e inicia-se a formação de profissionais liberais (CUNHA, 2011).

Com a vinda da família real portuguesa, são criados os primeiros cursos de engenharia, medicina, direito e agronomia. Apesar das influências dos modelos francês, alemão e inglês, o ensino superior brasileiro manteve a estrutura herdada de Portugal, tendo como parâmetro a Universidade de Coimbra, ou seja, a Europa era sua principal fonte

de referência. No entanto, esse modelo de universidade não era o adequado para o povo brasileiro, uma população totalmente diferente da europeia. Sendo assim, “desde sua formação, as universidades brasileiras foram foco de constantes e importantes mudanças, que perduram até os dias atuais” (BOTTONI et al, 2013, p.17).

A primeira universidade foi criada em 1920, no Rio de Janeiro, porém, não foi oficialmente reconhecida enquanto universidade. O desenvolvimento do ensino superior no Brasil tomou duas direções básicas: a primeira, caracterizada pelas escolas profissionalizantes, direcionadas especialmente à formação de mão de obra qualificada para o trabalho; e a segunda, pelas escolas de Filosofia, Ciências e Letras, dentre outras, destinadas, quase que exclusivamente, às elites do país (BOTTONI et al., 2013).

Até pouco tempo, o ensino superior, ou melhor, a educação de modo geral, não era um direito, como tão comumente propaga-se hoje; era sim um privilégio direcionado àqueles cuja família tinha condições de enviar seus filhos às capitais dos estados, uma vez que, para além de serem caras, as faculdades, públicas e privadas, concentravam-se, quase sempre, nos grandes centros urbanos do país. Dessa forma, o filho do pobre, nascido nas pequenas cidades do interior do país, acabava estigmatizado com o “sinal da ignorância”, condição fatal que os mantinha distante da possibilidade de acessar a escola.

Contudo, após a universalização do acesso à educação básica pelo país, observou-se a necessidade de formar professores para atenderem essa enorme demanda das salas de aula. Nesse sentido é que se promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, cuja característica, entre outras, propunha mudanças significativas na Universidade, especialmente a ampliação da oferta de licenciaturas.

No que tange ao acesso do Ensino Superior na região do semiárido baiano, é notório o surgimento de uma cultura de prosseguimento do ciclo de formação de jovens estudantes, agora não exclusivamente os filhos das famílias mais abastadas, mas também estudantes oriundos de famílias mais humildes, seja em faculdades privadas por meio de bolsas PROUNI ou FIES seja em faculdades públicas, que agora conseguem atender um maior número de estudantes, a partir de uma diversidade maior de cursos, inclusive a partir de mecanismos que buscam facilitar o acesso de jovens oriundos de escolas públicas, como é o caso das cotas.

## **2.1 A oferta de Letras no semiárido: o contexto do DCHT XXII**



Não há como negar que o ingresso ao ensino superior ainda é muito mais acessível aos ricos que aos pobres, principalmente em cursos de maior procura e que remetem a maiores remunerações e prestígio social. Contudo, a implantação do curso de Licenciatura em Letras/Português, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XXII, em Euclides da Cunha, no ano de 2003, possibilitou que muitos jovens, em sua maioria já professores da educação básica, pudessem ter acesso ao ensino superior e a uma formação. Inicialmente, o departamento tinha 79 alunos, divididos em duas turmas. De certo modo, podemos afirmar que a história desse Departamento e do curso de Letras se confunde com a inserção da UNEB na oferta de ensino superior na região.

Aliás, as autoras dessa pesquisa são fruto desse processo, como egressas que são desse curso: uma formada na primeira turma e outra na segunda. As primeiras turmas são testemunhas das dificuldades na implementação das ações departamentais, à época: número escasso de funcionários, um quadro de docente reduzido, uma exígua infraestrutura e, o mais grave, a inexistência de um prédio que pudesse servir de sede. Talvez esses dados possam revelar o detalhe da falta de planejamento na política da expansão e interiorização da Universidade do Estado da Bahia, mas é fato também que, desconsiderados os contratempos e toda a dificuldade, tudo isso acabou por se tornar substância mobilizadora, como observamos no relato do prof. Dr. Luiz Paulo A. Neiva, primeiro Diretor do Departamento:

Há dez anos, nos primeiros dias de abril, eu chegava a Euclides da Cunha com o desafio de lá implantar a Uneb. Não havia prédio, professores, perspectivas. Cheguei com as mãos vazias e a cabeça fervilhando de ideias, pronto para a experiência de começar começando e embalado pelo pensamento destemido de Victor Hugo. Em dois meses superamos os óbices iniciais. Com a arrojada participação do prefeito Renato Campos, adaptamos um prédio com uma sala de aula, secretaria acadêmica, biblioteca. Era o início de uma infraestrutura física que, mais tarde, se ampliou para salas confortáveis, laboratório de informática, modesto auditório e instalações e equipamentos que lhe foram agregados, ano após ano. No início de maio, reunimos os alunos (...). Pactuamos um calendário com aulas suplementares, horários pouco agradáveis, tudo isso para iniciar e não perder o semestre. Ao mesmo tempo, tratou-se de proceder a seleção dos professores substitutos.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Carta aberta enviada pelo professor Luiz Paulo A. Neiva à comunidade acadêmica por ocasião das comemorações dos dez anos de fundação do DCHT – Campus XXII, em 2013.

A contribuição do Departamento para a educação local e regional se ampliou para além do curso de Letras Vernáculas, por ofertar programas da mais alta relevância, tais como:

- a) REDE UNEB 2000 - Programa Intensivo de Graduação desenvolvido pela UNEB na década de 90, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia;
- b) PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, na modalidade presencial, instituído para atender a legislação federal, implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. O DCHT XXII é responsável por ser o polo para oferta de cursos como Pedagogia, História, Educação Física, entre outros, nos municípios de Monte Santo, Quijique, Canudos, Euclides da Cunha e, atualmente, com uma turma de Pedagogia em Chorrochó;
- c) UATI – Universidade Aberta à Terceira Idade, um programa de extensão universitária que atende pessoas de qualquer nível socioeducacional, cuja faixa etária seja igual ou superior a 60 anos, objetivando a reinserção psicossocial para o pleno exercício da cidadania;
- d) UPT - Programa Universidade para Todos, desenvolvido pelo governo do Estado da Bahia por meio de suas universidades estaduais ([UNEB](#), [UESC](#), [UESB](#) e [UEFS](#)) e ainda a [UFRB, que](#) oportuniza aos estudantes oriundos de escolas públicas estaduais e municipais a preparação para o vestibular de universidades públicas;
- e) UAB – Universidade Aberta do Brasil, programa que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância;
- f) Curso de Engenharia Agrônoma, implantado em 2012, cujo projeto prioriza a questão regional e o novo paradigma da convivência com o semiárido.

### **3 DECRETO 5.626/05: A INSERÇÃO DA LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS**

Desde os primórdios da humanidade a luta para a inserção da pessoa surda no contexto educacional passou por diversos conflitos, fazendo com que conquistassem seu direito pleno de cidadania, podendo-se destacar entre as principais conquistas: a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como

língua oficial para a comunidade surda; e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Libras como primeira língua (L1) do surdo e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), além de determinar a inserção da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e demais licenciaturas.

Desde então, a comunidade surda vem obtendo inquestionáveis vitórias que culminaram com implantação da Libras no contexto da universidade. É válido salientar que, além da implantação da Libras enquanto disciplina, o povo surdo conquistou o direito de estudar em uma escola bilíngue, podendo ser alfabetizado em sua L1. Por esse motivo, cresce a necessidade da inserção da disciplina Libras no currículo dos cursos de licenciatura em todo o Brasil, acatando o que diz o artigo terceiro do Decreto nº 5.626/2005:

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1).

Começa, assim, uma grande mobilização para que as Instituições de Ensino Superior (IES) consigam cumprir o que ficou estabelecido no documento, ou seja, para que a lei fosse posta em prática, as instituições precisavam promover a implantação da mencionada disciplina nas graduações de licenciaturas. Contudo, não tem sido tarefa fácil cumprir a legislação, haja vista a escassez de profissionais competentes na área, tanto como professor, quanto como tradutor intérprete de Libras. Também por conta do decreto que impõe o estudo de Libras nas licenciaturas, nota-se, desde então, um aumento na demanda de abertura de editais de concursos públicos para a contratação de professores para o preenchimento da mencionada cadeira nas IES públicas e privadas.

A título de esclarecimento, para que houvesse o debate e a criação do Decreto, a comunidade surda brasileira participou ativamente na luta pelo reconhecimento da Libras como Língua verdadeira, como Língua principal do surdo (L1), e pelo respeito e ascensão da minoria surda, criando, assim, políticas afirmativas que incluem o surdo enquanto usuário de uma língua própria. Para Gesser (2009), a necessidade do estabelecimento

desse Decreto, assim como de outros documentos referentes aos surdos, advém de razões históricas relacionadas com a segregação, o desrespeito, a dominação, enfim, intensas barreiras nas várias instâncias sociais para o surdo, especialmente na área educacional. Ainda assim, é muito comum se observar a desvalorização das línguas de sinais, muito por desconhecimento.

Nesse processo, diante das importantes discussões levantadas pelo Decreto, num viés legal, sobre as práticas pedagógicas que devem ser adotadas numa escola regular que se proponha ser uma escola bilíngue para surdos, as IES que formam professores e fonoaudiólogos deveriam se organizar para o cumprimento da inserção, inicialmente optativa, da disciplina Libras em seus cursos, dentro dos percentuais mínimos e dos prazos descritos a seguir:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005, p. 3).

Nessa perspectiva, são importantes as pesquisas que vêm sendo feitas dentro e fora do Brasil, buscando inserir os estudos surdos no campo dos estudos culturais, entendendo, portanto, a surdez não como uma falta, uma deficiência, mas como uma marca identitária. Isso sem falar no fato de que os próprios sujeitos surdos estão ocupando o espaço da pesquisa acadêmica, a exemplo das pesquisadoras Gládis Perin e Karin Strobel, as quais, evidentemente, podem falar desse lugar da cultura surda, entendida como “um padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com seus semelhantes” (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 25).

Historicamente, a surdez tem sido tratada de maneiras diversas. De acordo com Skliar (1997), duas concepções permeiam o enfoque dado à surdez. Uma é a concepção clínico-terapêutica, que a define como uma doença ou deficiência que precisa ser tratada, normalizada e tem como parâmetro a perspectiva ouvintista. A outra concepção é a socioantropológica, que concebe a surdez como uma diferença, pois é a partir da experiência visual que o indivíduo surdo perceberá o mundo que o rodeia.

Também Lopes (2007) apresenta uma diferenciação entre falta de audição e surdez. A primeira relaciona-se a uma condição de deficiência, de falta, de necessidade de cura, enquanto que a segunda está ligada à ideia de cultura. Não que negue o fato do não ouvir, mas, na perspectiva dos estudos culturais, não é esse o foco. De acordo com Lopes (2007, p. 8),

[...] como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade.

Esse tipo de concepção associa a surdez à deficiência mental (ou atualmente chamada deficiência intelectual), tendo em vista a dificuldade de abstração apresentada pelo surdo. Segundo essa perspectiva equivocada, a pessoa surda é um deficiente auditivo que precisa ser curado e que pode voltar a ouvir, única forma de ser pleno na sociedade.

Conforme Lopes, (2007, p. 07), “a ciência, no desejo de produzir conhecimentos capazes de explicar o desconhecido, inventou a surdez através de perdas auditivas, de lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos”. Mais adiante, em seu texto, a mesma autora propõe observar a surdez não mais do lugar da deficiência, da falta, mas o da diferença cultural e chama a atenção para a necessidade de voltar o olhar “para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos” (LOPES, 2007, p. 09).

De acordo com Skliar (2001, p.118), “a deficiência é uma manifestação biológica de um fato lesional concreto, medível, objetivável, mas a incapacidade não é resultante direta da deficiência, e sim uma restrição ao acesso a lugares e papéis sociais, que depende das medidas que cada sociedade implementa com respeito às pessoas com deficiência”. Assim, precisamos entender que as oportunidades que as pessoas surdas têm serão determinantes para a formação de sua identidade.

Nesse sentido, a sociedade necessita compreender a cultura surda a partir de seus próprios parâmetros, uma vez que os surdos conseguem interagir com o meio a partir de recursos principalmente visuais e uso da língua brasileira de sinais, permitindo uma maior interação e integração. Segundo Strobel (2008, p.22),

cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Destarte, a oficialização da Libras é algo extremamente valioso para a comunidade surda, mas, especialmente, para os surdos usuários dessa Língua. Isso porque o respeito pelo surdo e a busca por sua cidadania, dignidade e pleno desenvolvimento, claramente, perpassam pela valorização da sua língua, haja vista esta estar diretamente ligada à identidade e cultura surdas.

Nesse contexto, recentemente uma nova lei sobre a Libras foi sancionada. Trata-se da Lei nº 13.055/2014, que instituiu como o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais a data de 24 de abril de cada ano (BRASIL, 2014). Haja vista a especificidade deste trabalho referir-se à Libras enquanto disciplina presente no currículo acadêmico do ensino superior, a seguir, há uma subseção exclusiva sobre a oferta desse componente no curso de Letras da UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

### **3.1 O currículo de Letras e seus desafios: a oferta de Libras no curso de Letras do DCHT XXII da UNEB**

Muitas têm sido as discussões nos espaços acadêmicos, no que se refere ao currículo dos cursos de licenciaturas, os quais, ao menos é o que se propõe, devem formar profissionais capacitados para atuarem na educação básica. A Universidade do Estado da Bahia – UNEB possui uma organização diferenciada, por se tratar de uma universidade *multicampi*. Dos 29 departamentos que a constituem, distribuídos em 24 *campi*, 23 são sediados em municípios do interior.

De acordo com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), o curso de Letras é ofertado em 16 desses departamentos: Salvador, Alagoinhas, Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité, Barreiras, Teixeira de Freitas, Itaberaba, Conceição do Coité, Irecê, Eunápolis, Brumado, Ipiaú, Euclides da Cunha, Seabra, Xique-Xique. Em sua maioria, é ofertada a licenciatura, cujo objetivo é formar professores de língua portuguesa para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O problema é que nem sempre esses mesmos cursos viabilizam aos discentes, futuros professores de língua portuguesa, um aparato teórico-prático que os possibilite aplicar todas as diretrizes que os documentos oficiais apresentam. Nas palavras de Bagno,

Muitos dos profissionais que atuam nos  **cursos de Letras**  parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a formação de docentes de **português** e/ou de línguas estrangeiras, numa recusa que se contrapõe às diretrizes do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente. Os mestres e doutores que professam nas **Letras** se comportam como se estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos do perfil mais tradicional possível. Alguns poucos, bem intencionados, mas iludidos, acreditam que vão formar futuros linguistas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna. Com isso, somos obrigados a ministrar, como professores, e a cursar, como estudantes, disciplinas totalmente irrelevantes para a formação docente e, ao mesmo tempo, deixamos de lado todo um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “**Letras**” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de um professor de língua. (BAGNO, 2015, s/p, grifos do autor)

A crítica feita pelo autor é corroborada por muitos docentes que compõem os colegiados desses cursos, assim como pelos discentes que, ao se depararem com a sala de aula, nos estágios de regência, percebem o quanto a teoria estudada ao longo dos semestres se mostra distante da prática.

Numa breve análise do Projeto de Redimensionamento do Curso de Letras, que ampara os ingressantes a partir de 2007, observa-se a preocupação com os desafios atuais da educação básica, assim como do profissional que nela irá atuar, como se ressalta logo em sua apresentação: “Tais cursos, entretanto, em função das modificações propostas em nível nacional, necessitam passar por reformulações para atenderem ao novo perfil do profissional exigido para os Cursos de Formação de Professores” (UNEB, 2008, p. 08). Sua fundamentação baseia-se, primordialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, e nas Diretrizes Curriculares e Pareceres do MEC/CNE sobre os Cursos de Formação de Professores, os quais

propõem modificações nesses Cursos para que os profissionais por ele formados reflitam sobre as inovações sociais, históricas, políticas e culturais porque passam uma sociedade, com o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo, constante e permanente e, principalmente, inter-relacionado [sic.] com as mudanças sociais e culturais. (UNEB, 2008, p.14).

No entanto, ainda que esse currículo em vigência proponha inovações no curso de Letras, percebe-se que há, já, a necessidade de uma nova reformulação, em vista, inclusive, das novas diretrizes propostas pelo MEC, conforme Resolução nº 02, de 1 de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, com destaque, aqui, para o parágrafo sexto que diz:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da **aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. (BRASIL, 2015, p. 5, grifo nosso)

O documento parece pressupor que os cursos de licenciatura ampliem e aperfeiçoem a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme destaque em negrito, algo que parece impossível, haja vista que a carga horária disponibilizada, por exemplo, na graduação em Letras, é de apenas 60 horas, definitivamente muito pouco para a aprendizagem de uma língua. Especificamente no que tange ao projeto do curso de Letras do DCHT XXII, a Libras ainda é elencada como disciplina optativa, apesar de que, em atendimento à legislação, ela é obrigatoriamente ofertada para todos os ingressos, desde 2010. No caso do Projeto de Curso em vigor, a matriz curricular apresenta a disciplina Libras, com carga horária de 60 horas, cuja ementa é a seguinte:

Demonstra, através de estudos teórico-práticos, as características socioculturais e lingüísticas presentes na educação do surdo, realizando análises sobre o seu desenvolvimento lingüístico como elemento fundamental e estruturante para a inserção deste nas práticas sociais locais e globais, dimensionando os processos teórico-metodológicos educacionais e educativos, na perspectiva da aquisição da LIBRAS como segunda língua para os sujeitos envolvidos no processo de inserção do surdo (UNEB, 2008, p. 93).

Considerando-se o que diz a ementa do projeto de curso de Letras, percebe-se que não há a “pretensão” de que os discentes de Letras aprendam Libras, mas conheçam, minimamente, o processo sociohistórico e cultural da Língua Brasileira de Sinais. Ainda assim, concordamos que a carga horária disponibilizada ainda é insuficiente. Com vistas, então, a contemplar a obrigatoriedade da oferta de Libras, além de atender a outras demandas contemporâneas para formação do profissional de Letras, constatou-se a necessidade de reformulação dos projetos, justificando o novo redimensionamento do currículo, de modo particular das licenciaturas.

É assim que, desde 2018, professores e coordenadores dos colegiados de Letras da UNEB (assim como outros colegiados) têm se reunido em fóruns presenciais ou por videoconferências, na busca por reformular o currículo de Letras, propondo-se, ao mesmo tempo, construir um currículo unificado para todos os departamentos e que atenda as especificidades dos territórios nos quais estão situados.

A discussão e proposta encontram-se bastante avançadas, mas ainda aguardam a aprovação junto ao CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão –, o que pode ocorrer ainda em 2019. De acordo com essa nova proposta, já disponibilizada pelos colegiados aos docentes, a Libras continuará sendo ofertada com carga horária de 60 horas, no oitavo semestre, ao lado dos componentes de Estágio IV e TCC.

No que se refere ao redimensionamento curricular, sabemos da dificuldade que há em chegar a um consenso, de modo a atender às sugestões de todos os envolvidos no



processo de discussão e reformulação. Ainda assim, é necessário dizer que a oferta de Libras no último semestre pode ser um ponto negativo, haja vista ser uma disciplina fundamental para os discentes de Letras antes de estes irem para os estágios III e IV, de regência, respectivamente cursados nos sétimo e oitavo semestres, quando podem necessitar desses conhecimentos na possibilidade de se deparem com estudantes surdos nas salas de aula, na educação básica.

### **3.2 Dissolução dos mitos e preconceitos acerca da surdez: a contribuição do estudo da libras no curso de Letras**

Tomando como parâmetro séculos e mais séculos de exclusão, preconceito, discriminação e omissão por parte das instituições em todos os âmbitos, a disseminação de conhecimentos sobre a educação dos surdos desde que a disciplina de Libras se tornou obrigatória nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura é algo grandioso. Esta é uma das principais determinações do Decreto-Lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, já citado anteriormente. Em função dessa determinação, nas graduações de licenciatura, foi-se incorporando, ainda que paulatinamente e de maneira optativa, a disciplina de Libras e, atualmente, algumas IES já ofertam o curso de graduação Letras/Libras.

Entretanto, cumprir a legislação, inserindo no currículo uma disciplina tão complexa em um semestre não é suficiente para atender às necessidades de formação de professores que poderão assumir uma sala de aula que inclua o aluno surdo. No entanto, a que se refletir que essa inserção garante, ao menos, que a questão se coloque em discussão entre os futuros professores.

Nesta pesquisa, ao analisarmos a grade curricular do Curso de Letras da UNEB-DCHT Campus XXII, observamos que o ponto mais frágil da disciplina é referente à carga horária, uma vez que, como apontado, um semestre não é suficiente para aprender a Libras, ou qualquer outra língua, com fluência. Diante desse fato, cabe o questionamento: para que, então, a disciplina contribui?

Na análise de Almeida e Vitalino (2012), os conhecimentos veiculados na disciplina de Libras atendem a outro artigo do Decreto-Lei nº 5626/2005, a saber, o artigo 14, do capítulo 4, o qual prevê que as instituições federais de ensino devam prover as escolas com “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2005). Pode-se dizer que esta meta é atingida,

uma vez que na ementa analisada os conteúdos são propostos de forma a esclarecer e desmistificar a compreensão acerca da surdez, além de promover o conhecimento sobre as singularidades dos alunos surdos. Portanto, mais importante do que se tornar fluente em língua de sinais, objetivo impossível de se atingir na configuração explicitada, os conteúdos sobre cultura surda, comunidade surda, identidade surda, conceitos de surdez, deficiência auditiva, entre outras estratégias na educação dos surdos, são extremamente relevantes.

No que tange à UNEB, cuja estrutura é *multicampi*, a oferta é feita em caráter semipresencial, uma vez que não há disponibilidade de profissionais habilitados para atender a todas as regiões do estado onde há oferta de cursos de licenciatura, presencialmente. Assim, cada curso dispõe de um docente articulador, não necessariamente com formação em Libras, que recebe formação e orientações sobre a proposta didático-pedagógica, sobre atividades e avaliações e sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde são disponibilizados os conteúdos do componente. No AVA, os estudantes têm acesso a textos, fóruns para tirar dúvidas e para discussão teórica, videoaulas em libras, além de terem de fazer exercícios de uso dos sinais e da datilologia. Há, ainda, um cronograma que prevê que cada departamento receba um professor para realização de oficina presencial de Libras.

Sabe-se que foram diversas as dificuldades enfrentadas pelos surdos historicamente. Segundo Gesser (2009), a educação formal é uma das maiores barreiras enfrentadas pelo povo surdo, através de mitos e preconceitos que os prejudicaram profundamente no processo acadêmico dos alunos surdos em situação de inclusão. Por isso, a que se concordar que a inclusão da referida disciplina tem contribuído, ainda que a passos lentos, para a dissolução dos mitos e dos preconceitos em torno do surdo e da Libras, os quais foram instalados historicamente na racionalidade social. Especificamente, as ementas do curso trazem discussões que tentam aprimorar as concepções em relação ao surdo e a Libras por meio das exposições e dos estudos possibilitados pela inserção de tal disciplina.

Tal relevância se apresenta no fato de que as licenciaturas preparam profissionais para atuarem na educação, ou seja, preparam futuros educadores. Desta forma, estes precisam estar munidos de conhecimentos, fundamentados para lidar com a disparidade e, no caso em questão, com a presença do aluno surdo em situação de inclusão. Pretende-se que, com esse preparo ainda na formação universitária, os futuros educadores atuem em vista do bem do aluno surdo no que se refere ao seu processo educativo. Isto por meio

de uma prática didático-pedagógica refletida e que evite a recorrente reprodução de mitos e de preconceitos relacionados ao surdo e à Libras no ambiente escolar.

Não se pode negar que a oferta de um componente de 60 horas não é suficiente para que se conheça uma língua, especialmente a Libras, essencialmente visuoespacial, que possui características que a diferem das línguas orais, como o português. Dentre todos os fatores que precisam ser considerados para que a inclusão de estudantes surdos ocorra, de fato e de direito, está a formação de profissionais (professores, intérpretes etc.), de modo a possibilitar que nossas escolas consigam acolhê-los. Portanto, ainda que haja o intérprete de Libras em sala de aula, é fundamental que o professor, no caso o de língua portuguesa, conheça a cultura surda e a Libras.

Um dos aspectos negativos observados, no tocante a Libras enquanto disciplina na universidade, são prerrogativas apontadas pela comunidade surda, haja vista que somente uma disciplina semestral de Libras não poderá atender à demanda existente no país, uma vez que não oferecerá uma formação linguística, ou seja, não promoverá a competência em Libras e em didática específica para o ensino de surdos em função de fatores anteriormente apontados neste estudo, entre eles a falta de fluência na língua e o pouco tempo para aprendê-la, o que requer contato com os seus usuários. Além disso, existem outros aspectos importantes a serem ensinados, como, por exemplo, os parâmetros da língua e a importância de serem aprendidos corretamente para que haja a comunicação.

O fato de ter presenciado a dificuldade daquela discente cursando o penúltimo semestre do curso de Letras fez-nos refletir sobre como se daria a formação desse(a) professor(a) ou futuro(a) professor(a), na universidade, de modo a prepará-lo(a) para lidar com situações semelhantes. Além desse fato, as atividades e pesquisas realizadas durante o curso de pós-graduação do qual fizemos parte nos permitiram constatar que, infelizmente, a realidade está longe do que minimamente se deseja, isso sem nem levar em conta que a educação inclusiva não é vista por muitos pesquisadores como a opção mais acertada para a educação dos surdos, pois somente a garantia da presença de um intérprete (quando há) não é suficiente, se não se considera o surdo como um indivíduo pertencente a uma comunidade com identidade e cultura próprias. Sobretudo nos anos iniciais da educação básica, o ideal é que essa educação seja bilíngue, especialmente porque a grande maioria das crianças surdas chega às escolas sem saber Libras, por nascerem em famílias ouvintes, o que dificulta a aprendizagem do português como L2 por parte desses sujeitos surdos.

Ocorre que as escolas da região – da qual destacamos as cidades de Euclides da Cunha e Canudos, onde as pesquisadoras residem – não dispõem de profissionais habilitados para a educação de surdos, sejam eles intérpretes ou professores de Libras. Tampouco encontramos estudantes surdos falantes da Libras. Isto pode ser resultado, dentre outros fatores, claro, da falta de conhecimento sobre o assunto, o que não permite que haja uma comunidade surda ativa que reivindique seus direitos, além de possibilitar que as famílias de surdos em idade escolar, que, em sua maioria, são formadas de ouvintes, também conheçam e usem a Libras na comunicação. O que se percebe é que tudo resulta de um processo longo e contínuo que passa diretamente pela educação: à medida que se conhece a cultura surda e a Libras e que esse conhecimento alcança mais pessoas, mais esse quadro muda e avançam as políticas públicas voltadas para as pessoas surdas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após os estudos e leituras engendradas, bem como o debruçar-se sobre o contexto de oferta da Libras no curso de Licenciatura em Letras, tomando como objeto de análise o Projeto de curso de Letras do DCHT XXII, da UNEB, e sua ementa para o componente de Libras, concluimos que o objetivo inicialmente proposto foi atendido, haja vista pudermos ter, ainda que minimamente, uma compreensão dessa realidade, seus avanços e desafios.

Considerando que o curso de Licenciatura em Letras, ofertado pelo DCHT XXII da UNEB, em Euclides da Cunha, é responsável por formar um número significativo de profissionais da educação no âmbito de Língua Portuguesa, e por sermos também estudantes egressas desse mesmo *campus*, justificamos a necessidade de pensar como a oferta do componente de Libras no curso pode contribuir para a formação desses futuros professores. Assim, buscamos lançar um olhar para a temática, de modo a promover um debate sobre as circunstâncias em que se dá essa formação.

Face ao exposto, seria fundamental que os futuros professores tivessem a disciplina de Libras em todos os anos do curso, visando à fluência em tal língua, à aquisição dos conhecimentos sobre letramento em Língua Portuguesa como L2 e que aprendessem estratégias de ensino e metodologias específicas para estudantes surdos de forma a garantir-lhes uma educação de qualidade.

De semelhante modo, o Redimensionamento Curricular dos Cursos de Letras não garante que o futuro docente de língua portuguesa, especialmente os que ainda não estão em exercício da profissão, esteja consciente dos preâmbulos que cercam a Libras e os estereótipos relacionados aos sujeitos surdos. Contudo, é necessário reconhecer o anseio e o esforço que a UNEB tem feito para garantir a oferta da Libras e sua relevante atuação no que tange à formação de professores no estado da Bahia. Desejamos, todos, que o contexto da valorização da pessoa surda e da língua brasileira de sinais continue a expandir.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; VITALINO, Célia Regina. **A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos**: experiência dos graduandos. In: Anais da IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

BAGNO. Marcos. **Curso de letras? Pra quê?** Disponível em: <[http://www.parabolaeditorial.com.br/website/index.php?option=com\\_content&view=article&id=224%3Acurso-de-letras-para-que&catid=63%3Ablog&Itemid=131](http://www.parabolaeditorial.com.br/website/index.php?option=com_content&view=article&id=224%3Acurso-de-letras-para-que&catid=63%3Ablog&Itemid=131)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil**: embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BOAVENTURA, Edvaldo M. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18/1/2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014**. Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2014. p. 01. [recurso eletrônico]. Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2019.

CUNHA, M. R. **Gestão estratégica de IES**: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas – Tocantins (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3804>

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G. *et al.* **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

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

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: IBPEX, 2007.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; NOGUEIRA, Erica de Azevedo. **Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura**: investigando o processo de formação de professores. In: Biblioteca Virtual da FAPESP. CDi/FAPESP - Centro de Documentação e Informação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Rupturas e posições. In: **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-38. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/surdez-e-educacao.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karen. História Cultural dos Surdos: Desafios Contemporâneos. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, Edição Especial nº 2, 2014, p. 17-31.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, Carlos, **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, 6-32 p.

SKLIAR, Carlos. Educação e Exclusão, Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C.B. (Org.). **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2008.

UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Projeto de Redimensionamento do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Resolução **CONSEPE**, nº 928/2008, de 04 de abril de 2008.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## SABERES-FAZERES ARTÍSTICOS-CULTURAIS E PEDAGÓGICOS NUMA ESCOLA QUILOMBOLA DO CAMPO

Fabiana Lopes Cavalcante<sup>1</sup>

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta a fase inicial da pesquisa-formação para inserção dos saberes-fazerem quilombolas na escola do campo em Uibaí, na Bahia, através de diálogos artístico-culturais. A comunidade de Caldeirão é reconhecida pela Fundação Cultural Palmares desde o ano de 2004. Contudo, os documentos da escola abordam timidamente sua identidade quilombola campesina. A metodologia da pesquisa se ancorou na pesquisa qualitativa de vertente teórico-filosófica hermenêutica, para interpretação das práticas artístico-culturais desenvolvidas pela escola, visando a sua ressignificação. Nessa tessitura buscou, com inspiração na etnopesquisa articulada com a pesquisa-formação – etnoformação -, tomar a prática pedagógica como objeto de estudo. Foram utilizados como dispositivo de investigação nesta fase a análise documental, seguida da entrevista semiestruturada. O movimento da pesquisa mobilizou os/as participantes para a fase seguinte, compreendendo-a como imprescindível para elaboração de uma proposta formativa continuada e em exercício, partindo da ação para a ela retornar.

**Palavras-chave:** Saberes-fazerem, Identidade quilombola do campo, Formação de professores.

**Abstract:** This article presents the initial phase of research and formation for the insertion of the knowledge and practices of quilombolas in a countryside school in Uibaí, Bahia, through artistic and cultural dialogue. The community in Caldeirão is acknowledged by Palmares Cultural Foundation since 2004. However, the school documents have a simplistic approach to its quilombola peasant identity. The research methodology was anchored in the hermeneutic theoretical-philosophical qualitative research for the interpretation of the artistic-cultural practices developed by the school, aiming at their resignification. In this tessitura It was searched with inspiration in the ethno-research articulated to the research-formation - ethno-formation - to take the pedagogical practice as study subject . Documental analysis have been used on this stage, the documental analysis, followed by the semi-structured. The movement of the research mobilized the participants to the next phase, understanding as indispensable to the elaboration of a continued formative proposal an exercise starting from the action to return to it.

**Key words:** Knowhow , quilombola identity in the countryside , teachers formation

<sup>1</sup> fabianacavalcante08@hotmail.com

<sup>2</sup> emanueladourado2003@yahoo.com.br



## Resumen

Este artículo trae la fase inicial de investigación-capacitación para la inserción de los conocimientos de quilombola em la escuela rural de Uibaí - Bahia, a través de diálogos artísticos-culturales . La comunidad de Caldeirão ha sido reconocida por la Fundación Cultura Palmares desde 2004. Sin embargos los documentos escolares abordan tímidamente su identidad campesina quilombola. La metodología de investigación se basó em la investigación cualitativa del aspecto hermenéutico teórico-filosófico, para la interpretación de las prácticas artístico-culturales desarrolladas por la escuela, com el objetivo de su reformulación. En este contexto, com la inspiración de la etnoinvestigación articulada con la formación em investigación (etnoformación), buscó tomar la práctica pedagógica como objeto de estudio . Como dispositivo de investigación em esta etapa, se utilizó el análisis documental, seguido de uma entrevista semiestructurada. El movimiento de investigación movilizó a los participantes a seguinte fase, entendiendola como esencial para la elaboración de uma propuesta formativa continua y em servicio. Comenzando por la acción para volver a ella.

**Palavras-clave:** Know-how, identidad quilombola del campo, formación docente.

## Introdução

A primeira fase da pesquisa desenvolvida na comunidade quilombola de Caldeirão de Uibaí-BA produziu etnoformações, tornando a prática pedagógica da escola objeto de estudo. A cidade de Uibaí, estado da Bahia (BA), está localizada na Chapada Diamantina Setentrional, situada no centro Norte Baiano, na mesorregião de Irecê-BA. Têm na sua formação geográfica duas comunidades rurais registradas como quilombolas. Destacamos para pesquisa a Comunidade de Caldeirão, fundada em volta de 1870, por Clemente Pereira Machado, com economia baseada na agricultura, pecuária e manufatura de produtos, como a farinha e a rapadura (Martins, 2014, p. 16). No ano de 2004, ela recebeu o registro de comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares. E, embora a sua população sempre tenha lutado por melhorias para a qualidade de vida da comunidade, a sua compreensão do significado e importância desse registro ainda é bem parcial.

Para este estudo foi importante compreender o termo quilombo, para o qual Munanga (1996) nos diz que:

Os quilombos nos remetem há vários tempos e espaços históricos: em primeiro lugar, à África do século XVII. A palavra Kilombo é originária da língua banto umbanto, que diz respeito a um tipo de instituição sociopolítico militar conhecido na África central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (Zaire) e

Angola. Originário da língua *Mbundu*, o termo *quilombo* deriva da palavra *kilombo*, do tronco linguístico dos povos *banto* que foram escravizados no Brasil. A palavra está ligada a uma sociedade de jovens guerreiros. (MUNANGA, 1996, p.58).

Segundo o autor, os quilombos do Brasil são uma cópia dos quilombos africanos, no qual seus moradores sejam eles negros, indígenas ou brancos pobres se opõem a uma estrutura escravocrata, o que levou a Lopes (1986, p. 27-28) a considerar quilombo como acampamento guerreiro na floresta.

Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (DWYER, 2002, p. 19).

Desta forma, é preciso pensarmos a educação nas comunidades quilombolas, uma vez que entendemos a educação como um direito de todos e um dever do Estado, como referenda a Constituição Federal de 1988. Uma prática social, política e de desenvolvimento humano, presente em todos os espaços de educação, seja ele escolar ou não escolar. Portanto, entendemos que a formação escolar é um exercício de cidadania e que por meio dela todos os envolvidos tenham seus direitos garantidos. No entanto, também compreendemos que as políticas educacionais para a população quilombolas ainda são recente no cenário brasileiro. As escolas quilombolas, por exemplo, só foram regulamentadas em 2012 com a criação das suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Entretanto, para que tenhamos uma educação escolar que contribua para o exercício da cidadania, proporcionando inclusão para essa população, precisamos compreender as trajetórias históricas das políticas educacionais que foram implementadas na intenção de garantir educação para todos. Proporcionando, desta forma, uma educação para os quilombolas do campo, a qual contribua para superar a desigualdade social e racial, construindo políticas públicas que garantam as necessidades básicas para prosseguirem seus estudos e viverem dignamente.

Por partilhar dessa compreensão, foi que surgiram as inquietações que levaram à investigação dos saberes-fazer pedagógicos na/da escola quilombola de Caldeirão de Uibaí-BA. Essa instituição recebe crianças e jovens tanto da comunidade onde fica

a escola quanto de outras comunidades campesinas na sua maioria não quilombola e, assim, entendemos que os/as professores/as têm a função de desenvolver práticas pedagógicas que tragam visibilidades à sua identidade quilombola e do campo como prática educativa. Contudo, a ausência de formação para esses/as profissionais corrobora para os silenciamentos dessa identidade, que não são consideradas nas suas práticas pedagógicas, uma vez que só a abordam de forma esporádica e descontextualizada, e não existe formação em exercício para os/as seus/suas professores/as.

Desta forma, o objetivo dessa etapa da pesquisa foi compreender a abordagem escolar da cultura quilombola do campo, a partir das suas produções artístico-culturais. Para alcançá-lo foram utilizados como dispositivos de coleta e construção de informações a análise documental, especialmente a fotografia, e a entrevista semiestruturada com 5 (cinco) professores dos anos finais do ensino fundamental, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola, num total de 7 (sete) pessoas. As entrevistas ocorreram na própria escola e individualmente. Nessa escola o ensino fundamental é organizado em nove anos, sendo os últimos anos do 6º ao 9º ano, conforme orientação nacional para organização dessa etapa da educação básica - o ensino fundamental<sup>3</sup>. A partir das contribuições orais dos/as participantes, novos questionamentos iam sendo tecidos para a interpretação das suas práticas pedagógicas, via os registros imagéticos coletados na escola.

Nesse sentido, é pertinente salientar que a pesquisa de abordagem qualitativa se desenvolveu em consonância com a vertente teórico-filosófica hermenêutica, que foi escolhida para compreender as práticas pedagógicas através das atividades artístico-culturais da escola, via documentos fotográficos, e sua relação com a identidade da comunidade onde ela está inserida e dos estudantes que dela fazem parte. Por meio da etnoformação, metodologia da pesquisa que utilizou a etnografia como inspiração para a pesquisa-formação participativa (LONGAREZI e SILVA, 2013), se desenvolveu a investigação e intervenção formativa, a partir das práticas pedagógicas da escola registradas pelas fotografias. O estudo da cultura escolar, via essas prática pedagógica com atividades artístico-culturais, foi uma intervenção formativa acertada, porque elas

---

<sup>3</sup> A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

fossem interpretadas pelos fazedores dessa prática escolar, tornando-as objeto de estudo, tematizando o que eles mesmos desenvolveram.

A metodologia da pesquisa se ancorou na abordagem qualitativa. Conforme Minayo (1996), ela possibilita a compreensão da realidade vivida pelos professores/as. Através dos significados percebidos por eles de suas aspirações, crenças, valores e atitudes, torna possível identificar a lógica que anunciam seus saberes-fazer e suas relações com a prática pedagógica desenvolvida no espaço educativo. Desta forma, o papel da abordagem qualitativa é apresentar o sentido que está implícito nos contextos naturais de pesquisa, no caso da pesquisa em questão, seriam os sentidos pertinentes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir das produções artístico-culturais na relação com a identidade da escola, lócus da investigação.

Por isso, a pesquisa qualitativa é considerada naturalística por Marli André (1995) e Creswell (2014), por ser o local onde acontece a realidade a ser pesquisada e o pesquisador adentra nesse espaço para conseguir as informações a ela necessárias. Esse modelo de pesquisa envolve a coleta e produção das informações no contato direto do pesquisador com os participantes da pesquisa e possibilita a familiarização com a realidade pesquisada.

Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa produzindo uma metodologia própria da abordagem teórico-filosófica hermenêutica – a etnofomação -, pelo entendimento de que o processo de interpretação e compreensão é considerado tanto um ato ontológico quanto epistemológico. Creswell (2014) define a ontologia como as múltiplas realidades, formas de retratar as diferenças e perspectivas dos saberes (ser em si mesmo). Já a epistemologia significa que o pesquisador precisa chegar o mais próximo possível dos participantes para conseguir as informações necessárias via os fazedores da realidade investigada para a produção do conhecimento com eles.

Nesse processo, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as participante da pesquisa, foi possível interpretar como eles e a equipe pedagógica da escola, que também participou da pesquisa. Sendo que ela partiu das experiências formativas vivenciadas, via análise dos registros fotográficos das suas produções artístico-culturais. Após a pesquisadora coletar as imagens que abordavam, de alguma forma, a cultura quilombola campesina, suscitaram questões que orientaram a entrevista semiestruturada, realizada com os 7(sete) participantes. Para Denzin e Lincoln (2011) é na subjetividade que se desenvolvem as experiências e é através das

experiências que se compreendem os contextos históricos e culturais vividos. E, assim, possamos “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. (Larrosa, 2002, p. 20). Por essa razão, justifica-se a pesquisa das atividades artístico-culturais desenvolvidas na escola, para avançar, como proposta formativa dela subjacente, argumentos sobre outras maneiras e possibilidades delas acontecerem, para proporcionarem visibilidade à identidade dessa escola quilombola do campo.

Para tanto, a metodologia construída na realização da pesquisa contribuiu para a investigação-intervenção, produzindo uma etnoformação como abordagem bastante atual nas formações para professores, pois construída no acontecer da pesquisa. Contudo, para garantir a cientificidade enquanto metodologia de pesquisa, de forma pertinente, ela envolveu elementos da pesquisa-formação e da etnopesquisa. Para justificar essa escolha pela etnoformação, como Macedo (2009), assume-se que a pesquisa qualitativa pode usar de inventividade metodológica desde que tencione argumentos epistemológicos para justificar as escolhas realizadas. Assim, Kincheloe (2007) traz a bricolagem como uma prática investigativa na “metáfora da *bricoluers*”, ou seja, são as inúmeras formas usadas para desenvolver e reconhecer a complexidade do rigor na pesquisa, que implica selecionar métodos, estratégias e referenciais teóricos para a construção da investigação do objeto pesquisado. Por essa razão, foram escolhidos recortes da etnopesquisa e da pesquisa-formação, intitulando-a de etnoformação

Nessa tessitura, foi necessário o conhecimento da semântica do “*ethno*, da etnopesquisa, oriundo do grego *ethnos*: povo, pessoas”. (MACEDO, 2010, p.9). A etnopesquisa visa compreender as organizações socioculturais, construídas nas relações com outras culturas. A etnopesquisa para esse autor é um método que se preocupa, primordialmente, com os processos que constituem o ser humano em sociedades e em cultura, ele a compreende como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação do ser humano.

O uso da pesquisa-formação foi inspirado, especialmente, nos saberes de Josso (2010), considerando a produção de saber-fazer a partir das experiências individuais e coletivas que são construídas na cultura, nas instituições de formações e na convivência diária com os companheiros de profissão, no caso, da docência. Por essa razão, Mota (2016) considera a pesquisa-formação como o caminho para formar e formar-se a partir das inter-relações. A nomenclatura de pesquisa-formação participativa

se justifica pela lógica da investigação-intervenção ocorrer com os participantes da realidade pesquisada (LONGAREZI e SILVA, 2013),

Por se tratar de uma formação específica para o grupo de professores/as da Escola Quilombola do campo, a etnoformação tratou de introduzir constructos teóricos da prática educativa em convergência com os saberes-fazeres artístico-culturais da comunidade. Essa etnopesquisa-formação, portanto, referenciou-se no diálogo que envolveu os saberes-fazeres docentes, para produzir inovações das práticas pedagógicas da escola, através da ressignificação das atividades artísticas articuladas com as diversas áreas de conhecimento, visando superar a fragmentação dos conteúdos. A interdisciplinaridade, portanto, foi identificada como a potencialidade formativa do uso da arte como articuladora de conhecimentos mais amplos e complexos, de forma global e local.

Como dito, a fase investigativa aqui apresentada foi a inicial e envolveu a análise documental das fotografias do arquivo da escola e entrevistas com os participantes da pesquisa. Um processo que buscou na investigação também intervir visando ampliar conhecimentos relacionados à ação educativa escolar, envolvendo ainda conceitos relacionados a identidade cultural, para romper com o silenciamento das leis que asseguram a educação com qualidade nas escolas de comunidades tradicionais, como a de Caldeirão. Contudo, a Educação Quilombola não foi implementada nessa escola, pela ausência de políticas municipais, o que também implica na falta de autonomia da escola e dos seus profissionais, incluindo a equipe de gestão, e na ausência de formação em exercício, que poderia contribuir para inserir as indicações legais nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, conforme nos mostrou esta pesquisa.

No conceito de Manzini (2012), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas durante a entrevista. Para Lankshear e Knobel (2008) a entrevista semiestruturada é aquela em que o pesquisador usa questões previamente formuladas apenas como guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado. Como a entrevista semiestruturada nunca se dá mesma forma, mesmo partindo de questões-chave, e acontece individualmente com cada participante, o pesquisador pode ter acesso a respostas diferentes para uma mesma questão e, ao mesmo tempo, permanecer aberto aos pontos de encontro interpretativos e às necessidades de

percorrer diferentes caminhos, a depender das respostas, porém com o cuidado de não perder o foco do roteiro previamente preparado. Para os autores, Lankshear e Knobel (2008), a entrevista semiestruturada pode trazer informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, gerando interpretações como recurso para produção de conhecimentos, dando visibilidade aos pontos investigados.

Diante disso, foi construído um roteiro a partir do que trouxe Manzini (2012), com perguntas principais, complementadas por outras questões no acontecer da entrevista, na intenção de extrair ao máximo as informações/interpretações dos/as professores/as, na intenção de conhecer e compreender os saberes-fazer pedagógicos no desenvolvimento das produções artístico-culturais na escola.

A entrevista semiestruturada ocorreu após análise documental que teve ênfase no registro das produções artístico-culturais catalogadas nos arquivos fotográficos da escola, que buscou identificar quais atividades desenvolvidas abordavam a cultura quilombola do campo. Para esse momento foram formuladas questões estabelecendo relações com essa etapa anterior da pesquisa – a análise das fotografias, intencionando conhecer como a cultura quilombola vem sendo trabalhada nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, elas promoveram momentos oportunos de interpretação pelos participantes, a partir das suas experiências pedagógicas, conhecendo assim, a diversidade cultural da escola e as dificuldades encontradas ao desenvolverem essas atividades artístico-culturais. Segundo as entrevistas, eles constaram que as dificuldades surgem desde a elaboração do planejamento pela falta de acompanhamentos da coordenação e da solidão, por muitas vezes, em o realizarem individualmente sem qualquer interação com outros colegas, por falta de momento coletivos no dia-a-dia da escola.

As indagações na entrevista, partiram sempre das produções artístico-culturais registradas nas fotos analisadas na fase anterior. Essa análise suscitaram as perguntas que deslancharam as entrevistas, para saber como foram desenvolvidas as atividades artísticas registradas nas fotografias e se elas enfatizaram a identidade quilombola do campo da escola. Suas respostas ressaltaram que muitas delas abordam isso, mas sem estudo em profundidade, ou ampliação e sem articular com a realidade da comunidade e dos estudantes. Desse modo, concluímos que não há uma educação escolar contextualizada com o lugar, desconsiderando, inclusive a identidade cultural

dos estudantes. Segundo os participantes, para que essas produções sejam realizadas com qualidade é preciso que as suas práticas sejam melhor assistidas pela escola e que elas assegurem nos seus documentos o compromisso de produzir educação atrelada aos saberes-fazeres próprios da comunidade, pois, nem sempre os/as professores/as são moradores da comunidade da escola, o que dificulta ainda mais o atendimento à sua identidade cultural, quando os seus documentos sequer mencionam esse compromisso. Acreditam os profissionais que somente após a estruturação dos seus documentos e da contínua prática da formação em exercício os saberes-fazeres quilombola do campo terão maior visibilidade e serão trabalhados de forma contextualizada.

No entanto, a pesquisa desenvolvida desde essa fase, também se constituiu, como intencionado, num processo de intervenção que mobilizou os participantes para a produção de uma proposta formativa em exercício, conforme indicaram como necessária. A natureza dessa formação almejada por eles ao tematizar suas práticas pedagógicas, foi ganhando forma na fase posterior da pesquisa, quando as tertúlias dialógicas culturais foram realizadas como dispositivos de coleta de informação da pesquisa, as quais não puderam ser tratadas aqui por sua extensão argumentativa e formativa no universo da pesquisa. Mas foram “oficinas culturais” importantes, para a pesquisa-formação participante, bricolada com os estudos culturais primados pela etnopesquisa, criando um processo de etnoformação. Esse processo desenvolvido nesta investigação foi indicado por eles como a proposta metodológica da formação continuada em exercício que necessitam e indicam como “produto” desta pesquisa, a ser desenvolvida/continuada, como resultado desta pesquisa.

### **Saberes-fazeres pedagógicos e identidade quilombola do campo**

Os saberes-fazeres, os quais dialogamos neste trabalho, é o imbricamento de saberes teóricos com saberes práticos, possíveis na produção de estratégias intencionais educativas. Portanto, os saberes-fazeres pedagógicos são categoria teóricas do estudo, considerando para a investigação os artístico-culturais.

Desta forma, compreendemos que, por meio da arte, das ações artísticas e das experiências artístico-culturais provenientes delas, é possível conhecer e valorizar as diversas identidades culturais da sociedade em que vivemos, produzindo



pertencimento. Pois, segundo Larrosa (2011, p.5), “a experiência é o que afeta a mim, que produz efeito, no que eu sou”.

No entanto, ao interpretar as informações construídas durante as entrevistas semiestruturadas, ficou nítido o quanto é incipiente os conhecimentos sobre a diversidade de saberes-fazerem que precisamos dar conta no exercício da docência. Nesse sentido, para que a prática pedagógica promova experiências significativas para docentes e estudantes, é necessário uma boa formação inicial e continuada. Por isso, todos os participantes relataram suas necessidades de estudar no exercício da profissão. De formas diversas todos eles trouxeram isso, seja quando citaram a falta de conhecimentos do que seja uma comunidade quilombola, seus saberes-fazerem culturais seja quando afirmavam não saber como podem trabalhar sua identidade de forma contextualizada, informando que a escola nunca havia problematizado isso ou oferecido estudos no seu cotidiano formativo.

Nesse sentido, precisamos desenvolver práticas pedagógicas de acordo com o que menciona Araújo e Silva (2011), que considera que esses saberes-fazerem são resultados de políticas de formação, nas quais se leve em consideração liberdade para o diálogo e decisões coletivas. É preciso ações formativas que corroborem com a organização das práticas pedagógicas escolares e comunitárias, para transformar a realidade da educação e da comunidade de Caldeirão. Reafirmando a ausência da formação em exercício, os/as participantes relataram durante as entrevistas as suas dificuldades no exercício docente, especialmente por se sentirem isolados na produção de atividades pedagógicas, que são realizadas sem acompanhamento da escola e sem formação continuada. Quanto a isso, a equipe pedagógica da escola representada pelas duas participantes – a diretora e a coordenadora, embora concorde com eles, também citam as suas dificuldades no atendimento às suas necessidades: equipe pequena para atenderem todas as demandas da escola desde a Educação Infantil, com acompanhamento das ações docentes desde o planejamento, como também, citaram a impossibilidade de organizar o coletivo de professores, de modo que se encontre na escola sem dispensar os estudantes das aulas, visto que naquele momento não têm um grupo de professores que pudessem os assumir enquanto outros estudam e planejam, com o apoio da delas. Mas que a Secretaria de Educação sabe dos problemas e está providenciando formações coletivas com as escolas do campos,

especialmente, para uma abordagem específica, como também, para a educação quilombola.

Na concepção de Rebouças (2013), os saberes-fazer docentes são resultados de experiências práticas, teóricas e pessoais, que se manifestam em rotinas do trabalho docente, em contextos locais particulares. Diante disso, os saberes-fazer dos/as professores/as, quando trabalham com a cultura popular, envolvendo a dança, a música, o corpo, o artesanato, não são registrados adequadamente, sem planos adequados e narrativas pedagógicas para que pudessem ser visualizadas as formas de trabalho, somente existem listagens indicando algumas rotinas das aulas explicativas e poucos registros fotográficos. Porém, nas entrevistas, quando questionando sobre o diálogo dessas atividades pedagógicas com a identidade quilombola e campesina da escola, evidenciaram que só mencionam a realidade quilombola de acordo o que traz o livro didático, quando trazem. Raramente citam que a comunidade de Caldeirão é registrada quilombola, e quando fazem é de forma superficial, pois não têm segurança para argumentar como a comunidade foi reconhecida como quilombola e o que isso significa. Os saberes-fazer pedagógicos registrados via fotografias da escola de Caldeirão - Uibaí-BA são realizadas sem contextualização, pois os conhecimentos relacionados à essa identidade quilombola do campo da escola e da comunidade ainda são superficiais para os/as professores/as, como explicitaram. Nesse sentido, como dito, os/as participantes inferiram que um dos impedimentos para o exercício da docência colaborativo e contextualizado se dá, especialmente, pela falta de tempo, formação e preparação das atividades cotidianas adequadamente e dos eventos coletivizados. Isso foi visível na escola, posto que para realizar as tertúlias dialógicas culturais na fase seguinte da pesquisa, tivemos que fazê-las aos sábados, no dia de descanso dos participantes ou dispensando os estudantes. Lembrando que a maioria dos professores da escola são de outras comunidades e não residem em Caldeirão.

Contudo, esses saberes-fazer quando atrelados ao diálogo artístico-cultural, podem trazer oportunidades de conhecer como a arte contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes. Mas, a forma como vem sendo desenvolvidos tornam-se apenas um fazer por fazer, fazer para a apresentação final, geralmente sem relacionar com os conteúdos e demais atividades propostas. Desta forma, não contribui para o desenvolvimento do pensamento, da sensibilidade e da criticidades

proporcionados pelo ensino das Artes, que quando contextualizado promove experiências formativas significativas para todos/as os/as envolvidos/as. De acordo com Hernández (2000, p. 43), essa prática pedagógica contribui para construção de diversos saberes-fazer, por exemplo, quando considerada “a cultura visual com seu universo de significados e a arte como construção e representação social”. Somente assim, sairemos do ensino da arte apenas como cognição, como aponta Barbosa (2010, p.17), avançando do fazer esporádico, para um saber-fazer contextualizado. Desse modo, a cultura visual no ensino de Artes e do ensino com outras linguagens artísticas podem possibilitar os estudos centrados na promoção de boas experiências formativas dos/as estudantes, fazendo com que encontrem sentidos para as situações vivenciadas na escola e na comunidade. Uma prática educativa para que compreendam a sua cultura e a de outros povos.

Como todas as culturas são produtoras de imagens e os/as estudantes têm interesse por essa cultura imagética (virtual, material, estática e/ou em movimento), o seu uso para os saberes-fazer artístico-culturais tornam-se necessário, pois a partir das imagens provenientes das produções artísticas, seja como obra de arte ou como registro, é possível produzir conhecimento. Isso, em se tratando do processo de produção, apreciação, socialização, mostra, registro e possível avaliação de todas as etapas e saberes-fazer culturais envolvidos. Para tanto, os/as professores precisam de saberes-fazer pedagógicos que os deem oportunidade de conhecer a cultura imagética, artística, comunitária, para traçar estratégias que enriqueçam os saberes-fazer culturais já desenvolvidos pelos/as estudantes.

Compreendendo que essa pode ser uma excelente estratégia interpretativa e formativa, a pesquisa-formação em questão utilizou os registros fotográficos dos eventos da escola nos quais a linguagem artística foi utilizada e tinham relação com os saberes-fazer quilombolas do campo, mesmo que não tenha sido explorada e contextualizadas por elas, intervindo de forma intencional. A exemplo, das apresentações de capoeira, exposição de artesanatos e comidas típicas locais. No entanto, elas mostraram-se potentes para que assim fossem abordadas, conforme nos diz Hernández, “os signos e os símbolos da cultura visual são veículo do significado e ocupam um papel na vida da sociedade, numa parte dessa sociedade que é a que de fato lhes dá vida” (2000, p. 53).

Diante desse contexto, as imagens da cultura visual presentes na escola de Caldeirão foi o caminho para “desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, interpretar, conhecer possibilidades, construir, formular hipóteses, e decifrar metáforas”. (BARBOSA, 2010, p.17). Um expressivo processo de investigação e intervenção formativa. Uma excelente metodologia que pode ser desenvolvida com os/as estudantes, considerando a homologia dos processos, mas entendendo com preponderante que os/as docentes precisam de formação em exercício também de forma contextualizada.

Nesse sentido, Franco (2009) salienta que são os exercícios de práticas repletas de intencionalidades e significados, em que os/as professores/as buscam nas suas identidades docentes formas de diálogo teórico-prático para a realidade escolar. “Os saberes são as discussões de sentido, os sentimentos que permeiam a situação do fazer”. (FRANCO, 2009, p.15). Nessa tessitura é preciso que os/as professores/as busquem sentidos para suas produções, para transformar as práticas subjetivas em experimentos coletivos, buscando com isso uma educação a partir das “*experiência/sentido*”, como ponderou Larrosa (2011).

Os saberes-fazeres também são pensados por Tardif (2005), em um sentido amplo que engloba “os conhecimentos e as competências, as habilidades (ou aptidões), e as atividades dos/as docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber ser”. (TARDIF, 2005, p. 60). Portanto, os saberes-fazeres surgem da própria ação pedagógica dos/as professores/as de acordo com o meio eco-geo-histórico e sociocultural em que eles/elas estão inseridos. Assim, é preciso que se promova formação em exercício aos professores da escola de Caldeirão, que parta das propostas pedagógicas realizadas por eles, para se avançar nas práticas educativas escolares que abordem, contextualizadamente, a sua identidade cultural quilombola e do campo, fazendo cumprir as leis que garantem a qualidade da educação nesses espaços e tornar visível a cultura de um povo que há tanto tempo foi silenciado.

Nesta perspectiva, mesmo por serem diálogos recentes no cenário educacional, desde 2010 que a Conferência Nacional de Educação definiu a Educação Quilombola como responsabilidade dos governos, com legislação específica que “assegure a infraestrutura, desde a alimentação escolar até a formação específica e diversificada, garantindo ao professor/a quilombola a sua formação em serviço”. (BRASIL, 2010, p.

09). Mesmo diante de tantas políticas afirmativas, nesse caso, as voltadas para a formação de professores, desencadeadas nacionalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, do Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de *educação do campo* (BRASIL, 2010a e 2010b), resultado das lutas pela melhoria da qualidade da educação em contextos diversos, a escola pesquisada não tem uma educação específica para sua identidade quilombola e campesina nem formação em exercício dos seus/suas professores.

Diante dos registros fotográficos encontrados na escola envolvendo saberes-fazer artístico-culturais foi possível concluir que são muitas as ações pedagógicas que abordam a cultura da comunidade, como as atividades que envolvem o teatro, o artesanato, a dança, as festas populares. No entanto, elas são invisibilizadas no seu desenvolvimento. Como exemplo, encontramos o esporte como forte aliado da cultura de Caldeirão, como das demais comunidades que são assistidas educacionalmente por essa instituição de ensino. O esporte é uma modalidade praticada tanto nas aulas de Educação Física, como no programa do Governo Federal intitulado de Esporte na Escola, desta maneira os/as estudantes tiveram a oportunidade de experienciar uma diversidade de práticas esportivas, como o futsal, basquete, vôlei, corridas.

Essas práticas esportivas, no entanto, foram trabalhadas de forma descontextualizada, desperdiçando a suas potentes capacidades de interdisciplinaridade com os conteúdos escolares, não as atrelando à identidade quilombola do campo dos participantes e suas produções culturais que envolvem esporte, lazer, arte, economia, história e sociedade. Contudo, mesmo pelo desperdício pedagógico, ao não utilizar essas atividades como recursos educativos e formativos intencionalmente, foram consideradas pertinentes quando da catalogação, pelo envolvimento dos/as estudantes e da comunidade nessas atividades, visto que “o sujeito da experiência se prova e se ensina a si mesmo”. (LAROSSA, 2004, p.67). Portanto, o registro fotográfico desses esportes foram incluídos na análise documental, por dialogarem com as identidades dos envolvidos. Aqui, será utilizado o plural, pois com Hall (2005) e Larossa, (2004), acreditamos na construção individual identitária dos envolvidos, como prática experiencial, única e descentrada, mesmo que, ao mesmo tempo, contextual e coletivizada.

Portanto, é necessário considerar que a Escola de Caldeirão - Uibaí-BA, atende outras comunidades camponesas. Sendo pertinente desenvolver saberes-fazeres pedagógicos articulados com os saberes artístico-culturais no qual pertençam às identidades dos/as estudantes, que são diversas e nem todas quilombolas, num exercício de pertencimento e respeito às diferenças. Essas vivências cotidianas de encontros culturais diversificados, que não se excluem, mas se formam de modo mais potente, pois enriquecedor, pode ser explorado qualificando as práticas pedagógicas. Além de serem conteúdos de aprendizagens experienciais, esses encontros culturais proporcionados pela centralidade da escola nas comunidades do campo do município, que recebe estudantes das comunidades do seu entorno, as práticas contextualizadas trarão mais visibilidades à sua identidade quilombola, na diferença que ela demarca em relação às demais presentes no seu cotidiano.

Nesse sentido, uma das práticas pedagógicas desenvolvida na escola, que atende tanto a identidade da comunidade quilombola como as camponesas, além das esportivas, é a prática do artesanato. Porém, durante as entrevistas os/as professores/as argumentaram que não fazem contextualização com a história, do porquê as famílias dessas comunidades rurais as desenvolvem, sendo que esses produtos são fontes de renda dessas comunidades e reconhecidos em todo o Território de Identidade de Irecê, do qual o município de Uibaí faz parte, e de outros do seu entorno. Mesmo em exposição nas festas escolares, poucas vezes são produzidas na escola, desperdiçando uma potente prática artístico-cultural que une na/pela diferença essas comunidades presentes na escola, sendo apenas solicitado que os/as estudantes tragam artesanatos de casa para exposição.

É preciso problematizar como desenvolver saberes-fazeres pedagógicos para que o artesanato, assim como outras atividades, tornem-se recurso artístico-cultural em contextos de ensino e aprendizagem, atendendo aos objetivos propostos de uma educação de qualidade. Mesmo com tantas lutas e movimentos sociais reivindicando uma educação escolar quilombola e do campo contextualizadas, ainda existem cenários como o da escola pesquisada, nos quais os saberes-fazeres a comunidade onde ela está e dos estudantes de outras comunidades que dela fazem parte são quase invisibilizados. Necessitando, pois, que as práticas escolares, com Lacheret (2013), passe a se reconhecer como cenário das lutas, resistência e garantias dos direitos dos povos tradicionais.

Outrossim, como explicitado, foi diante das lutas pela igualdade de direitos à educação, que a Lei de Diretrizes e Base da Educação possibilitou a Lei nº 10.639/2003, alterada posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, que altera a LDB 9.394/96, introduzindo a especificidades da educação no espaço quilombola.

O artigo 26-A da LDB, introduzido pela Lei 10.639/2003, trata da obrigatoriedade do estudo de História da África e da cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais. Instituído o estudo das comunidades remanescentes de quilombolas e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Com o parecer CNE/CP 03/2004, todo sistema de ensino precisa providenciar “registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais”. (BRASIL, 2003).

Para tanto, essa implementação ainda não foi totalmente efetivada, pois, os saberes-fazer necessários e contidos nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda não são totalmente concretizadas pela escola. Relataram os/as professores/as, que não têm formação suficiente para trabalhar de forma contínua e contextualizada as questões sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, mesmo em se tratando de escola de comunidade reconhecidamente quilombola. Certamente, por isso elas são silenciadas nas falas dos/as participantes durante as entrevistas, no qual em momento algum essas leis foram referência para a análise das suas práticas pedagógicas, via análise das fotografias como dispositivos investigativos utilizados pela pesquisa, mesmo quando elas foram interpretadas por eles como registro de atividades pedagógicas que se relacionavam com a identidade da comunidade que a escola faz parte. Isso demonstra a necessidade da promoção de formações que contemplem estudos contextualizados sobre essas leis e o que elas propõem, especialmente e não somente, por se tratar de uma comunidade quilombola.

Embora, mesmo que de forma tímida e incipiente, as fotografias mostraram que acontece uma ação anual que tem consonância com a implantação da Lei nº 10.639/2003, pois, é desenvolvido, no mês de novembro o Projeto da Consciência Negra, não trazendo os saberes-fazer da cultura quilombola como referências, mas trabalham com a cultura negra de forma generalizada. Sendo que o dia 20 de novembro, desde 2003, com essa lei que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas, a data foi incluída no calendário escolar. A data da morte de Zumbi dos Palmares foi implementada a fim de conferir às comemorações da liberdade negra caráter de conquista, como argumentou Arispe (2012, p.1). Contudo, nessa

escola quilombola, depois de tantos anos, ainda é abordada apenas como uma data comemorativa, com fazeres desarticulados do seu contexto. Pois, como mostram as imagens coletadas e a interpretação dos participantes da pesquisa, a escola de Caldeirão ainda desenvolve atividades sem enfatizar/articular sua identidade negra, geralmente só existem apresentações de grupos de capoeira vindos de outros lugares e mostras de outras manifestações não locais.

A partir dos saberes-fazeres proporcionados pela capoeira e as demais apresentações artístico-culturais, diferentemente de como a escola lócus da pesquisa faz, defendemos o que nos diz Bernadete Gatti (2013, p. 36) sobre escola, na qual ela argumenta “que é um instituto social, pois, nela cabe “ensinar e educar, além de introduzir as novas gerações nos conhecimentos básicos necessários à vida social, ao trabalho, à saúde, à participação consciente em relação ao meio ambiente, à comunidade”. A partir das práticas pedagógicas, desenvolvidas em cada modalidade da educação, os/as estudantes têm o direito ao ensino e aprendizagem de qualidade, tomando os conhecimentos oriundos da sua realidade e identidade como central no processo escolar.

Desta forma, uma vez que a função social da instituição escolar é ensinar conhecimentos básicos necessários a vida, é pertinente que na escola de Caldeirão os/as estudantes sejam inseridos num contexto de (re)conhecimento das lutarem por seus direitos, que mesmo garantidos por lei, ainda estão sendo negados. Com isso, é preciso buscar organização dos diferentes saberes-fazeres no exercício da docência. Tardif (2005) comenta que esses saberes estão estabelecidos entre os/as professores/as de tal modo que, embora eles ocupem posições estratégicas entre os saberes sociais, eles são específicos e precisam ser considerados como conteúdos de sua formação inicial e continuada. Outrossim, precisam estabelecer relações entre os saberes-fazeres culturais da comunidade quilombola do campo, pois os saberes-fazeres pedagógicos não podem estar atrelados apenas a transmissão de conteúdos tradicionalmente organizados e disponibilizados pelos livros didáticos que chegam nessas escolas e, portanto, destituídos das suas especificidades, pois produzidos em larga escala e permeados de uma lógica homogeneizadora. Cabendo aos/às docentes, utilizá-los não como um currículo imposto e obrigatório, mas como apenas mais um recurso pedagógico a ser utilizado quando pertinente, articulando-o contextualizadamente. Somente assim, serão considerados como central os saberes



que perpassam gerações e formam a identidade da comunidade quilombola do campo, uma vez que não estão disponíveis nos programas federais, livros elaborados para atenderem essas comunidades. Ou seja, a própria ação pedagógica desses recursos pelas escolas podem e devem reforçar a luta pelos seus direitos, inclusive de terem como políticas públicas a garantia de seus atendimentos educacionais, não bastando, portanto, as leis citadas neste texto, mas a sua concretização de fato e de direito.

Diante disso, ficou evidente que os conhecimentos das artes são apenas os transmitidos pelos conteúdos do livro didático adotado pela escola, e de forma isolada, nunca contextualizada e nem como uma linguagem a ser ensinada, também, de forma interdisciplinar. Os conhecimentos específicos precisam ser ensinados para a produção de outros conhecimentos científicos, artísticos, populares, como leitura da realidade e não como veículo neutro, como tem sido utilizado. Porém, argumentaram os/as participantes durante as entrevistas que sentem a necessidade do trabalho com arte ser melhor contextualizada, pois, nos desenvolvimentos dos projetos, todos os/as professores/as estão envolvidos com as questões artístico-culturais. Contudo, essas propostas como acontecem não dão tempo de ser trabalhadas corretamente e, por isso, não promovem formações mais adequadas, quer para os/as estudantes quer para os/as docentes, sendo mais uma atividade que se soma às dos componentes ministrados por eles, sem qualquer articulação e significado real. Um fazer por fazer, considerando ainda, que qualquer professor/a pode assumir a docência de Artes, como ciência obrigatória, mesmo sem a formação mínima exigida, que seria a Licenciatura em Artes, de acordo com a legislação educacional.

Os saberes-fazer pedagógicos precisam, portanto, mediar a valorização das diversas identidades ancorados nos ideais explicitados por Valadares (2005), como meios educativos que devem oferecer condições para que a teoria seja mobilizada em práticas, a partir de observações, experimentações, apreciações e outras possibilidades de estudos articulados e contextuais. É através da construção e reconstrução das práticas que a identidade profissional docente é produzida, tendo a reflexividade das suas ações pedagógicas, como promotora de novas descobertas e qualificação dos saberes professorais, na ressignificação de suas práticas, ao tematizá-las e reelaborá-las continuamente, com vistas à qualificar a educação oferecida.

Com isso, os saberes-fazer pedagógicos para a comunidade escolar quilombola, exigem que estejam vinculados, existencialmente, aos movimentos

populares e à sua natureza de luta coletiva, pois diferem das demais práticas pedagógicas por estarem baseadas na necessidade de que suas ações formativas e afirmativas visem as reparações sociais, reconhecimentos e valorização da identidade negra. Assim, assegura Leite (2000, p. 339), que é uma “dívida do povo brasileiro para como os ex-escravizados”, como forma de valorizar as tradições e dar visibilidades às suas produções artístico-culturais, silenciadas ao longo da história. Porém, no *lócus* que a pesquisa foi desenvolvida as práticas pedagógicas estão vinculadas mais ao ensino urbanocêntrico do que a uma educação de lutas pela garantia dos direitos pela qualidade da sua educação escolar, bem como da melhoria da qualidade social da comunidade quilombola e campesina.

Na concepção de Gomes (2003), a educação escolar nessas comunidades traz competência à promoção do desenvolvimento da educação, valorizando a cultura e tradições do povo, criando espaços de aprendizagens coletivas e incentivando encontros para estudos e trocas de conhecimentos. Nesse sentido, com as interpretações produzidas pela pesquisa percebemos que os/as professores/as se sentem isolados nas suas práticas, negando a natureza colaborativa que fez surgir essas comunidades, o que leva ao silenciamento da sua identidade sociocultural em detrimento de promoção dos saberes-fazeres identitários dos seus povos. Para tanto, é preciso incorporar nessas práticas “elementos da cultura negra nos processos de discussão interdisciplinares como: como a musicalidade, a corporeidade, a religiosidade de matriz africana”. (GOMES, 2003, p. 81). Bem como das práticas de subsistências sustentáveis das culturas dos povos tradicionais do campo.

A musicalidade e a corporeidade foram encontradas nos seus registros fotográficos, porém, conforme disseram os participantes, sem fazer inferências aos saberes-fazeres quilombola ou do campo. Desta forma, mesmo quando abordados são negadas as suas identidades culturais pela ausência de uma pedagogia que privilegie a educação contextualizada. Sendo preciso, diferentemente, que se construa uma valorização identitária consistente através de projetos de vida escolar, que mesmo tendo sua identidade historicamente oprimida pode existir, como nos diz Castells (2000, p. 23-24), “expandindo-se no sentido de transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade”. Nessa perspectiva, e em consonância com o trabalho final de conclusão do Mestrado Profissional de Educação e Diversidade (2018), da Universidade do Estado da Bahia, que sistematizou este trabalho

investigativo, a identidade é a fonte de significados e experiências de um povo, com base nas particularidades culturais, relacionando com outras fontes de informações, na intenção de manter suas características vivas na história da sociedade.

Diante disso, os saberes-fazer pedagógicos da Escola de Caldeirão pauta-se em práticas que pouco articulam modos de vida do seu povo. Contudo, depois nos momentos interventivos-formativos proporcionados pelo processo de investigação que partiu da análise dos registros fotográficos catalogados, os/as professores/as tiveram a oportunidade de dialogar sobre as suas práticas, tornando-as objeto de estudo. Nesse processo, os participantes foram identificando possibilidades de articulação para qualificar os saberes-fazer pedagógicos que favoreçam a formação dos/as estudantes, para que não percam a sua identidade. Para tanto, reconheceram, também, que somente a educação escolar não é suficiente, mas importante para contribuir com a sua visibilidade e luta permanente por valorização e mais qualidade, pelas condições de acesso aos bens produzidos pela humanidade, visando a permanência do povo quilombola do campo na sua comunidade.

Essa formação da identidade quilombola à qual nos referimos se dá a partir da semântica do termo que, segundo Munanga (1996), está ligado ao tronco linguístico dos povos *Bantos* que foram escravizados no Brasil, sendo ligada a uma sociedade de jovens guerreiros. Essa cópia de modelo de quilombo Munanga (2001) diz que essa reconstrução serviu para se opor a uma estrutura escravocrata de todos os oprimidos, sejam negros, brancos pobres ou índios.

Os conceitos que definiram o significado de quilombo, fizeram aumentar o número de comunidades registradas quilombola, como a Comunidade de Caldeirão. Para Fiabani (2012), os grupos quilombolas se desenvolveram a partir de práticas cotidianas de manutenção-reprodução de seus modos de vida característicos, através da consolidação de um território próprio. Essas consolidações que fazem as diversas identidades da comunidade quilombola.

Foi utilizado no estudo concepções sobre identidade, também na perspectiva de Woodward (2014, p. 9-10), quando argumenta que “a construção da identidade ela é tanto simbólica quanto social para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais. Identidade é assim, marcada pela diferença”. Contudo, neste texto, como dito, não foi possível relatar a fase seguinte da pesquisa-intervenção, nas

quais esses e outros estudos estiveram em pauta nas tertúlias dialógicas culturais realizadas.

Desse modo, a identidade “ou identidades” como conceitua Hall (2005) são as características específicas de algo ou de alguém. Desta forma podemos considerar a identidade em comunidade quilombola como:

Uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). (Gomes, 2005, p. 43).

São os modos de vida do povo, suas histórias, as formas de expressão corporal, da linguagem que acompanham gerações. E são esses modos de vida que fazem o povo quilombola lutar pelos seus direitos, buscar proporcionar vozes as culturas já silenciadas pelos preconceitos, discriminação racial e social ao longo da história.

As identidades culturais são os agrupamentos dos saberes-fazeres próprios da comunidade, que se relacionam e modificam para ganhar visibilidades dentro das mudanças ocorridas ao longo dos anos. Como disse Hall (2005, p. 9), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo”. Por essa razão não há uma única e estanque definição para o conceito de identidade.

Contudo, nas tertúlias culturais realizadas sistematizamos, a partir dos estudos e diálogos, que na identidade cultural de Caldeirão ainda permanece viva a organização social para conviver no campo e dele retirar seu sustento. Assim, mesmo evoluindo com as novas tecnologias, os ideais de manter as tradições não se perderam completamente, apenas se renovam a cada dia. A diversidade cultural que antes era baseada na agricultura de subsistência, com a produção da rapadura e da farinha, hoje é acrescida com os produtos feitos no laticínio, plantio orgânico, e as produções artesanais de comidas e outros artefatos. Uma realidade sociocultural que envolve a economia local e seus modos de subsistência, que a escola dessa comunidade precisa contextualizar, articulando seus saberes-fazeres culturais aos saberes-fazeres pedagógicos, dando visibilidade e ampliando conhecimentos sobre suas identidades., que envolve resistência sociocultural, luta pela terra e permanências nelas, para ter seus direitos assegurados. Nesse sentido, a escola, como espaço de transmissão e

produção de conhecimentos é espaço privilegiado para a sua transformação social. Isso moverá a intervenção pós-mestrado que, de acordo com indicação dos participantes da pesquisa, será uma formação em exercício que deverá tornar-se cultura institucionalizada na escola, em consonância com os propósitos do Mestrado Profissional de Educação e Diversidade.

## **Conclusão**

Diante da tessitura desenvolvida para conhecer os saberes-fazer pedagógicos da escola quilombola do campo, a partir das suas produções artístico-culturais, para uma intervenção formativa, é possível afirmar que foi possível esse conhecimento intencionado. Desse modo, compreendemos como a arte vem sendo trabalhada na escola de Caldeirão e sua relação com os saberes-fazer culturais da comunidade. Bem como, as dificuldades dos/as professores/as para avançarem no desenvolvimento de práticas pedagógicas para proporcionar visibilidades à sua identidade quilombola do campo.

Com base na catalogação fotográfica na análise documental realizada pela pesquisadora, esses registros das atividades desenvolvidas na escola da comunidade de Caldeirão, foi possível provocar interpretações dos seus saberes-fazer pedagógicos, ao provoca-los individualmente nas entrevistas, sobre os saberes-fazer artístico-culturais envolvidos, com a primeira fase da pesquisa-formação participativa, que se deu como uma etnoformação -, também foi possível conhecer como o esporte, a dança, a música, o teatro e o artesanato são trabalhados na escola. Desse modo, embora tenha encontrado registros de trabalhos envolvendo aspectos da identidade da comunidade, não há uma contextualização das produções com a realidade local e sua identidade cultural. Nas entrevistas com os/as participantes, a partir da problematização das práticas mostradas nesses registros, ficou explicitado que essa relação necessária entre esses saberes e o contexto quilombola campesino da escola não acontece como consequência da falta de formação em exercício, de acompanhamento pedagógico e de tempo destinado a esses momentos coletivos na escola, conforme anteriormente explicitado. Sendo que as atividades registradas são esporádicas, ocorrendo especialmente na comemoração do Dia da Consciência Negra, cujo projeto não tem uma relação direta com os processos de ensino e aprendizagem que estão sendo realizados na escola, e nem com a sua identidades.

Portanto, a formação em exercício na escola, de acordo com os participantes da pesquisa que, de forma unânime, reconheceram que é um direito negada aos/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental e foco da investigação, contrariando a legislação em vigor que diz ser obrigatória a formação continuada dos professores e do ensino da História da África e dos africanos, bem como da sua contextualização campesina. É imprescindível que se garanta a inclusão do conhecimento da luta e da cultura negra para a formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, conforme a Lei nº 10.639/2003, alterada posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9394/96. Ressaltando a especificidade de se ensinar numa escola de comunidade quilombola do campo, reconhecida pela Fundação Palmares desde 2004, cujos documentos não estabelecem explicitamente seu compromisso com uma pedagogia pautada na sua identidade.

Compreendemos que a metodologia da pesquisa foi pertinente. Tendo como a primeira fase a catalogação dos registros fotográficos e entrevista semiestruturada a partir deles, como adequados aos momentos da etnoformação, pela bricolagem da pesquisa-formação com a etnopesquisa. Essa primeira fase da pesquisa trazida neste texto interpretou os saberes-fazeres pedagógicos desenvolvidos pelos/as seus professores/as dos anos finais do ensino fundamental . Produzindo com ela desde sua primeira fase, também uma intervenção formativa ao tematizarem suas práticas, que foram compreendidas por eles/elas como distantes das práticas educativas escolares contextualizadas e necessárias. Não estando, desse modo, articulados com os movimentos de lutas e ações afirmativas que deram origem aos quilombos, às leis relativas à educação para comunidades quilombolas e da obrigatoriedade dos estudos da história e cultura dos povos negros em todas as escolas do Território Nacional, para a garantia da qualidade na educação, proporcionando melhoria na qualidade de vida da comunidade.

Ao compreenderem o quanto é importante a formação em exercício e a partir de uma participante que , na interpretação do que seria a formação, a necessidade de que ela seja realizada pela coordenação da escola, desempenhando-a com a função de formadora de professores, mas numa lógica participativa e compartilhada. Que essa função seja destinada a quem conheça a realidade da comunidade escolar, para que

possa falar a linguagem que todos entendam, para avançar. Pois, quando aparece algum tipo de formação para os/as professores/as ela se apresenta distante da realidade da escola, e não há cotidianamente momentos para planejar saberes-fazer pedagógicos que sejam pertinentes aos/às estudantes, com suas identidades. Acabam desta forma reproduzindo uma ideologia urbanocêntrica e embranquecida, nos dizeres de Mia Couto (2009). Os demais participantes da pesquisa concordaram com a posição apresentada pela colega, confirmando a indicação de que a intervenção do pós-mestrado deve ser uma formação em exercício, nos moldes apresentados por esta etnoformação.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia na prática escolar. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

ARAUJO, Ismael Xavier & silva, Severino Bezerra da. Educação do Campo e a formação sócio política do educador. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARISPE, Fernanda Nunes da Silva. Consciência Negra como Notícia. Recuperado de: [www.intercom.gorg.br/regionais/sul/2012](http://www.intercom.gorg.br/regionais/sul/2012)

BARBOSA, Ana Mae (Org). (2010). Arte/Educação Contemporânea. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. (2010). Conferência Nacional de Educação (CONAE). Brasília, Ministério da Educação. Recuperado de: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)

BRASIL. (2003). LEI 10.639/2003. Ministério da Educação. D. O. U. de 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ed. Revistas dos Tributos, 1988.

\_\_\_\_\_. (2004). Fundação Cultural Palmares. Certificação de comunidades quilombolas. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/o-dia-a-dia-da-cultura/-/asset\\_publisher/waaE236Oves2/content/edital-snc-fundacao-cultural-palmares/10883](http://www.cultura.gov.br/o-dia-a-dia-da-cultura/-/asset_publisher/waaE236Oves2/content/edital-snc-fundacao-cultural-palmares/10883). Acesso em 07/04/2017.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COUTO, Mia. E se Obama fosse africano? São Paulo. Companhia das Letras. 2009.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens. 3ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, Norma K. & Lincoln, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. [et al]. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DWYER, Eliane Catarina. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. Rio de Janeiro: FGV, 2002

FIABANI, Adelmir. Mato, Palhoça, Pilão. O quilombo da escravidão às comunidades remanescentes. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

FRANCO, Maria M. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de ensino e aprendizagem. São Paulo: USP, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GOMES, Nilma Lino. (2003). "Educação e diversidade étnico cultural". In: \_\_\_\_\_. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília. Ministério da Educação, 2003.

HALL, S. A identidade Cultural na pós-modernidade. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de Trabalho. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: \_\_\_\_\_, Joe L. & Berry, Kathlenn S. Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LANKSHEAR, Colin & Knobel, Michele. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LACHERET, Jeanes Martins. Resistências e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo – BA. Tese de Doutorado, Universidade de São Carlos: SP, 2013.

LARROSA, Jorge Bondía. Experiência e alteridade em Educação. Revista Reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, nº 2, p. 04-27, jul./dez, 2011.

\_\_\_\_\_, Jorge Bondía. Nota sobre experiência e o saber de experiências. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Campinas, SP: UNCAMP, 2002.



\_\_\_\_\_, Jorge Bondía. *Pedagogia Profana: doenças, piruetas e mascaradas*. 4ª Ed. Tradução Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Ilka Boaventura. *Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas*. Cadernos de textos e debates do NUER, v. 07, p. 3-40, Florianópolis: 2000.

LONGAREZI e SILVA. *Pesquisa-Formação: um olhar para sua constituição conceitual e política*. In: *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013. Disponível em: [http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4390/pdf\\_8](http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4390/pdf_8) Acesso em: fev/2017.

LOPES, Helena Teodoro; Sirqueira, José Jorge & Nascimento, Beatriz. *Negro e Cultura Negra no Brasil*, Rio de Janeiro, UNIBRAD/UNESCO, 1987.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação*. 2ª edição, Brasília: Líber Livros, 2010.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. *Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política*. In: \_\_\_\_\_; Galeffi, Dante & Pimentel, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANZINI, Eduardo José. *Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação*. *Revista Percurso – NEMO*, v. 2, nº 2, p. 149 a 171, Maringá, 2012.

MARTINS, Taiane Dantas. *Caldeirão de História*. Uibaí-BA: Edição do Autor, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 21 ed, 1996.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. *Conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferença na docência rural*. Dissertação. Universidade do estado da Bahia - UNEB/MPED. 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Origem e histórico de Quilombo na África*. *Revista USP*, São Paulo, nº 28, p. 56-63, 1996.

\_\_\_\_\_, Kabengele. *Origem e histórico dos quilombos na África*. IN: MOURA, Clovis (Org.). *Os quilombos na dinâmica do Brasil*. Maceió: EDUFAL, 2001.

REBOUÇAS, Ariane Fernandes. *Saberes e fazeres docentes: Uma reflexão sobre as práticas pedagógicas das escolas localizadas no campo*. *Revista Lugares de Educação*, v.3, nº 7, p. 179 a 193, ISSN 2237-1451: Bananeira/BA, 2013.

TARDIF, Maurice; Lessard. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VALADARES, B. B. Excursão: planejando e realizando trabalho de campo em ciências. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 21, p. 15-19, out./dez, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomás Tadeu (Org). Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## A PRÁTICA EDUCATIVA DO JONGO: MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE EDUCATIONAL PRACTICE OF JONGO: MOVEMENTS IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

Patrícia Rufino Gomes Andrade<sup>1</sup>  
Francisco de Assis Xavier<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto trata-se de um recorte dos estudos desenvolvidos entre 2017 e 2019, durante processo de pesquisa e formação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE na Universidade Federal do Espírito Santo. O município escolhido para as análises foi Anchieta/ES, sendo a investigação centrada em duas instâncias: uma unidade de ensino que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estudos referentes ao grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua. Apresenta reflexões sobre enfrentamento ao racismo e as relações existentes entre os sujeitos da escola em seu convívio diário. Analisa os processos raciais na educação comunitária, inserindo o Jongo como mediador didático/pedagógico contra o silenciamento de práticas de racismos no espaço escolar, bem como alerta a percepção dos docentes e discentes para as relações étnico-raciais considerando a Lei nº 10.639/2003. Os resultados evidenciaram possibilidades de superação do silenciamento a partir de discussões que envolvam os sujeitos da comunidade uma vez que são eles mesmos frequentadores da Educação de Jovens e Adultos no município.

**Palavras-chave:** Racismo.Jongo.Comunidade.

**Abstract:** This text is an excerpt from the studies developed between 2017 and 2019, during the research and formation process of the Graduate Program of Professional Master's in Education - PPGMPE at the Federal University of Espírito Santo. The municipality chosen for the analyzes was Anchieta / ES, the research being centered in two instances: a teaching unit that offers Youth and Adult Education (EJA) and studies related to the group of Jongo de São Benedito Sol e Lua. about confronting racism and the relationships that exist between school subjects in their daily life. It analyzes the racial processes in community education, inserting Jongo as a didactic / pedagogical mediator against the silencing of racism practices in the school space, as well as alerting the perception of teachers and students to ethnic-racial relations considering Law nº 10.639 / 2003. The results showed possibilities of overcoming silencing through discussions involving the subjects of the community, since they are regulars of Youth and Adult Education in the municipality.

**Keywords:** Racism.Jongo.Community.

<sup>1</sup> Doutora em Educação - Diversidades e Práticas Inclusivas (UFES). Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS/UFES). Líder do Grupo de pesquisa CNPq Educação para Relações Étnico-Raciais Territorialidades e Novas Mídias.

<sup>2</sup> Mestre em Educação - Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar (UFES). Professor e Pedagogo da Educação Básica. Membro do grupo de pesquisa CNPq Educação para Relações Étnico-Raciais Territorialidades e Novas Mídias.

## 1. Introdução

A base da sociedade brasileira historicamente é marcada por desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais, e uma das questões iniciais desta pesquisa está pautada no fato de trabalharmos o processo investigativo em uma escola do campo, onde esses contextos emergem nas relações ali estabelecidas. Nesse sentido, a Educação do Campo não pode ser analisada sem que consideremos as relações étnicas e raciais que estão inseridas em seu contexto. O *lócus* da pesquisa é a cidade de Anchieta, município localizado ao sul do Espírito Santo, a cerca de 80 quilômetros da capital Vitória. Possui uma área territorial de aproximadamente 420 quilômetros quadrados e faz divisa com as cidades de Guarapari, Alfredo Chaves, Piúma e Iconha. Originou-se de uma aldeia de índios catequizada pelos padres jesuítas e teve como primeiro nome Rerigtiba, que em Tupu significa lugar de muitas ostras.

A dissertação de Larissa de Albuquerque Silva (2016), intitulada “O Alvorço do Mangangá”, expõe o contexto histórico do município e, para tanto, estabeleceu análises sobre a população negra escravizada no período colonial e imperial e suas influências na formação da comunidade negra de São Mateus, situada na área rural do município da cidade supracitada, local em que desenvolveu sua pesquisa. Dessa forma, buscou entender a comunidade sob a perspectiva da imigração e, para isso, foram realizados levantamentos documentais como subsídios que se somam às memórias narradas pelos moradores locais, as quais remontam do processo abolicionista à atual conjuntura política municipal em relação à apropriação do Jongo<sup>3</sup>, percebido como um elemento folclórico para o fomento de um plano etnoturístico. Silva (2016) descreve a importância do processo: “Em relação ao balanço documental, é pertinente salientar que a busca por esses dados escritos foi dado por indicação de memória da própria comunidade” (p. 19).

---

<sup>3</sup> “O Jongo é uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e prática de magia. É praticado nos quintais das periferias urbanas e de algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro. Acontece nas festas dos santos católicos e divindades afro-brasileiras [...]. É uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades. Têm suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu.” Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo\\_patrimonio\\_imaterial\\_brasileiro.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo_patrimonio_imaterial_brasileiro.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

Tal afirmativa converge ao que preceitua a metodologia de História Oral utilizada nessa investigação, privilegiando as narrativas das memórias pelos sujeitos. E segundo as pesquisas dessa autora, no período colonial, a cidade de Anchieta era conhecida por Aldeia de Iiritiba ou Reritiba (de 1569 a 1759), informação essa descoberta pela mesma ao recorrer à pesquisa realizada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Missagia de Mattos, contida no artigo “A Aldeia de Iiritiba: atual cidade de Anchieta no Espírito Santo” (2009).

Conforme Silva (2016), essa referência reúne um conjunto considerável de documentos sobre aquele período, mas as informações sobre a população africana e seus descendentes são bem escassas, resultado que também se reflete em outras bibliografias sobre o mesmo estudo. Sobre isso, a autora expõe que a antropóloga Ilka Boaventura Leite denomina de “invisibilidade histórica” da população negra nas pesquisas “histórico-sociológicas”, que buscou afirmar a “ideologia do branqueamento” (LEITE, 1991, p. 14), que condiz também com a negação desses grupos étnicos por parte de pesquisadores e estudiosos no município de Anchieta, sendo possível obter dados sobre a presença de negros escravizados somente no período posterior ao aldeamento (informações escritas entre os anos de 1854 e 1879, período em que recebeu o foro de vila com o nome Villa Nova de Benevente [1759 a 1887]), como censos e alguns relatos de situações do cotidiano.

A condição do negro em Anchieta/ES segue a histórica normalização da prática escravista em todo o território brasileiro imposta pelos colonizadores e o processo de invisibilização da cultura dos escravizados e da valorização do trabalho dos jesuítas durante esse período se evidencia, fazendo com que o município seja célebre pelas suas práticas religiosas católicas e nacionalmente reconhecidas em função da colonização atribuída ao Beato José de Anchieta. Trata-se de uma representação que se sobrepõe à memória indígena e negra (Silva, 2016).

A Lei Provincial N. 6, de 12 de agosto de 1887, eleva a Vila de Benevente à condição de cidade com a designação de Anchieta, nome que foi ratificado pela Lei Estadual N. 1.307, de 30 de dezembro de 1921. Seu nome é uma homenagem a São José de Anchieta<sup>4</sup>, padre jesuíta espanhol nascido em Tenerife (Ilhas Canárias),

---

<sup>4</sup> Canonizado por meio de decreto papal no dia 3 de abril de 2014, a partir da Bula de Canonização, tornando-se São José de Anchieta.

em 1534. Viveu boa parte de sua vida na cidade de Anchieta, onde faleceu em 09 de junho de 1597 e sua obra de catequista e evangelizador desenvolveu-se principalmente na Bahia, no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Espírito Santo.

O ano exato da fundação da cidade é incerto e alguns historiadores falam em 1561, outros em 1567 e até em 1569 (construção da Igreja), mas todos são unânimes em afirmar que o dia da fundação da cidade é 15 de agosto. Como este dia é dedicado a Nossa Senhora da Assunção, ela foi escolhida como padroeira da cidade.

Com uma abundante herança histórica, além de privilegiado por 23 belas praias, lagoas, falésias e rios adornados por um riquíssimo manguezal, o município de Anchieta/ES tem os atributos necessários a um desenvolvimento ainda maior. E as construções históricas, ainda preservadas em sua estrutura original, formam o cenário do centro urbano do lugar, proporcionando, também, um grande fomento de investimentos no segmento turístico, sobretudo aliado à modalidade religiosa.

Em relação ao turismo religioso, cabe salientar que a cidade possui o Santuário Nacional de Anchieta, complexo formado pela Igreja Matriz Nossa Senhora da Assunção, pela residência dos padres jesuítas e pelo Museu São José de Anchieta. Destaca-se, ainda, o evento anual denominado “Os passos de Anchieta”, que resgata o trecho de 100 quilômetros que era percorrido regularmente pelo jesuíta duas vezes por mês (o “caminho das 14 léguas”) entre a cidade de Anchieta e a Vila da Nossa Senhora de Vitória, na companhia dos guerreiros Temiminós, colaboradores na missão de cuidar do Colégio de São Tiago, hoje transformado no Palácio do Governo Estadual, no centro da Capital Vitória/ES.

Em 1998, essa marcha foi transformada em um evento religioso, administrada pela Associação Brasileira dos Amigos dos Passos de Anchieta (ABAPA), patrocinada pela Secretaria de Turismo do Estado e reconhecida como o “[...] primeiro roteiro cristão das Américas” (ABAPA, 2019). Segundo Silva (2016) essa caminhada fomenta outros propósitos para além da espiritualidade, uma vez que a economia do município se movimenta, sendo fator preponderante de ascensão do comércio local nessas épocas.

Em outra perspectiva, no ano de 2013 foi promulgada a Lei Municipal N. 825, que instituiu anualmente a data de 20 de novembro como o “Dia Municipal da Consciência Negra em Anchieta”, que colocou sob o encargo da administração pública de Anchieta/ES a realização de “Seminários” sobre a temática das relações étnico-raciais no combate à discriminação e ao preconceito, além de incentivar atividades afro-culturais presentes no município. Aliado a isso, a prefeitura é responsável também por realizar a “Caminhada Afrodescendente” na semana que antecede o dia 20 de novembro. Em atendimento ao que preconiza a Lei, tanto os seminários quanto a caminhada formam a “Semana Municipal de Consciência Negra”.

Essa conquista advém da luta do processo de construção de políticas afirmativas no cenário brasileiro, dentre elas o cumprimento da Lei 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A “Caminhada Afrodescendente” inspirou-se nitidamente nos “Passos de Anchieta”, na qual a política municipal oficializa e divulga a imagem simbólica de que essa parcela da população também está alinhada aos propósitos católicos e à política econômica, que visa ao estabelecimento de uma rota étnico-turística. Isso se tornou tão evidente que, para a “II Semana” no ano seguinte, a “Caminhada” passou a ser chamada de “Passos dos Quilombolas” (SILVA, 2016).

Além dessas duas caminhadas, o município também realiza o evento “Passos dos Imigrantes” em setembro, parte integrante da festa de imigração italiana que ocorre anualmente na comunidade de Alto Pongal, estando na sua 14ª edição em 2020. Nessa corrente, a Câmara Municipal de Vereadores concede nesse período a comenda “Nonna Adélia”, instituída pela Lei municipal 1.347/2018, aos cidadãos ou entidades que se dediquem a empreender ações e projetos nessa área. A comenda é entregue no período próximo à comemoração da data instituída como o “Dia Municipal da Imigração Italiana”, em 06 de setembro de cada ano.

Segundo Silva (2016) é possível verificar na cidade marcada pelos “Passos” o fomento de uma política econômica embasada no turismo étnico-paisagístico e imobiliário. O crescimento urbano, a produção industrial de pelotização de minério e

a exploração do petróleo e gás estão associadas à mercantilização de uma memória histórica e colonial, oficializada pela estrutura político-religiosa local em virtude da manutenção e reafirmação da classe dominante. Nessa perspectiva, mais do que reforçar a etnicidade de cada cultura, os eventos se inspiraram no calendário religioso dos “Passos de Anchieta” como evento tradicional de existência pretérita.

No contexto das características mais relevantes do município até aqui destacadas, é notório o pouco espaço destinado à cultura afrodescendente, ficando explícita a consagrada naturalização da invisibilidade de sua cultura e da valorização do trabalho dos colonizadores, o que pressupõe práticas racistas em todos os setores da sociedade, dentre eles a escola, sendo esse fator a mola propulsora para instauração da pesquisa que ora socializamos, bem como a vocação turística da cidade, mas com características campesinas, uma vez que nós, os autores, somos respectivamente docente e graduado na LEC - Licenciatura em Educação do Campo na UFES e desenvolvemos atividades comunitárias coordenadas por Mestre Hudson Antunes, fundador e líder do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua.

Reconhecido como Patrimônio Cultural Afro-Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2005, o Jongo/Caxambu<sup>5</sup> é uma prática cultural que integra o canto, a dança circular, a percussão de tambores e prática de magia. Acontece na região Sudeste do Brasil, sendo encontrado nos quatro estados da região e consolidou-se entre os negros ainda no período de escravização, nas fazendas de café e cana de açúcar.

Compreendendo a Educação do Campo em suas múltiplas linguagens e possibilidades culturais, pensar as comunidades jogueiras e suas interlocuções nos territórios do ambiente escolar pesquisado fortalece a construção da prática cultural como mediador didático pedagógico por privilegiar a relação comunitária, dada a sua origem efetivamente campesina.

Assim, ao trazer a questão do racismo na escola, pensamos na EJA - Educação de Jovens e Adultos - nível Fundamental II, que tem cumprido o papel de receber os sujeitos pretos e pardos, tendo em vista o acesso tardio e o cerceamento a

---

<sup>5</sup> “Os grupos que fazem parte das ações do IPHAN denominam a prática ora como Jongo, ora como Caxambu, dependendo de sua região. O IPHAN utiliza esses termos como sinônimos, pois identifica uma série de características comuns” (GUIDI, 2012, p. 19).



educação dessas pessoas. Nesse sentido, a EJA surge como possibilidade para fomentar o Patrimônio Cultural Imaterial<sup>6</sup> e possíveis conexões com as práticas pedagógicas a partir de discussões que envolvam os sujeitos da comunidade.

A condição que nos levou pensar a interlocução entre EJA e Jongo partiu da compreensão de que alguns integrantes do grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua estão ali inseridos, sendo a hipótese propulsora da investigação baseada nas narrativas de alguns membros do grupo, de docentes e discentes partícipes dessa modalidade de ensino. Durante o tempo da pesquisa observamos que a escola se "cala" diante das práticas racistas, até mesmo por não percebê-las. Aí nos questionamos: como podemos pensar essas questões junto com a escola?

A análise das narrativas de alunos e alunas expõe de forma flagrante a realidade normalizadora na qual as relações de poder impõem a esses sujeitos, subjetivando o notório racismo em função de sua sobrevivência social. O depoimento da aluna do 9º ano da EJA, Vitória de Jesus Santana, é esclarecedor em relação a essa situação:

Já ouvi muitas coisas, mas nem ligo mais, entende? Os meninos de lá onde moro mesmo, logo quando vim prá cá me chamavam de carvão, de capacete, por causa do meu cabelo, falavam um monte de coisas assim, mas eu nunca dei "ligança" prá isso. Porque, sei lá, pra mim é normal. Eu vivo do jeito que eu quero viver, entende? O que eu quero fazer, pego e faço (Informação oral, 31/10/2018).

Nisso, há muitas atitudes implícitas que caracterizam um tipo de discriminação cruel: o racismo velado; com roupagem diferenciada e muitas vezes disfarçado de maneira a não permitir sua real intenção ou caracterização. Por ser dissimulado, torna-o mais duro de ser combatido porque não se pode lutar contra o que aparentemente não se vê. A questão é que a maioria das vítimas dessa modalidade de racismo não o percebe, uma vez que é travestido de "brincadeira" ou porque é uma "rotina" com a qual os envolvidos já se "acostumaram". Mesmo que a vítima perceba o ocorrido, como é o caso dessa narrativa, o responsável pela ofensa não é denunciado, pois é

---

<sup>6</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como patrimônio imaterial "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural". Esta definição está de acordo com a Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em março de 2006 (IPHAN, 2014).

difícil comprovar a sua materialidade (existência de elementos físicos para caracterizar o delito). Todavia, muitas são as constatações que apontam a questão racial como discursiva e não como biológica; isto é, o preconceito é um fenômeno social que absorvemos e reproduzimos ao longo da vida da maneira como nos foi passada em nossa formação.

Ao canalizarmos essas questões para o interior dos muros da escola devemos estar atentos de que nesse espaço a intolerância não só deve ser coibida, mas entendida como algo sem sentido e prejudicial ao funcionamento da sociedade. Então, assuntos como o genocídio da juventude negra ou as dificuldades de ascensão social, bem como a percepção dos docentes e discentes às relações étnico-raciais podem ser discutidos sob a égide da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Santos (1996) e Gomes (2017) discutem a negritude entendendo que o processo de formação de subjetividades inconformistas e rebeldes consiste em recuperar a nossa capacidade de espanto e indignação, devendo ser o objetivo principal do projeto educativo emancipatório, e consideramos o ambiente escolar como fundante para essas concepções.

O suporte metodológico desse estudo se sustenta nas narrativas dos sujeitos, numa perspectiva de História Oral<sup>7</sup>, privilegiando a análise dos processos raciais na educação comunitária e metodologias de Pesquisa-ação<sup>8</sup> e Pesquisa Participante<sup>9</sup>, premissas básicas para entendimento de como se desenvolve sua construção identitária.

---

<sup>7</sup> História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

<sup>8</sup> “[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 14, apud GIL, 2002, p. 55).

<sup>9</sup>[...] envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. (GIL, 2002, p. 56).

## 2. Perspectivas breves sobre a trajetória das relações raciais no Brasil

Não é de hoje que os posicionamentos ideológicos presentes na acalorada discussão das questões envolvendo o racismo e as relações raciais no Brasil dizem muito também da formação e da identidade nacionais sob o ponto de vista da História e, talvez, de como somos percebidos no cenário internacional a partir do modo como conduzimos esse processo.

A fim de se conhecer um pouco sobre a consolidação das relações raciais e sociais no enfrentamento de um dos maiores óbices ao projeto de desenvolvimento da Nação enquanto marco civilizatório minimamente aceitável, a pesquisa contextualizou acerca do que seja a escravização da população negra em nosso país e seu alijamento dos processos de melhoria da qualidade de vida e ascensão social por conta da discriminação/segregação racial que nos acompanha ao longo de nossa história.

A lei nº 1 do Brasil já mostrava a quem era destinado o projeto de Nação de nosso país, e definitivamente não era para os negros. Prescreveu em 14 de janeiro de 1837: *“São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”*.

Avançando na linha do tempo, a Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como a Lei de Terras, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil, na verdade uma antecipação de grandes fazendeiros e políticos latifundiários que queriam impedir que negros pudessem possuir terras. *Coincidentemente* aprovada no mesmo mês e ano da Lei Eusébio de Queirós (Lei nº 581 de 04 de set de 1850), que previa o fim do tráfico negreiro. Ficou estabelecido, a partir desta data, que só poderiam adquirir terras por compra e venda ou por doação do Estado, e não seria mais permitido obter terras por meio de posse, a chamada usucapião. Já eram notórios à época, os indícios da abolição e os grandes proprietários de terra obviamente não queriam que os negros pudessem ser seus concorrentes.

A Lei do Ventre Livre, conhecida como Lei Rio Branco, foi promulgada em 28 de setembro de 1871 e determinava que os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir desta data ficariam livres. Na prática, as crianças cresciam escravas e permaneciam assim até que a mãe fosse liberta pela compra da carta de alforria ou pela fuga, mas não por força da lei.

A Lei nº 3.270, a Lei dos Sexagenários, também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe, foi promulgada em 28 de setembro de 1885. Concedia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Beneficiou poucos escravos, pois eram raros os que atingiam esta idade com as péssimas condições em que essas pessoas viviam. Na verdade, beneficiava os proprietários, pois podiam libertar os escravos pouco produtivos, e ainda, apresentava um artigo que determinava que o escravo, ao atingir os 60 anos, deveria trabalhar por mais 03 anos, de forma gratuita, para seu proprietário.

Após 388 anos de escravização, é promulgada a Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, a Lei Áurea. Nessa época a maioria dos escravizados já tinham conseguido sua liberdade por meio da fuga, da compra de alforria e dos movimentos abolicionistas negros. Foi um documento que extinguiu a escravidão no Brasil, porém uma lei constituída para acalmar os ânimos internacionais, porque o país já estava sofrendo com a pressão internacional, principalmente da Inglaterra.

Ao analisarmos os fenômenos/leis [re] produzidos no âmbito das convenções sociais no Brasil ao longo de sua história, são notórios os critérios excludentes estabelecidos pelo sistema colonial, no que tange aos direitos dos negros. A eles nada foi reservado para o período pós abolição com o intuito de mudar sua condição humana, ou desumana.

A passagem da sociedade escrava para a sociedade livre não se deu em condições ideais. Ao contrário, o negro e o mulato viram-se submergidos na economia de subsistência, nivelando-se, então, com o 'branco', que também não conseguia classificar-se socialmente, ou formando uma espécie de escória da grande cidade, vendo-se condenados à miséria social mais terrível e degradante. (FERNANDES 2007, p. 62).

O autor revela que por mais que se queira estabelecer como princípio a ideia de que a assinatura da Lei Áurea libertou o negro, a realidade que se apresentou para

esses sujeitos foi no mínimo controversa: não estavam mais sob o jugo dos senhores, mas também não lhes foi feita reparação de nenhuma espécie a fim de que se efetivasse sua inclusão na sociedade.

Muito pelo contrário, a condição de liberto também trouxe à maioria da população negra uma perspectiva nada auspiciosa, uma vez que passam a ser considerados sem função, vadios. Nessa esteira, dois anos após a abolição, é promulgada em 1890, a Lei dos vadios e capoeiras. O Código Penal – Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 estabeleceu que os que perambulavam pelas ruas, sem trabalho ou residência comprovada, bem como os que estivessem jogando ou portando objetos relativos à capoeira iriam para cadeia. Não é necessário demandar muito esforço para saber qual era a cor da população carcerária daquela época, bem como a cor predominante nos presídios hoje.

Em 1968 é promulgada a Lei nº 5.465, conhecida como Lei do Boi. Preconizava que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, deveriam reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio. Obviamente que a população negra ficou de fora, uma vez que desde 1850 lhe foi negado o direito à terra.

Foram necessários 488 anos para ter uma constituição que dissesse que racismo é crime. Em 1988 nasce nossa atual Constituição, que em seu artigo 4º preconiza o repúdio ao *terrorismo e ao racismo*. Infelizmente na maioria das ocorrências se minimiza o racismo enquanto injúria racial e as consequências são brandas.

Fruto de décadas de lutas, na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em setembro de 2001, mais conhecida como Conferência de Durban, da qual o Brasil é signatário, o Estado reconhece que terá de promover políticas de reparação e ações afirmativas.

Assinada na segunda semana do primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da

Silva, a Lei 10.639/2003 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". Efetivamente um avanço na legislação, mas para quem conhece o "chão da escola" sabe que essa lei é negligenciada ou somente emerge em datas específicas durante o ano letivo, evidenciando o racismo institucional.

Trazendo várias considerações, a Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009 institui a primeira Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Porém, esses sujeitos prosseguem sendo negligenciados no sistema de saúde. O racismo institucional ocorre quando um indivíduo passa mal e o médico releva os sintomas ou lhes são negados medicamentos, por acreditar que pessoas negras são mais resistentes e tolerantes à dor e ao mal-estar. Exemplos como esses são reflexo da marginalização da população negra na sociedade como um todo.

Em um país onde que se nega a existência do racismo, ter sido aprovado o Estatuto da Igualdade Racial em 20 de julho de 2010 foi um avanço incomensurável. Diz a Lei:

Art. 1º: Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Sua importância é inquestionável, porque efetivamente reconhece a desigualdade racial no Brasil, uma vez que sua elaboração seria desnecessária se vivêssemos em uma sociedade onde não existisse o racismo, como uma parcela da população apregoa.

Uma das ações afirmativas que gera infundáveis discussões e revolta no seio da sociedade sob um falso discurso meritocrata é a que trata das cotas nas universidades. A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 estabelece a reserva de vagas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, mas um setor da sociedade questiona que essas cotas deveriam somente ser para pobres e não para negros.

Ao analisarmos a legislação que trata da população negra no Brasil, não é preciso ser um especialista em direito para perceber a intencionalidade de afastamento pela

via legal dessa parcela da população das políticas públicas desde que aqui aportaram como escravizados. Com a necessidade de construção de uma ideia de nação desenvolvida, a elite branca entendeu como necessário o “clareamento” da população brasileira, através da ideologia do branqueamento racial, amplamente aceita no Brasil entre 1889 e 1914, como a solução para o problema.

Segundo tal teoria, um projeto migratório privilegiando sujeitos de cor branca solucionaria o problema racial numa perspectiva da eugenia<sup>10</sup>. Acreditavam que a raça negra iria desaparecer culturalmente e geneticamente pelo processo de miscigenação entre brancos e negros, com a prevalência final do branco, considerado como superior. Ganha configuração real nesse sentido, a ideia de que o negro deveria se espelhar no branco, que seria o ser humano ideal. Assim:

As portas do mundo dos brancos não são intransponíveis. Para atravessá-las, porém, os negros e os mulatos passam por um abrasileiramento que é, inapelavelmente, um processo sistemático de branqueamento. (FERNANDES 2007, p. 35)

Na obra *Superando o Racismo na Escola*, Ana Célia Silva corrobora no entendimento desse processo ao dizer que:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (MUNANGA 2005, p. 23)

Trata-se, como se vê, de uma realidade marcada historicamente sob a perspectiva de um discurso onde a escravização e a consequente implementação de uma ideologia do branqueamento fazem parte de um projeto eurocêntrico que deu muito certo, uma vez que mascarou e ainda mascara a real condição que foi colocada a população negra no Brasil, em um processo de exclusão racial que continua agindo diretamente na produção da invisibilidade e da marginalidade dessas pessoas na

---

<sup>10</sup> “[...] é um termo criado em 1883 pelo antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911), significando ‘bem nascido’. Galton definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente. O tema é bastante controverso, particularmente após o surgimento da eugenia nazista, que veio a ser parte fundamental da ideologia de pureza racial, a qual culminou no Holocausto.” Disponível em: <<https://historiapensante.blogspot.com/2010/10/teorias-racistas-eugenia.html>> Acesso em 15 de maio de 2019.

sociedade, representadas na maioria das vezes, por indivíduos que convivem com uma realidade precária, destituídos de direitos e proteção social. Fernandes (2007) alerta que:

É preciso que se compreenda que uma sociedade nacional não pode ser homogênea e funcionar equilibradamente sob a permanência persistente de fatores de desigualdade que solapam a solidariedade nacional. Além disso, tem de evoluir para noções menos toscas e egoísticas do que vem a ser uma democracia. (FERNANDES, 2007. p. 52)

Florestan Fernandes, ao defender que uma democracia deve ser um regime político econômico, cultural e social que permite estabelecer igualdade entre todas as raças, aponta em um direcionamento político dialógico e propositivo, o ponto de referência para determinar que o Brasil não seja uma sociedade democrática e se voltarmos nossos olhares somente para as lutas de classe, estacionaremos na relação que há na luta política entre aqueles que oprimem e aqueles que são oprimidos. É necessário combinar raça e classe, para entender que o antagonismo racial só será fértil, dinâmico e gerando forças inconformistas quando ele se exprimir através de lutas de classes.

Essa consciência de que a exclusão social é gerada somente por questões de classe é obviamente cultivada no seio familiar e conseqüentemente os discursos internalizados pelos indivíduos desde a mais tenra idade ao chegar ao espaço escolar irão se relacionar com outras formas de conduta e ideologias antagônicas até então vivenciadas junto aos seus pares no circuito das relações familiares e comunitárias, podendo gerar incompreensões e conflitos.

Na escola, são confrontados muitos dos costumes advindos da família, sendo ali colocados em prática e comparados com os costumes de outros sujeitos que compõe esse espaço. Nessa perspectiva, se vivemos em uma sociedade onde o racismo é consolidado em sua pior forma, que é o racismo velado, conclui-se que essas concepções construídas historicamente aportarão na escola. E sendo essa instituição espaço de aprendizagem e construção coletiva do saber, deve abarcar também a responsabilidade de dialogar amplamente sobre essas múltiplas culturas ou entendimentos em que pese a questão do racismo como fortalecedor da exclusão institucional.



### 3. O Jongo: um aporte histórico-cultural

Jongo ou Caxambu é uma prática cultural que integra canto, dança circular percussão de tambores e prática de magia. Os escravizados trazidos para o Sudeste do Brasil têm origem, em sua maioria, da região Centro-Ocidental da África, especialmente de uma ampla região conhecida como Congo-Angola

Convém destacar que esta pesquisa não tem como propósito principal ater-se ao Jongo enquanto Patrimônio Cultural Imaterial, pois o processo aqui estudado compreende a ação e interação comunitária para além da noção “apropriada” pelo Estado. Entretanto, para efeito de entender um pouco melhor os aspectos culturais que envolvem o grupo de Jongo observado como um dos *lócus* de referência à pesquisa faz-se necessário primeiro descrever alguns aspectos históricos verificados ao longo dos estudos teóricos e trabalho de campo sobre as práticas (rituais) que expressam as agruras e os processos de enfrentamentos vivenciados por homens e mulheres durante o período da escravização no Brasil e, particularmente, no Sudeste do país.

Embora os africanos escravizados recém-chegados ao Brasil fossem de etnias distintas (Benguelas, Congos e Cabindas), pertenciam a um mesmo grande grupo linguístico cultural – o Bantu. Os negros dessa etnia, depois seus filhos e netos, nas senzalas do Sudeste brasileiro cantavam e dançavam o Jongo/Caxambu em códigos e linguagens próprios construídos na experiência do cativo, mas com um referencial comum: a África de seus ancestrais.

No período da escravização, o Jongo foi amplamente utilizado como “[...] forma de comunicação entre os negros bantu-angolezes, por meio dos pontos enigmáticos, criaram uma expressão poética e complexa de resistência, um espaço para exercitarem a sua sociabilidade em meio a situação de cativo” (BEZERRA-PEREZ, s.d., apud IOKOI, 2015, p. 10).

Percebemos facilmente essas nuances nos Pontos de Jongo (metáforas e alegorias) apresentados pelo mestre Hudson Antunes, conforme abaixo:

No tempo do cativo, o tambor já existia, quando batia na mata, jogueiro velho respondia.  
Meu patrão me botou no tronco, mandou me *chicoteá*, porque do boi de canga que morreu jogueiro velho, no meio do *cafezá*.

Eu já mandei soltar, eu vou mandar prender, não tô aqui prá fazer roça pro boi dos outro comer.  
Quem não canta, quem não dança, o que veio fazer aqui, veio tomar gemada do ovo da juriti (Informação oral, 10/12/2018).

Segundo depoimentos de jongueiros, assim como nos trabalhos pesquisados<sup>11</sup>, caso o jongueiro não “desatasse o ponto” ao qual foi desafiado por outro, isto é, não conseguisse “decifrar o ponto”, ele entrava em transe, correndo o risco de sofrer danos.

#### **4. A EJA e o racismo**

Localizada em área urbana na cidade de Anchieta/ES, a escola *locus* da pesquisa pertence à rede municipal de ensino, funcionando em três turnos com um total de 683 alunos, oferecendo no matutino a modalidade fundamental II com 17 turmas, 393 alunos, vespertino fundamental I, com 157 alunos e noturno EJA, com 133 alunos. 50 professores trabalham distribuídos nos três turnos.

De acordo com o Parecer N. 06/2010, em seu Art. 5º, obedecido o disposto no Art. 4º, Incisos I e VII, da Lei N. 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, a idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos.

Estabelecido o marco legal referenciado no parágrafo anterior, explicitamos que a EJA na escola pesquisada atende especificamente aquelas pessoas que não completaram a etapa entre o 1º e o 9º ano do ensino regular pelos mais variados motivos, o que na prática pressupõe uma “recuperação de tempo” perdido por esse público, que ao “conseguir chegar” nesse nível de ensino, traz consigo rasuras em suas identidades talhadas ao longo de uma trajetória de vida repleta de oposições à sua condição sócio cultural, geradoras de silenciamento e normalização social, comuns a uma cultura dominante que pretende a homogeneização de comportamentos e assim uma continuidade ao processo de colonização<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Como Andrade (2007; 2013), Guimarães e Oliveira (2014), IPHAN (2005), Moura Júnior (2013), Rodrigues (2016), Silva (2016) Siqueira (2017), dentre outros.

<sup>12</sup> “O colonialismo é uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra. Ele pode acontecer de forma forçada, com a utilização de poderio militar ou por outros meio como a linguagem

Processo esse que não se extinguiu com acontecimentos históricos como a “independência nacional” ou a “libertação dos escravos”. As narrativas dos alunos expõem similaridades em seus contextos, sendo comungada com os pares de jornada escolar em tom de orgulho a superação dos obstáculos estabelecidos na sociedade onde estão inseridos, porém com limite discursivo traçado por barreiras sócio-culturais impostas pela histórica marginalização social, que comprometeu sua escolaridade. Não há, salvo exceções, a associação de racismo ao insucesso escolar ou profissional, mas sim à falta de “tenacidade nas lutas” por uma vida melhor.

Não é exagero afirmar que nessa lógica, parcela significativa desses sujeitos (alunos) naturalize o racismo por acreditarem que ele é parte integrante das políticas de exclusão orquestradas pelo Estado num contexto somente de escalonamento de classes. É confusa a compreensão de que toda essa conjuntura emerge das históricas relações étnico-raciais existentes no Brasil, que privilegia grupos étnicos compostos de castas autodenominadas superiores ainda apegadas ao processo de colonização.

Relevante se faz pontuarmos que o conceito de “etnicidade” tem um significado social, e nesse sentido sujeitos com hábitos culturais diferentes consideram-se distintos de outro grupo cultural da sociedade. Diversas características podem diferenciar um grupo étnico de outro, mas as principais são a língua, estilos de roupas, religiões ou adornos, que são totalmente aprendidas, mas é habitual certo agrupamento social ser rotulado por elas, sendo senso comum de que esses sujeitos as trazem consigo de nascença. Na verdade, a etnicidade é um atributo que todos os membros de uma população possuem, e não apenas determinados segmentos desta, entretanto, está com maior frequência associada a grupos minoritários dentro de uma população. Segundo Barth (2000),

[...] supõe-se que há agregados humanos que compartilham essencialmente uma mesma cultura e que há diferenças interligadas que distinguem cada uma dessas culturas de todas as outras. Uma vez que

---

e a arte. A dominação portuguesa no Brasil é um bom exemplo de colonialismo, assim como a colonização da África, destruição da cultura dos povos andinos e a influência da cultura americana em países subdesenvolvidos”. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/colonialismo/>> Acesso em: 22/09/2019.

cultura nada mais é do que uma maneira de descrever o comportamento humano, segue-se disso que há grupos delimitados de pessoas, ou seja, unidades étnicas que correspondem a cada cultura. (BARTH 2000, p.25).

Assim, uma cultura que ainda se comporta como colonizadora, mesmo na contemporaneidade, tende a tornar invisível ou considerar insignificante outros comportamentos que não aqueles produzidos no interior de suas singularidades. E nesse sentido, é fundamental que a amplitude das informações mediadas no espaço escolar perpassa a efetiva realidade racista, porém dissimulada, do contexto social brasileiro, que elimina oportunidades pela via do discurso baseado na meritocracia<sup>13</sup>.

## 5. O desafio do enfrentamento

Em 2018, a SEME – Secretaria Municipal de Educação de Anchieta/ES propôs mudanças no currículo da EJA, a fim de estancar as ocorrências de evasão escolar e objetivando também inserir conteúdos que dialoguem com a realidade dos alunos, o que conseqüentemente pode elevar o sentimento de interesse e pertencimento para os assuntos que são ministrados durante as aulas.

Nessa nova organização, os alunos frequentam de terça a quinta feira a escola e de sexta a segunda, num modelo de Pedagogia da Alternância<sup>14</sup>, realizam atividades em casa, e os professores nesse período cumprem planejamento e traçam estratégias visando a interdisciplinaridade.

O pedagogo Severiano Machado Neto, coordenador da EJA no município, acredita que essas mudanças possam provocar deslocamentos na forma de pensar e agir dos alunos e dos professores. Entende ser fundamental que os alunos se apropriem de conhecimentos que fortalecem a sua busca por autonomia perante a sociedade. Relata que:

---

<sup>13</sup> Um modelo meritocrático é um princípio ou ideal de organização social que busca promover os indivíduos — nos diferentes espaços sociais: escola, universidade, instituições civis ou militares, trabalho, iniciativa privada, poder público, etc. — em função de seus méritos (aptidão, trabalho, esforços, competências, inteligência, virtude) e não de sua origem social (sistema de classes), de sua riqueza (reprodução social), de sua raça (branca, negra, indígena, parda) ou de suas relações individuais (fisiologismo, nepotismo ou cooptação).

<sup>14</sup> A Pedagogia da Alternância é um modelo de educação que surgiu na França entre as duas guerras mundiais do século XX, por volta de 1935. O funcionamento da alternância caracteriza-se por períodos intermitentes entre a casa e a escola. (GERKE, 2019)

[...] A maioria dos alunos são auto declarados negros. Até por que se a gente for fazer uma análise mais profunda disso, a gente já sabe que o negro não tem a mesma condição sócio-econômica do branco. Então ele fica relegado à margem, a estudar à noite, tem de trabalhar para pagar os estudos, ou ficar sem estudar para trabalhar e depois retomar os estudos. Eu tenho muito aluno aqui que não está interessado em aprender. Ele quer somente a certificação porque ele quer trabalhar. Porque com a certificação ele consegue melhorar o trabalho dele, mesmo que seja em subempregos, que é o que mais tem. Ainda mais na situação que a gente está vivendo hoje. (Informação oral, 03/08/2018).

A cultura de certificação como elemento constitutivo de degrau social insere no mercado de trabalho sujeitos despreparados para as funções que requeiram maior conhecimento formal, que sabidamente é sistematizado por uma casta dominante e ensinado nas escolas. Assim, esses estudantes conseguirão, salvo exceções, assumir cargos e funções subalternas e a contrapartida a esse *status quo* pode ser a mudança de postura nas relações existentes entre professor e aluno no espaço escolar, onde esses sujeitos sejam orientados sobre a importância de se qualificarem, mesmo que pela via de um currículo que lhes é imposto, para oportunamente subverte-lo, uma vez que combater o que não se conhece é bem mais complexo.

Nessa linha de pensamento, o aluno deve ter uma visão mais abrangente sobre onde está inserido e da necessidade de um realinhamento sobre a inserção no mercado de trabalho de brancos e negros onde existem efetivas diferenças nos estratos ocupacionais, com menor participação dos negros nos níveis mais altos, e que entre os que possuem qualificações e inclusões semelhantes, há distorções salariais. Assim, se essas informações emergem durante as aulas, independentemente de componente curricular, com certeza elas irão colaborar na formação de um sujeito crítico, que deixará de perceber as relações sociais somente sob a perspectiva de disputa classes.

Nessa esteira, uma pesquisa divulgada em novembro de 2018 pelo DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio Econômicos, que trata da inserção da população negra no mercado de trabalho no Distrito Federal, fortalece as afirmações acima ao informar que:

A dinâmica heterogênea do mercado de trabalho dialoga com os padrões vigentes de relações raciais presentes na sociedade brasileira, ou seja, os distintos segmentos de cor ou raça não se distribuem de maneira igual entre as formas de inserção ocupacional e nos grupos de atividade econômica. Os negros se encontram mais presentes, relativamente, em ocupações mais precárias, caracterizadas pela ausência de proteção social e jornadas de trabalho mais extensas bem como menores remunerações. (DIEESE. Acesso em 27 fev. 2019)

Corroborando com essa perspectiva, o professor Otair Fernandes, doutor em Ciências Sociais e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ), em entrevista à Revista Retratos, a revista do IBGE (maio de 2018, p. 15), relata que a herança do longo período de colonização europeia no Brasil e o fato de ter sido o último país a acabar com a escravidão, traz para a população negra dificuldades imensas para aqui ascender economicamente, mesmo após 130 anos da abolição. Ainda segundo o professor,

A questão da escravidão é uma marca histórica. Durante esse período, os negros não tinham nem a condição de humanidade. E, pós-abolição, não houve nenhum projeto de inserção do negro na sociedade brasileira. Mesmo depois de libertos, os negros ficaram à própria sorte. Então, o Brasil vai se estruturar sobre aquilo que chamamos de racismo institucional. (IBGE, acesso em 01 de março de 2019)

As questões elencadas pelo professor nos fazem refletir sobre um aspecto importante acerca da desigualdade racial que não envolve diretamente bens e recursos: a violência. Em especial a brutalidade policial com os jovens negros, fortemente pautada nos estereótipos raciais como criminoso em potencial, e ainda as concepções sobre as mulheres negras, que oscilam entre o confinamento no serviço doméstico e sua sexualização em torno da figura da “mulata”.

O Atlas da Violência 2018, publicação do IPEA<sup>15</sup> - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, consolida dados sobre a vulnerabilidade da população negra que fluem ao encontro das afirmativas do professor Otair Fernandes, mas na perspectiva da violência sofrida pela população negra no Brasil:

---

<sup>15</sup>O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (**Ipea**) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do **Ipea** são disponibilizados para a sociedade por meio de inúmeras e regulares publicações eletrônicas, impressas, e eventos. (Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/portal/> em 02/03/2019)

Uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a forte concentração de homicídios na população negra. Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras. (IPEA. Atlas da Violência 2018, p. 40)

A fim de que não fiquemos somente no campo frio da estatística, basta que observemos os acontecimentos à nossa volta. Matérias amplamente divulgadas pela imprensa nos últimos tempos corroboram com os dados expostos e para que não nos alonguemos em infindáveis exemplos, vamos estabelecer recorte em duas matérias publicadas recentemente no jornal O GLOBO/RJ:

"O réu não possui o estereótipo padrão de bandido, possui pele, olhos e cabelos claros, não estando sujeito a ser facilmente confundido", diz juíza em condenação por latrocínio. Magistrada mencionou cor da pele, olhos e cabelos claros do acusado para argumentar que foi reconhecido facilmente por testemunhas. (COUTO, 01/03/2019).

Empresário diz ter sofrido preconceito racial após levar 'gravata' em agência bancária. Após tentar resolver um problema burocrático numa agência bancária da Caixa Econômica Federal em Salvador, o empresário Crispim Terral, de 34 anos, levou uma "gravata" de um policial militar.[...] O cliente publicou as imagens em seu perfil do Facebook e afirmou ter sido vítima de preconceito racial. (QUEIROGA, 26/02/2019).

Em contrapartida antagônica às notícias acima, mas não menos preocupante sob a perspectiva de racismo estrutural vigente na sociedade brasileira, a matéria vinculada no jornal A GAZETA/ES em 18/02/2019 demonstra que o inconformismo e a denúncia às práticas racistas podem se constituir como elementos de combate a discriminação em qualquer lugar, mesmo em espaços de poder, como uma sala de aula:

"Professor da UFES acusado de racismo durante aula é demitido. Após todos os trâmites do processo, a liminar favorável a Manoel Luiz Malaguti foi derrubada; demissão foi publicada no Diário Oficial da União". (MAGESKY, 18/02/2019).

Esses dados, pressupostamente incontestáveis, encontram resistência em uma parcela da sociedade brasileira que, privilegiada no acesso a direitos básicos constitucionais, alegam não haver discriminação racial, e ainda, que vivemos de maneira solidária e equânime, independentemente da cor da pele. Ao nos referirmos ao termo raça, constantemente nos defrontamos com afirmativas no sentido de que existe somente uma raça, a raça humana.

No Brasil o conceito de raça é construído no imaginário social pela via do fenótipo, ou seja, cor da pele, traços do nariz, lábios e cabelos, tornando-se elementos fundamentais para a prática do preconceito e da discriminação racial. Porém, esses comportamentos são negados pela sociedade, em uma linha de pensamento que apregoa não serem essas diferenças fatores que limitam a mobilidade social do indivíduo negro.

Nesse contexto, o sociólogo Florestan Fernandes foi convidado na década de 1950 a estabelecer parceria com o professor Roger Bastide<sup>16</sup>, sociólogo francês, a partir de uma pesquisa encomendada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -, que intencionava mostrar para o mundo o exemplo brasileiro de coexistência das raças sem conflitos. Assim, desenvolveram um trabalho de caráter científico em São Paulo nesse sentido, mas os resultados institucionalmente esperados foram frustrados em seus objetivos:

[...] E, se o objetivo da instituição era confirmar a existência de um verdadeiro paraíso racial, as conclusões de Fernandes e Bastide viriam a desautorizar o consenso. Na visada teórica desses dois estudiosos, as relações raciais passam a ser entendidas como estruturas sociais e modelos de exclusão; impasses efetivos para que o país construísse uma ordem democrática e promovesse uma integração efetiva. (FERNANDES 2007, p. 17)

Em síntese, o tema desigualdade racial nos obriga a pensar sobre suas múltiplas dimensões, assim como sobre os efeitos do racismo em sua produção e reprodução de distorções sociais. Segundo Munanga e Gomes (2016):

---

<sup>16</sup> Em 1938 veio, com outros professores europeus, à recém-criada Universidade de São Paulo para ocupar a cátedra de sociologia. No Brasil, estudou durante muitos anos as religiões afro-brasileiras, tornando-se um iniciado no candomblé da Bahia. Apesar de sua aproximação com as religiões afro-brasileiras, o sociólogo era protestante, sendo membro da Primeira Igreja Presbiteriana Independente de São Paulo. (Disponível em < <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/574669-a-transformacao-do-negro-em-ser-errante-entrevista-especial-com-kabengele-munanga>> Acesso em 15 de jan. de 2019).



O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população e, de modo particular, os negros. (MUNANGA; GOMES 2016, p.172):

Nessa corrente, a rotina diária de um estabelecimento de ensino que oferece a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos traz realidades inquietantes quando uma observação de forma mais acurada é feita sobre as relações raciais que ali se estabelecem, tendo como pano de fundo o preconceito trazido, não raramente, da convivência familiar e consolidado no ambiente escolar. No decorrer da pesquisa, de forma recorrente, nos deparamos com atitudes naturalizadas de teor discriminatório, que explicitam claramente as intenções dos envolvidos, e que emergem de todos os níveis nesses espaços. Questionada se já presenciou alguma situação de racismo na escola, a professora de Geografia Marinalva Goldner, 10 anos de formada e atuante na EJA há dois anos relata que:

Entre os próprios alunos, de vez em quando a gente vê, sim. De repente eles não sabem nem o que é racismo. E muitas vezes eles nem se ofendem, parece uma coisa comum entre eles. Parece uma coisa natural, banal. (Informação oral, 10 de set. 2018).

A narrativa da professora dialoga de forma direta com o Mito da Democracia Racial, e o reforça. Segundo o sociólogo Florestan Fernandes (2007), esse conceito seria uma versão da sociedade oficial, da constituição e da consciência das classes dominantes, de que no Brasil não existem problemas raciais, em contraposição ao discurso antirracista da população negra que julga esse conceito como um embuste à realidade brasileira.

Também alunos e alunas entrevistados (as), ao responderem sobre o racismo no espaço escolar, consideram algo ruim, mas sempre distante, fora da escola ou disfarçado sob a forma de brincadeira. A aluna Pâmela Mendonça Marsolin, 19 anos, à época cursando o 9º ano na EJA relata que:

[...] Não, até que aqui eu acho que não vi muito não. Eu acho que as brincadeiras que “faz” é entre amigos, né? Então se faz uma brincadeira entre amigos, eu estou brincando com você, você brinca comigo e eu levo isso numa boa (Informação oral, 31/10/2018).

Vitória de Jesus Santana, 20 anos, aluna também do 9º ano expõe sua visão: “[...] Aqui dentro da escola não. Na rua sim, mas aqui dentro da escola não” (informação oral, 31/10/2018).

É revelador, de acordo com as narrativas acima, como no espaço escolar as múltiplas formas de discriminação e principalmente o racismo velado refletem a discriminação racial da sociedade no Brasil. Por isso, o que se aprende na escola, a forma como esse tema é trabalhado nas relações ali experienciadas, possibilita destacar a pauta das desigualdades entre negros e brancos, associadas à falta de mudanças de caráter estrutural e a formas de enfrentamento ao racismo.

Corroborando com as afirmativas acima, o professor de matemática da EJA, Israel Ricardo Ferreira de Deus, atuante há 15 anos, ao ser entrevistado, narrou que tem um filho negro e afirma tratar o assunto racismo de uma forma muito tranquila:

[...] falei para ele que é normal, que ele deve ignorar, porque não vai ser na escola o ultimo lugar que ele vai ter esse problema, é para a vida toda. Existem provocações, e ele tem de aprender a lidar com isso naturalmente. Eu falo para ele que o Bullyng não existe, porque o Bullyng é quando você é orgulhoso, né? Porque se você analisar o Bullyng como uma questão social, ele se socializa através de brincadeiras sem graça mas é uma forma de socialização, e o outro tem de entender o seguinte: ignora, deixa passar. Se não gostar, é só ignorar. Eu oriento isso aí. Porque sempre existiu isso, sempre. Agora que foi dado ênfase, né? (Informação oral, 13/09/2018)

Pressupostamente o docente externa em suas afirmativas a necessidade do filho lançar mão de quem é, talvez até aceitando ser uma versão caricata de si mesmo, como mecanismo de sobrevivência às agressões e negar seus próprios traços, sua cor de pele e descendência passa a ser uma defesa. Existe uma naturalização no aceite de discursos racistas para que se possa conviver com os grupos que dominam as relações e o racismo se consolida nesse processo, uma vez considerada a cor branca da pele como “natural”, em contrapartida à cor negra “intrusa”, porém num paradoxo de convivência nos mesmos espaços, emergindo em situações e datas específicas. Gomes (2017) alerta que:

[...] A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o

corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. (GOMES, 2017, p. 79).

Obviamente que generalizações dessas atitudes seriam irresponsáveis e perigosas, pois negaria os encontros entre as pessoas, que se realizam a partir das atividades coletivas, além de outras ações ligadas à religiosidade e memória coletiva, que constroem formas de mobilizações próprias, no sentido de trazer à tona a questão da identidade étnica. Mas esses recortes desvelam as demarcações impostas pela linha limítrofe que delimita os lugares pela cor da pele, sejam elas mais próximas ou mais distantes do branco colonialista. Assim, a não negação do racismo que se estabelece nas relações do espaço escolar pode se configurar como ponto de partida para seu enfrentamento e consequente subversão à realidade, e talvez incutir na mente dos preconceituosos que o racismo não faz sentido em uma perspectiva humana e ainda, que não devam existir cores coadjuvantes, mas sim complementares.

#### **6. A Lei 10.639/2003, o espaço escolar e o Jongo: diálogos possíveis?**

No contexto das relações raciais na educação comunitária, o que preceitua a Lei 10.639/2003 dialoga estreitamente com a prática do Jongo e, nesse sentido, sua inserção na conjuntura da EJA é mais do que plausível e justificada.

Sob a perspectiva da pedagogia da alternância, em que existe a proposição de estudos dos movimentos que ocorrem nas comunidades dos discentes, análises sobre os processos raciais na educação comunitária podem se tornar poderosos elementos pedagógicos de combate ao racismo no espaço escolar, em consonância aos preceitos da Lei. Questionado sobre essas possibilidades, o pedagogo Severiano Machado Neto afirma o seguinte:

A Lei 10.639/2003 vai ser inserida primeira no ponto obrigatório, que é o trabalho de uma oficina que seja anual, a respeito da consciência negra. Em segundo momento, ela vai ser abordada dentro dos planos de estudo. Já tem previsão no plano de estudo. Principalmente quando o aluno for falar das pessoas com quem mora, que é o conhecimento sobre família. Então vai trazer a questão da família, da miscigenação racial, vai ser abordado isso dentro das disciplinas, principalmente história e geografia. E a sexta etapa vai falar do lugar onde ele mora. Ali vão tratar, por exemplo, de regiões quilombolas, de população quilombola, da comunidade quilombola, os

alimentos que foram inseridos na nossa alimentação pelos negros. (Informação oral, 03/08/2018)

A narrativa desse profissional ao trazer à tona as especificidades de comunidades quilombolas como exemplo, nos faz refletir que esses sujeitos aportam à escola com suas culturas, e evidenciá-las durante as aulas não mais somente em datas específicas, poderá emergir o sentimento de pertencimento ao que está sendo ministrado. A professora Maria Carolina Borges Miranda, há 13 anos na rede de ensino municipal de Anchieta/ES, descreve assim o seu modo de pensar e trabalhar os processos raciais durante as aulas:

Eu, como sou professora de história, particularmente sempre me envolvi com esse assunto, minha monografia foi sobre escravidão, então eu gosto do tema, e mesmo antes de ter lei já discutia esses assuntos durante minhas aulas, sempre tentando mostrar quando posso. É uma coisa da historiografia mais nova, que tirou negro, escravo ou não do lugar de coisa, principalmente da década de 70, e sempre que eu faço algum trabalho, eu tento fazer sempre com micro história, para eles entenderem que são sujeitos da história, eu acho mais interessante. Porque no livro didático, a escravidão parece que era uma coisa chapada, né? Os escravos eram só receptores, você não tem a vida que a historiografia nova como uma Hebe Camargo, por exemplo, a Sheila Castro, eles reviveram outros olhares, com outras fontes que deu vida e a gente hoje vê o escravo como ser humano, assim não trabalho muito a história da África, até porque eu não tenho tanto conhecimento para isso. Eu tenho especializações em história da África, mas eu trabalho mais a parte do negro quando ele chega aqui no Brasil, pegando mais a parte cultural. Trabalho muito com música e de certa forma sempre abordo a temática. (Informação oral, 11/10/2018).

O relato da professora de História dimensiona a proposição dessa pesquisa no sentido de contrapor no contexto das aulas a essencialização e a estereotipação da cultura, muito recorrente nos livros didáticos. Conforme ela, ao não tratar da temática somente em datas pontuais, pela via da micro-história o aluno pode se reconhecer como protagonista e não coadjuvante ou invisível como apregoadado pela história oficial. Corroborando essa narrativa, mestre Hudson Antunes ressalta que um movimento interessante seria a inserção do Jongo na escola, trabalhando com as crianças que cresceriam jongando, haja vista a verdadeira devoção de seus partícipes e as práticas que dela advém. Porém, segundo o mestre, a identidade dos sujeitos é invisibilizada pela escola porque,

[...] negam nossa ancestralidade, quando na escola não existem atividades que mostram as coisas das pessoas daqui, da cultura negra. Não escutam as histórias dos mais velhos e do que eles sabem. Essas coisas devem chegar à escola e fazer parte dos ensinamentos, para os alunos

aprenderem sobre a nossa memória, da memória da própria cidade. Precisam saber quem foi afinada Dona Filinha, Dona Neném Preta, Russinho, Carne Seca, Antônio Siri, Dona Adélia e muito mais pessoas que convivem e conviveram com esses meninos e os pais deles (Informação oral, 13/03/2018).

As considerações dele demonstram também sua preocupação com as ressignificações ocorridas na prática do Jongo com o passar do tempo. Todos os nomes citados em sua narrativa são de pessoas envolvidas com essa prática cultural, mas são conhecidas somente nas rodas de Jongo ou nas comunidades às quais estão inseridas. Contrapondo um pouco essa lógica, a professora e jogueira Leide Morais Belmonte, formada em História e há 19 anos efetiva da rede municipal ensino de Anchieta/ES, faz questão de inserir essa temática em suas aulas:

[...] Então, considerando o meu currículo, que eu trabalho com núcleo comum, com todas as disciplinas, eu procuro, a todo o momento, em todas as disciplinas, incluir discussões que remetam a 10.639. A questão da mulher negra na sociedade, a própria cultura, a gente trabalhando com o jongo, trazer a cultura do jongo, como uma cultura de raiz no município, o quanto isso é importante para eles. Incluir isso aí no processo de alfabetização o jongo, as quadrinhas, eu tenho incluído dessa forma, alfabetizando dessa forma, colocando as questões afro-brasileiras nas discussões de história, geografia, tenho feito assim. (Informação oral, 04/10/2018).

A interlocução dessa professora com o Jongo em suas aulas despertou em alguns alunos a vontade de conhecer e praticar, o que ocorreu durante as oficinas de Jongo (atividade inserida durante o processo de pesquisa) que foram ministradas seguindo o planejamento elaborado a esses eventos e, posteriormente, alguns passaram a acompanhar as apresentações do grupo. Sophia Fonseca Godinho, professora de Ciências desde 2007 na rede municipal de Anchieta/ES e terceiro ano trabalhando na EJA, afirmou que desconhece a Lei 10.639/2003, mas lembra de um episódio alarmante:

Eu me lembro, vou dar até um exemplo de outra escola: no ano que teve a consciência negra, a gente foi comemorar, era um projeto grande, envolvendo várias disciplinas, e a professora de História na época falou assim: vamos falar também dos outros imigrantes que vieram para cá. Como se o negro fosse um imigrante como foi o italiano, o alemão, ou qualquer outra coisa. Quando questionei, a explicação foi de que os negros podiam sentir-se discriminados. Mas aqui na Amarílis eu não me lembro de ter passado por projeto de consciência negra, agora eu vi realmente na noite cultural, teve uma questão do negro, e depois isso agora com a questão do Jongo, acho que também é uma forma de reconhecimento. (informação oral, 11/10/2018)

Considerando a narrativa, o fato de uma professora de História minimizar a condição do negro no Brasil, sob a alegação de deixar seus descendentes mais “confortáveis”, converge ao que preceitua o mito da “democracia racial”, e que há percepções diferenciadas no ambiente da educação sobre as relações étnico-raciais entre os diversos sujeitos da comunidade escolar. O Jongo, que traz de seus praticantes especificidades como alimentação, vestuário, religiosidade, entre outras características, pode funcionar como elemento propulsor de discussões para além do momento de mediação de conteúdos durante as aulas, atendendo o que preceitua a Lei 10.639/2003. Porém, “O conhecimento da existência da lei, bem como a importância atribuída à aprendizagem da história e cultura afro-brasileira e africana, são sinais muito positivos, ainda que por si só não assegurem a efetiva implementação da lei na prática” (SOUZA; CROSOL, 2007, p. 36).

Nessa linha de pensamento, o professor de Educação Física e Secretário de Educação do município de Anchieta/ES, Carlos Ricardo Balbino, efetivo da rede municipal de ensino daquela cidade desde 2012, ao ser questionado sobre como percebe a Lei 10.639/2003 e se a mesma é cumprida no ambiente escolar responde o seguinte:

“[...] Pouca. Eu vejo, por exemplo, a lei sendo mais usada no sentido de defesa, quando alguém vem contestar. Se eu estou trabalhando nesse tema e vem alguém, um líder religioso ou um familiar que não quer, a lei dá essa segurança, esse amparo. Mas, observo muitos noticiários que vira e mexe acontece algum tipo de problema. Se não me engano ano passado uma escola em que alguns alunos se recusaram a fazer um trabalho sobre africanidade, e aí a escola se baseou nisso, teve um reboiço, pastores entraram, mas deixaram os alunos sem a nota mesmo, e que teriam que fazer outra atividade, mas dentro da temática. Aqui no município não conheço nenhum relato de ter acontecido, mas me preocupa inclusive que alguns de nossos gestores possam criar essa resistência” (Informação oral, 27/05/2019).

Infere-se da narrativa que no espaço escolar os [pré] conceitos relacionados à cultura africana e afro-brasileira criam amarras ao desenvolvimento de iniciativas relacionadas aos estudos das relações raciais nesses ambientes. Nesse caso, a lei não é utilizada como possibilidade de emersão da cultura, mas de forma coercitiva para que seja cumprida.

Um dos maiores desafios da difusão da cultura afro-brasileira na escola é a apatia dos docentes em trabalhar a temática, por ser geralmente polêmica e trazer enfrentamentos em função dos preconceitos originados no seio familiar, e percebido como assunto específico da população negra, mas:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA 2005, p. 16).

Diante desse quadro, o enfrentamento a comportamentos que afastam a discussão sobre relações raciais recai, sobretudo, no erro crucial de se postergar ações no sentido de eliminar dos espaços escolares atitudes que consideram o assunto um “problema”. Diálogos a respeito das relações étnico-raciais com o que está prescrito no currículo das escolas, em especial na EJA, são possíveis e sua inserção nos planejamentos e [conseqüentemente] nas aulas é perfeitamente executável, se revestidos de caráter transformador da realidade preconceituosa e racista ali instalada.

## **7. Considerações finais**

É fato, pelas ponderações elencadas nesse texto, que os espaços conquistados ainda não são suficientes para o alcance da cidadania plena da população negra no Brasil. E também óbvio que o assunto não se exaure aqui, pelas incontáveis nuances que podem ser consideradas no contexto das relações raciais. Mas ações partindo da escola podem servir como instrumento de transformação no contexto da sociedade, ao serem reverberadas em seu seio. Assim, a escola como mediadora de um processo educativo deve ser capaz de reduzir as desigualdades raciais construídas historicamente em função da cor da pele em seus espaços e no espaço social de onde os alunos são oriundos, sendo os discursos antirracistas socializados numa perspectiva coletiva que envolva os alunos e seus familiares, os funcionários da escola, principalmente os professores, ao trabalharem em suas aulas as vivências que os alunos trazem de seus lares, a fim de que efetivamente se sintam

partícipes das construções ali estabelecidas e não um sujeito intruso ou tolerado pelo sistema dominante.

Ao se apropriarem ou expandirem conhecimentos que trazem de suas vivências, os alunos também se apossam de um aparato discursivo que pode auxiliar no enfrentamento ao processo de racismo no espaço escolar e comunitário. Nesse sentido, é urgente que o engajamento da escola na luta antirracista traga consigo revisões de conceitos em todos os seus ambientes, dinâmicas e processos, demandando o reconhecimento do impacto da socialização racista na vida de pessoas negras e não negras, bem como atuações no sentido de promover o afastamento dos estereótipos raciais que se refletem em mudanças atitudinais, uma convivência baseada na cidadania plena, que permita a todas as pessoas na escola e na comunidade viverem sua humanidade e desenvolverem suas potencialidades.

Assim, o educador deve estar atento a qualquer forma de tratamento discriminatório, como ironias, tom de voz e xingamentos que possam diminuir o educando numa perspectiva de humanidade. Porque seja qual for o tipo de discriminação ou formato do preconceito racial, esse abuso pode levar à reprovação ou à evasão. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse. (PCN 1997, p. 35)

Não é novidade, que muitas vezes professores e professoras não têm conhecimento/interesse da diversidade racial que o nosso país possui e as consequências negativas advindas do racismo, trazendo como consequência para sua prática pedagógica o efeito cascata: o docente não se incomoda com essas nuances por acreditar que o racismo e discriminação racial não existem no Brasil, e assim não irá desencadear durante suas aulas, discussões que englobam esses assuntos. O aluno, por não se sentir contemplado em seus interesses durante as aulas, somente as “frequenta” a fim de conseguir a certificação.

Um passo importante na direção de uma ação política mais radical contra o racismo seria o poder público direcionar formações para professores e professoras, trazendo



para o debate todos os brancos e não-brancos, e que tenham efetivo poder de irradiar informações que resultem em mudanças no espaço escolar e na sociedade.

Concluimos enfim, que no espaço escolar pesquisado impera a naturalização do silenciamento e do racismo em um cenário desinteressado sobre essa discussão da realidade estabelecida por julgá-la inexistente ou superada, mas que efetua rasuras nas identidades dos sujeitos e ainda, que o Jongo pode se estabelecer como importante elemento de mediação pedagógica.

## Bibliografia

ANCHIETA, Lei nº 825, de 16 de julho de 2013. Dispõe sobre a instituição do dia da consciência negra no Município de Anchieta e dá outras providências. Anchieta: Câmara Municipal, [2013]. Disponível em: <<http://www3.camaraanchieta.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L8252013.html>> Acesso em 22 mar. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS AMIGOS DOS PASSOS DE ANCHIETA (ABAPA). 2010. Disponível em: <<http://www.abapa.org.br/interna.php?pg=calend%20ario>>. Acesso em: 04 set. 2019.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **Olhares sobre Jongs e Caxambus: processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras**. 2013. Tese de doutorado em Educação - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://dji.com.br/constituicao\\_federal/cf215a216.htm](http://dji.com.br/constituicao_federal/cf215a216.htm)> Acesso em: 17 de mar. de 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 17 de mar. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/%20arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso em: 17 de mar. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o**

**Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Edu%20cacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf/>>. Acesso em: 17 de mar. 2019.

COUTO, Marlen. **'Réu não possui estereótipo padrão de bandido', diz juíza em condenação por latrocínio.** O Globo, 01/03/2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/reu-nao-possui-estereotipo-padrao-de-bandido-diz-juiza-em-condenacao-por-latrocinio-23492053>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

DIEESE. **A inserção da população negra no mercado de trabalho do Distrito Federal.** Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analiseped/2018/2018pednegrosbsb.html>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2.ed. revista. Editora Global. São Paulo, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes constituídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2017

GERKE, Janinha. Palestra proferida no seminário integrador do PPGMPE/UFES, sob o título: **“Educação do Campo: o que é? Como se faz? Problemas e perspectivas”**. UFES, 2019.

IPEA-INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2018.** Rio de Janeiro: Ipea, 2018.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Jongo no Sudeste.** Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdA%20nexo.do?id=3652>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LEITE, Ilka Boaventura **Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação.** Publicação ano 1, nº 1, 1991. UFSC: Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/126236/Textos%20e%20Debates%20No%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 26 out. 2019.

MAGESKY, Lais. **Professor da Ufes acusado de racismo durante aula é demitido.** A GAZETA. Vitória; Cidades. 18 de fev. 2019. disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/gv/professor-da-ufes-acusado-de-racismo-durante-aula-e-demitido-0219>> Acesso em 03/03/2019.

MATTOS, Sônia Missagia. **A aldeia de Iiritiba:** atual cidade de Anchieta no Espírito Santo. Revista Habitus, Goiânia, v. 7, n. 1/2, p. 5-44, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/habitus/article/view/2007>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PATRIMÔNIO IMATERIAL. Copyright 2014. IPHAN. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>> Acesso em 20 de jun. de 2019.

QUEIROGA, Louise. **Empresário diz ter sofrido preconceito racial após levar 'gravata' em agência bancária**. O Globo, 26/02/2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/empresario-diz-ter-sofrido-preconceito-racial-apos-levar-gravata-em-agencia-bancaria-23482782>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

REVISTA RETRATOS. IBGE, maio 2018. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf)>. Acesso em: 1º mar. 2019.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: O USO DA PLATAFORMA MOODLE E O ENSINO DA COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA INGLESA ONLINE

Gabriel Marchetto<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar a análise do desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa dos alunos do segundo ano do curso de Letras, habilitação Português e Inglês em uma universidade particular localizada na região centro-oeste do Brasil, mediado pelas ferramentas fornecidas pela plataforma *Moodle*, além de proporcionar reflexão acerca das possibilidades e perspectivas do uso dessa plataforma. Os alunos participaram de uma oficina em formato de sala virtual na plataforma *Moodle* intitulada *Listening Comprehension Workshop* de setembro a outubro de 2019. O corpus de análise se constitui em excertos retirados das respostas de algumas atividades realizadas pelos participantes. Utilizou-se como referencial teórico estudos acerca da compreensão oral no ensino de línguas estrangeiras (UNDERWOOD, 1994; SAHA & TALUKDAR, 2008; BROWN & YULE, 1999; CANALE & SWAIN, 1980; UR, 2009), os quais descrevem atividades que possibilitam a aquisição de importantes informações para guiar os alunos no decorrer do processo auditivo antes, durante e depois da audição. Neste trabalho foram analisadas as respostas de três alunos a partir de uma das atividades propostas. Apesar de, inicialmente, observar uma certa resistência à tecnologia, os participantes demonstraram uma gradual evolução em sua competência auditiva em inglês durante sua participação na oficina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Compreensão Oral. Língua Inglesa. *Moodle*.

### **Redefining Learning Spaces: The use of the Moodle platform and teaching listening comprehension in English Language online**

**ABSTRACT:** The present work aims to present the analysis of the development of the oral comprehension in English of the students of the second year of the Language course, Portuguese and English qualification in a private university located in the central-west region of Brazil, mediated by the tools provided by the platform Moodle, in addition to providing reflection on the possibilities and perspectives of using this platform. The students participated in a workshop in a virtual room format on the Moodle platform entitled *Listening Comprehension Workshop* from September to October 2019. The corpus of analysis consists of excerpts taken from the responses of some activities carried out by the participants. Studies on oral comprehension in the teaching of foreign languages were used as a theoretical reference (UNDERWOOD, 1994; SAHA & TALUKDAR, 2008; BROWN & YULE, 1999; CANALE & SWAIN, 1980; UR, 2009), which describe activities that enable the acquisition of important information to guide students through the auditory process before, during and after the hearing. In this work, the responses of three students from one of the proposed activities were analyzed. Despite initially observing a certain resistance to technology, the participants demonstrated a gradual evolution in their hearing competence in English during their participation in the workshop.

**KEYWORDS:** Listening. English language. Moodle.

<sup>1</sup> [gabrielmarchetto@live.com](mailto:gabrielmarchetto@live.com), <http://orcid.org/0000-0003-2535-1723>

## INTRODUÇÃO

A relevância da compreensão oral no aprendizado de uma segunda língua, muitas vezes, torna-se superestimada em ambientes que se dedicam ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por meio da recepção, nós internalizamos informações linguísticas sem as quais não poderíamos produzir em uma língua. Nas salas de aulas, os alunos ouvem mais do que falam. No entanto, o ato de ouvir pura e simplesmente não pressupõe aprendizado, pois deve-se, ao mesmo tempo, ouvir e entender tudo o que ouvimos em nosso cotidiano conforme Saha e Talukdar (2008). Este trabalho tem por objetivos analisar o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em Língua Inglesa e considerar tal desenvolvimento como um processo mais complexo, ao investigar quais diferentes tipos de conhecimentos estão envolvidos na compreensão oral, conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

A partir dos objetivos supracitados, foi realizada a abertura da sala virtual no *Moodle*, *Listening Comprehension Workshop*, direcionada aos acadêmicos do 2º ano do curso de Letras-Português/Inglês de uma universidade particular brasileira, com o intuito de responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira a plataforma *Moodle* contribui para o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa dos alunos do segundo ano do curso de Letras – Português/Inglês? Parte-se desta indagação, pois mesmo dispondo de um laboratório de línguas na universidade, o acadêmico de Letras-Português/Inglês restringe-se ao uso de tecnologias direcionadas às fitas cassetes e filmes (DVDs), que se tornam ferramentas, muitas vezes, desconectadas de um contexto interacional de ensino aprendizagem de Língua Inglesa, sem um acompanhamento para uma reflexão crítica do uso real da linguagem em diversos contextos socioculturais e até mesmo, com a ausência de produção oral no processo dialógico.

A pesquisa proposta é exploratória e qualitativa. Para tanto realizou-se a seleção, leitura e fichamento das teorias acerca da compreensão oral em

língua estrangeira, assim como de textos sobre a utilização da tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas, com o objetivo de familiarizar-se com as temáticas citadas anteriormente e planejar a abertura da oficina em formato de sala virtual na plataforma *Moodle*. A partir da seleção, compilação e reflexão de dados e informações disponíveis na internet e no livro *American Headway 2*, foi feito o planejamento, criação e aplicação dos dezoito exercícios utilizados na sala virtual, os quais ficaram à disposição dos alunos de setembro a outubro de 2019.

No final, elaborou-se também um questionário aberto com o intuito de interagir e questionar os alunos sobre a efetividade das funcionalidades da sala virtual, à eficácia da distribuição dos exercícios e as dificuldades apresentadas na execução das atividades durante os três meses de participação. Neste trabalho será apresentado as respostas de três alunos de uma das atividades realizadas no decorrer da oficina.

## **A COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Muitos estudantes de língua estrangeira almejam ser capazes de entender, de maneira eficaz, o significado de tudo aquilo que ouvem, seja face a face, na televisão, no rádio, nos teatros, nos cinemas, nas músicas, nos filmes ou outras mídias. A compreensão oral beneficia também a produção oral no que tange a pronúncia, pois quanto mais os alunos ouvem e entendem a língua inglesa, mais apropriadamente eles aprenderão tonicidade e entonação e isto os auxiliará na compreensão das palavras que, a primeiro momento, parecem se “misturar” nos diversos discursos.

Segundo Underwood (1994), a compreensão oral pode ser definida como a atividade inata do ser humano de prestar atenção em algo ou alguma coisa, que pode tanto ser algo direcionado especificamente a própria pessoa ou ser parte do ambiente, e, a partir disso, tentar extrair informações e/ou sentido daquilo que foi ouvido. Para ouvirmos e compreendermos adequadamente a língua falada, é necessário que estejamos aptos a entender o que os falantes querem dizer ao utilizar determinadas palavras, nas mais

diferentes ocasiões e, em situações das mais diversas. Tal processo de construção de sentido, a partir da fala do falante, é mais do que simplesmente entender o significado das palavras separadamente e como utilizá-las em frases. Um falante dizendo “Você está atrasado, *you’re late*”, por exemplo, pode desejar transmitir inúmeros sentidos: apenas afirmar e destacar que a pessoa está atrasada, ou demonstrar insatisfação pelo atraso e por ter ficado esperando ou simplesmente estar surpresa porque a pessoa chegou atrasada.

Brown e Yule (1999) alegam que a relação das frases é feita não somente pela sintaxe, mas principalmente pela intenção do falante ao comunicá-las, estando em consonância com Underwood (1994, p. 01), pois para ouvir de maneira eficiente as mensagens do nosso cotidiano é necessário compreender o que os falantes querem dizer em determinado contexto de produção de fala.

Underwood (1994) afirma que o processo de compreensão oral dos falantes nativos envolve um processo de interpretação de conhecimento cultural adquirido previamente e também do contexto tanto do falante quanto da situação comunicativa que está sendo produzida no momento, ou seja, a partir das experiências acumuladas em diversas situações cotidianas, o ouvinte, de certa forma, já possui uma noção do que o falante irá dizer e pode prever certo vocabulário proveniente de aspectos como idade, sexo, etc. Por exemplo, um ouvinte, a partir de inúmeras experiências ao ouvir propagandas de lojas e supermercados, pode prever o tipo de vocabulário utilizado em um comercial de um supermercado e isto o auxiliará em sua compreensão. Dessa forma percebe-se que a competência comunicativa influencia diretamente na compreensão oral e, portanto, não deve ser negligenciada.

Para Canale e Swain (1980), a habilidade linguística mais importante é aquela que tange a produção ou entendimento de afirmações adequadas ao contexto do falante e ouvinte e não a adequação de tais sentenças as regras da gramática normativa. Com relação a isso, Hymes (1972) afirma que existem regras de uso da linguagem sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis, pois sabe-se que o principal objetivo da língua é a comunicação. Com isto, o

autor demonstra sua preocupação com a performance do falante, elemento essencial sem o qual a gramática não faria sentido.

De acordo com Underwood (1994), se o ouvinte possuir algum conhecimento a respeito do que está sendo dito, do falante e suas intenções, a compreensão torna-se muito mais acessível e fácil. No entanto, quando o ouvinte está diante de uma fala que necessita de contexto, ele estará em uma situação bem mais difícil, principalmente se for uma fala em língua estrangeira, pois ele poderá não ser capaz de estabelecer um contexto adequado pela falta de conhecimento de mundo tanto do falante quanto de suas intenções de fala.

Underwood (1994) destaca que os alunos precisam aprender a usar mais do que seus próprios conhecimentos acerca da estrutura da língua, como sintaxe, fonologia, entre outros; se eles querem ser capazes de ouvir eficientemente, pois eles precisam aprender não somente a compreender o sentido das palavras ditas, mas também e ao mesmo tempo, estabelecer ou elaborar o contexto relacionado a elas. Os alunos precisam aplicar seu conhecimento a respeito da linguagem em uso, o que Widdowson (1978) refere-se como o apropriado uso da língua para a comunicação com as outras pessoas.

## **AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NA COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A maior parte da língua falada que ouvimos, em nosso cotidiano, configura-se como espontânea e informal, pois o falante, na maioria das vezes, cria seu discurso naturalmente, não recorrendo a textos escritos ou recitando trechos memorizados.

Segundo Ur (2009), muitos ouvintes se apoiam no contexto para compreender e mensagem presente no discurso do falante, no entanto, muitos acabam não prestando muita atenção na percepção incorreta de sons, o que pode ser causado também pelos ruídos presentes no ambiente. Muitos alunos também relatam a necessidade de entender cada palavra presente nos textos falados, o que gera uma falsa crença de que absolutamente tudo o que está



sendo dito contém informações importantes, o que muitas vezes não é verdade. Portanto, tentar entender cada palavra do áudio resulta em uma compreensão pouco efetiva, além de causar fadiga. A autora afirma que os professores devem incentivar a audição seletiva, o que eles normalmente fazem em sua língua materna, ignorando informações desnecessárias e focando apenas no que realmente é importante.

De acordo com Ur (2009), muitos alunos irão pedir para os professores falarem pausadamente e claramente, o que significa falar cada palavra da mesma forma como elas são pronunciadas separadamente, e é tentador atender a este pedido. No entanto, os alunos devem ser expostos a uma linguagem espontânea e informal, aquela que seja a mais próxima possível da linguagem utilizada no cotidiano. Já com relação a necessidade de repetição, Ur (2009) afirma que existem vantagens pedagógicas para a repetição em sala de aula, no entanto, o professor deve estar atento ao fato de que os alunos não poderão ouvir textos falados repetidamente na vida real.

Conforme Underwood (1994), nós frequentemente entendemos apenas uma parte do que o falante quer dizer, mas nós normalmente nos tornamos aptos para continuar interagindo em uma conversação. Portanto, os alunos devem desenvolver a habilidade de continuar com a interação mesmo que isto signifique que algumas partes do discurso não serão completamente compreendidas e, portanto, devem ser “deixadas de lado”, pois deve-se considerar “o todo e não as partes”.

### **O ENSINO DA COMPREENSÃO ORAL: OS ESTÁGIOS DE *PRE-LISTENING*, *WHILE-LISTENING* E *POST-LISTENING***

Segundo Underwood (1994) existem três estágios primordiais para a realização e desenvolvimento da compreensão oral: *Pre-Listening*, *While-Listening* e *Post-Listening*.

Underwood (1994) acredita que os alunos devem possuir informações suficientes para compreender os materiais de áudio a serem ouvidos e,

portanto, executarem as atividades propostas. Este tipo de preparação, anterior à escuta do material de áudio, é denominada *Pre-Listening*.

No entanto, Underwood (1994) destaca que haverá situações na vida real, em que os ouvintes saberão pouca ou quase nada acerca do conteúdo que eles ouvirão, mas devemos estar atentos e saber lidar com tais situações, assim como fazemos em nossa língua materna. Contudo, é de extrema importância fornecer considerável suporte de *pre-listening* para que os estudantes sejam capazes de alcançar um nível elevado de sucesso no desenvolvimento da compreensão oral e se tornarem ouvintes confiantes.

As atividades de *pre-listening* podem ser elaboradas e executadas de diversas maneiras, como: a) o fornecimento de informações sobre o contexto do áudio; b) a leitura de informações relevantes; c) a observação de figuras; d) a discussão de tópicos ou assuntos relevantes à temática do áudio; e) execução de atividades de pergunta e resposta; f) exercícios escritos variados; g) o acompanhamento de instruções das atividades de *while-listening* e h) considerações acerca da execução da atividade de *while-listening*.

Conforme Underwood (1994), o segundo estágio, *while-listening*, consiste em atividades que os estudantes devem realizar no momento em que estão ouvindo o áudio. Assim, a intenção das atividades de *while-listening* consiste em auxiliar na conquista da compreensão das mensagens dos áudios.

Underwood (1994) destaca que os alunos devem ouvir a língua que estão aprendendo, pois precisam aprender a reconhecer os sons (pronúncia, entonação, ritmo das palavras) da língua estrangeira, para que possam, também, possuir uma referência para os auxiliarem na compreensão e produção do idioma.

Underwood (1994) recomenda diversas atividades de *while-listening*, como: 1) checar itens em uma lista; 2) marcar verdadeiro ou falso; 3) completar figuras por meio de desenhos; 4) colocar figuras variadas em ordem de acontecimento; 5) seguir uma rota ou mapa; 6) completar um gráfico ou quadro; 7) responder perguntas enquanto ouve determinado áudio; 8) responder perguntas de múltipla escolha; 8) completar lacunas em um texto escrito e 9) localizar erros em imagens e/ou textos.

Por fim, de acordo com Underwood (1994), as atividades de *post-listening* envolvem todo o trabalho relacionado com o áudio, e, realizado após a audição. Algumas atividades de *post-listening* são extensões do trabalho feito nos estágios de *pre-listening* e *while-listening* e outras são relacionadas exclusivamente ao texto em si. A autora afirma que as atividades de *post-listening* mais eficazes consistem na resposta de questões abertas ou de múltipla escolha, as quais são amplamente utilizadas em inúmeros testes de proficiência que buscam avaliar a compreensão oral.

Underwood (1994) afirma que um dos objetivos das atividades de *post-listening* consiste na reflexão do porquê alguns alunos falharam durante a compreensão do áudio ou perderam partes da mensagem. As discussões feitas neste estágio final servem para atrair atenção a partes específicas do áudio que necessitam de maior atenção e, focar em algumas formas, funções, léxicos, entonações e pronúncias que, possivelmente, causaram dificuldades na compreensão dos estudantes.

Dentre as recomendações de atividades de *post-listening* propostas por Underwood (1994), destacam-se: a) resposta de questões abertas ou de múltipla escolha sobre o áudio; b) elaborar resumos acerca do que foi ouvido; c) completar tabelas ou gráficos; d) identificar o relacionamento exercido pelos indivíduos do áudio; e) definir qual o humor, comportamento e/ou atitude dos falantes e f) opinar acerca da temática presente no áudio.

## **A PLATAFORMA MOODLE E O ENSINO À DISTÂNCIA**

O *Moodle* foi criado pelo australiano Martin Dougiamas<sup>2</sup> por volta de 1990, inspirado na teoria sócio construcionista, a qual, em linhas gerais, baseia-se na concepção de que “as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social que possibilite a elaboração de conhecimento, construindo artefatos para os outros” (COLE; FOSTER, 2008, p. 04). Esse processo ocorre através da negociação de sentidos e

---

<sup>2</sup> Dougiamas é programador e possui formação em Ciências da computação e em Educação.

compartilhamento de informações entre os participantes, em um processo de construção de sentido.

Destaca-se, também, que o *Moodle* é um software gratuito e *open source*, e, portanto, qualquer pessoa pode participar de seu desenvolvimento e apesar de ser protegido por direito autoral, o usuário possui permissão para copiar, modificar e usar a plataforma livremente. Ademais, a plataforma *Moodle* pode ser executada em qualquer computador com sistemas operacionais *Windows*, *MAC* ou *Linux* e aparelhos celulares que possuam *Android* ou *IOS*. Ademais, como o *Moodle* permanece hospedado em um servidor, tanto professores, quanto alunos podem ter acesso à plataforma através de qualquer lugar com acesso à Internet.

A educação a distância (EAD) caracteriza-se pelo uso da tecnologia de informação e comunicação, levando em consideração que entre os participantes há uma separação geográfica e espacial. Segundo Tarcia e Costa (2010), as primeiras iniciativas formais de EAD no Brasil foram em 1904, a partir do ensino por correspondência. Assim, a primeira prática de EAD no país foi concebida pelo uso de material impresso.

Apesar de existirem cursos a distância no Brasil há mais de um século, foi somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a “educação a distância foi contemplada no artigo 80 e, a partir de então, passou a fazer parte oficialmente de nosso sistema educacional” (TARCIA; COSTA, 2010, p. 05).

O Moodle é mais do que um simples espaço para publicação de materiais, pois caracteriza-se como um ambiente permeado por interações que podem ser moldadas livremente pelo professor conforme suas necessidades de comunicação conforme as diferentes situações e exigências de cada contexto educacional.

## **A COMPREENSÃO ORAL DA LÍNGUA INGLESA VIA MOODLE: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS**

A organização dos dados foi feita por meio de análises periódicas semanais dos exercícios disponibilizados na sala virtual, com início no dia oito de agosto e término no dia dez de outubro/2019. Seis semanas foram analisadas, sendo que as outras semanas foram destinadas aos chats e ao fórum. Alguns dos exercícios aqui analisados foram postados na sala virtual envolvendo diversas temáticas, mas a mesma temática foi inserida em três exercícios distintos por semana, ou seja, durante a semana analisada, o aluno participante ouviu os áudios de *Pre-While* e *Post Listening*, e enviou as respostas dos exercícios e do Fórum realizado no dia vinte e seis de setembro, algumas das respostas recebidas foram analisadas a seguir.

Os trechos selecionados para esta pesquisa foram transcritos *ipsis litteris*, sem nenhum tipo de alteração vocabular ou correção ortográfica e gramatical. Logo após a apresentação das produções dos alunos, realizar-se-á comentários sobre o conteúdo descrito por eles em suas respostas. Não será apresentada uma tradução do conteúdo integral produzido pelos alunos nesta pesquisa.

Na semana do dia vinte e cinco de agosto a três de setembro, os alunos foram solicitados para ouvir um áudio de uma imigrante marroquina vivendo na Austrália e aprendendo língua inglesa. O vídeo trata sobre suas perspectivas com relação ao aprendizado do idioma no que tange a sua vida profissional na Austrália. Dos dezesseis participantes, quatro preencheram as atividades, assim sendo selecionamos algumas de suas réplicas nos itens de *Pre*, *While* e *Post-Listening*.

A1: Australia. In my opinion the cultural differences is important because people have the opportunity the know many places remain in your own country. Marroco. She speaks four languages. She find difficult to pronounce english. She find's hard to pronounce and easy grammar.

O aluno A1 acredita que diferenças culturais enriquecem um país ao possibilitar que pessoas conheçam indivíduos de culturas diferentes sem que sequer tenham que sair de seus próprios países. Ele ainda apresenta dificuldades com relação a gramática e continua utilizando construções frasais simples e, até esqueceu de flexionar o verbo *to be*. No entanto, demonstra

---

entender o conteúdo ouvido e conforme Canale e Swain (1980), a habilidade linguística mais importante é aquela que tange a produção ou entendimento de afirmações adequadas ao contexto do falante e ouvinte e não a adequação de tais sentenças as regras da gramática normativa. Abaixo destacamos a produção do aluno A2 acerca do mesmo exercício:

A2: Australia. Because in the history of Australia many people came from the different countries and today there livin together in a mixed culture. There has many foods, languages and sports. In the summer everybody go to the beach for swin and relax. In the winter many differents sports are played. United Satates. Because, Canada separates Alaska from the United States and Hawai it's located at the Pacific Ocean. People use airplane, bus, car and train Maroco. She speak Maroco, Arabic, French, Spanish and English. In Denver She can do a lot of things like go the morrocan restaurant.

De acordo com Underwood (1994), se o ouvinte possuir algum conhecimento a respeito do que está sendo dito, do falante e suas intenções, a compreensão torna-se muito mais acessível e fácil. No entanto, quando o ouvinte está diante de uma fala que necessita de contexto, ele estará em uma situação bem mais difícil, principalmente se for uma fala em língua estrangeira. Ainda sobre a atividade descrita no inicio desta seção, apresentamos as opiniões do aluno A3:

A3: Australia: Because there are others foods, traditions, sports and languages mixing togheter. American people use airplane, car, bus and train. Morocco: She speaks five languages: Moroccan language, Arabic, French, Spanish and English. But there are some grammatical's errors too. Because English's pronunciation is very different of her mother language. She has classes every day from ten o'clock to two o'clock. She has conversation's classes and other classes about reading and writing. She likes Moroccan restaurants.

O aluno A3 utiliza muitos de seus conhecimentos de mundo acerca da temática sobre a Austrália, os Estados Unidos e o Marrocos, demonstrando mais uma vez como os conhecimentos prévios dos alunos exerce um papel importante em sua compreensão oral. O aluno demonstra bom comando da língua neste exercício e segundo Underwood (1994), os alunos precisam aprender a usar mais do que seus próprios conhecimentos acerca da estrutura da língua, como sintaxe, fonologia, entre outros; se eles querem ser capazes

---

de ouvir eficientemente, pois eles precisam aprender não somente a compreender o sentido das palavras ditas, mas também e ao mesmo tempo, estabelecer ou elaborar o contexto relacionado a elas.

A partir da análise das respostas de todos os exercícios semanais e do fórum, podemos notar que os alunos conseguiram evoluir gradativamente sua competência auditiva no decorrer da execução das atividades, aplicando os conceitos gramaticais vistos em sala de aula dentro da plataforma Moodle, além das inúmeras possibilidades para o trabalho com questões culturais apresentadas no decorrer da oficina. A partir da realização de todas as atividades, os alunos tiveram oportunidade ampliar seus conhecimentos acerca das diferentes nacionalidades falantes de língua inglesa espalhadas pelo mundo inteiro. Brown e Yule (1999) afirmam que o falante nativo normalmente entra em contato com a língua falada de acordo com o contexto e aspectos culturais. Portanto, o contexto é apresentado como um conjunto de conhecimentos, os quais são construídos a partir do primeiro momento em que o falante adquire a língua ainda quando criança inserido na cultura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O potencial educacional do Moodle não se restringe apenas a Educação à Distância, pois pode ser igualmente explorado como ferramenta tecnológica aliada ao ensino presencial. Ele também se caracteriza como um ponto de encontro, proporcionando novas formas de construir sentidos. Para tal faz-se fundamental que a plataforma seja organizada de modo a propiciar a interação, a colaboração e a participação ativa dos alunos numa visão que se distancie de seu uso como mero repositório de conteúdo e informações em favor de uma educação dialógica, a qual consiste em ambientes e métodos que possam ser empregados para proporcionar uma interação flexiva, contextualizada e dinâmica entre os alunos e os artefatos tecnológicos.

A partir das análises das respostas dos alunos, possibilitou-se observar a ocorrência de uma boa interação entre a maior parte dos participantes, constatou-se que muitos alunos destacaram pontos positivos acerca do design

da sala virtual, distribuição e planejamento das atividades e funcionamento do Moodle. Foi possível contribuir para a consciência linguística, utilizando o listening como estratégia de ensino por meio da interação entre aluno e artefato tecnológico. A respeito das temáticas dos exercícios, as análises evidenciaram diversas expressões de satisfação sobre os assuntos abordados e materiais utilizados, principalmente com relação à utilização do vídeo da imigrante marroquina, pois os alunos classificaram tais materiais como autênticos e relevantes para o contexto social em que vivem.

Os participantes que classificaram as temáticas como relevantes indicaram que as atividades serviram como fator motivador para o processo auditivo em língua inglesa. De maneira geral, segundo análise dos dados das respostas dos exercícios e fórum, a maioria dos estudantes mostrou-se favorável às oportunidades educacionais ofertadas na sala virtual.

Espera-se que ao se tratar de um curso de formação de professores, esta pesquisa possa contribuir para que os docentes em formação conheçam as potencialidades, particularidades e as limitações das tecnologias, como o Moodle, e como elas podem auxiliar-nos como ferramentas pedagógicas potencializadoras, as quais, usadas sabiamente, podem se tornar recursos que favoreçam ao desenvolvimento do aluno. Esta pesquisa também objetivou a reflexão sobre o processo de *listening education* por meio do uso da plataforma moodle.

Enfim, com base na análise dos dados, conclui-se que a criação da sala virtual *Listening Comprehension Workshop* contribuiu para o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa via Moodle dos participantes e auxiliou na divulgação das possibilidades, perspectivas e desafios do uso do Moodle nas aulas de Língua Inglesa na universidade, no que tange a compreensão oral.

## REFERÊNCIAS

BROWN, G; YULE, G. **Teaching the Spoken Language**. 12<sup>o</sup> Ed. Cambridge University Press, 1999.



CANALE, M; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, 1980, p. 01-39.

COLE, J; FOSTER, H. **Using Moodle**: teaching with the popular open source course management system. 2nd ed. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press, 2008.

HYMES, D. On Communicative Competence. IN: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth, UK: Penguin Books, 1972, p. 53-73.

**MOODLE**. Site, 2019. Disponível em <http://moodle.org>. Acesso em 06 de junho 2019.

SOARS, J; SOARS L. **American Headway 2 – Student Book**. New York: Oxford University Press, 2001.

SOARS, J; SOARS L. **American Headway 2 – Workbook**. New York: Oxford University Press, 2001.

TARCIA, R. M. L.; COSTA, S. M. C. Contexto da educação a distância. In: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. (Orgs.). **20% a distância e agora? Orientações práticas para o uso de tecnologias de educação a distância no ensino presencial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

UNDERWOOD, M. **Teaching Listening**. 4th Ed. New York: Longman, 1994.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. 17th Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020

## MEMÓRIA PARASITOLÓGICA: CONTRIBUIÇÃO DE UMA METODOLOGIA ALTERNATIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Handilany Thamis de Araújo Souza de Oliveira<sup>1</sup>

Pâmela de Castro Ribeiro<sup>2</sup>

Fernanda de Jesus Costa<sup>3</sup>

**Resumo:** A parasitologia é um conteúdo de grande relevância no ensino de Biologia, pois aborda conhecimentos que são relevantes dentro e fora do ambiente escolar. Os estudantes devem compreender aspectos deste conteúdo como uma possibilidade efetiva para favorecer a promoção e manutenção da saúde. Apesar desta relevância verificamos dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem deste conteúdo, sendo necessário, pensar em metodologias alternativas para contribuir para a aprendizagem deste conteúdo. Assim, o presente trabalho teve por objetivo verificar a contribuição de um jogo de memória, inserido em uma sequência didática, nos processos de ensino e aprendizagem de parasitologia. O estudo foi realizado com estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola Pública de Minas Gerais. Verificamos que a utilização de metodologias alternativas é uma possibilidade efetiva para o ensino de parasitologia. Além disso, acreditamos que seja preciso favorecer o ensino de parasitologia nas escolas básicas, já que o mesmo é de grande relevância.

**Palavras chave:** Ensino de parasitologia. Metodologias alternativas. Jogos no ensino. Memória parasitológica.

### PARASITOLOGICAL MEMORY: CONTRIBUTION OF AN ALTERNATIVE METHODOLOGY IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESSES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**Abstract:** Parasitology is a very relevant content in the teaching of Biology, as it addresses knowledge that is relevant inside and outside the school environment. Students should understand aspects of this content as an effective possibility to promote health promotion and maintenance. Despite this relevance we found difficulties in the teaching and learning processes of this content, being necessary to think of alternative methodologies to contribute to the learning of this content. Thus, the present work aimed to verify the contribution of a memory game, inserted in a didactic sequence, in the teaching and learning processes of parasitology. The study was conducted with high school students from a public school in Minas Gerais. We verified that the use of alternative methodologies is an effective possibility for the teaching of parasitology, it is still necessary to favor the teaching of parasitology in the elementary schools, since it is of great relevance.

**Key words:** Parasitology teaching. Alternative methodologies. Games in teaching. Parasitological memory.

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas – Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité. Professora da rede estadual de Educação. Integrante do grupo de pesquisa: BIOTEC.

<sup>2</sup> Estudante do ensino médio. Bolsista BIC-Júnior FAPEMIG-UEMG.

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Mestre em Ensino e graduada em Ciências Biológicas. Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Ibirité – Departamento de Ciências Biológicas (DCbio), integrante do grupo de pesquisa BIOTEC.

## 1. Introdução

A Biologia é a disciplina presente nos currículos do ensino médio, ela se caracteriza pelo estudo da vida nas suas mais variadas formas. Nesta disciplina que esclarecemos nossa existência, a formação dos indivíduos, início de tudo na terra, o estudo dos seres macroscópicos aos microscópicos. É através dos conhecimentos adquiridos com esta disciplina que podemos explicar a funcionalidade de cada parte do corpo animal e vegetal, fazendo com que essa se torna fundamental na vida dos estudantes.

Sabemos que na Biologia há conceitos e conteúdos complexos para os alunos, fazendo que não seja uma disciplina de fácil assimilação e compreensão (FERREIRA et.al 2015). Dentro desta disciplina destacamos o ensino do conteúdo de parasitologia. É no ensino de parasitologia que o aluno vem compreender os parasitas e as doenças provocadas por eles, transmissão e métodos de prevenção a parasitoses (COSTA, *et.al* 2017). Através dos conhecimentos adquiridos neste conteúdo os alunos podem prevenir determinadas parasitoses e desta forma, favorecer a promoção e manutenção da saúde.

As parasitoses podem ser entendidas como um dos principais problemas de saúde pública (BELLOTO, et al., 2011) que estão associadas a resultantes sociais e ambientais, demonstrando uma alta prevalência em regiões com deficiência em educação, condições precárias de habitação, ausência de saneamento básico e o abastecimento de água contaminada. Do ponto de vista social e médico as doenças parasitárias produzem um déficit orgânico, afetando o desenvolvimento das crianças em idade escolar e limitando as atividades da população (BOEIRA, et al., 2010). Uma das principais formas de prevenção das parasitoses é através do conhecimento (BELLOTO, et al., 2011).

O conteúdo de parasitologia tem sido abordado em diversos meios de comunicação, como, jornais, seriados, programas voltados para a orientação em saúde e novelas, muitos com pontos assertivos, mas alguns com formas equivocadas (PARADELAS *et.al* 2017). As ações educativas no controle de diversas parasitoses são de grande relevância e devem ser utilizadas frequentemente, buscando garantir a eficiência das atividades desenvolvidas (BRASIL, 2018) e conseqüentemente favorecer a promoção e manutenção da saúde. A escola apresenta papel relevante dentro deste cenário, mas mesmo assim,

o ensino de parasitologia enfrenta algumas dificuldades o que acaba resultado em problemas relacionados ao ensino deste conteúdo.

Este conteúdo pode ser considerado bem abstrato, pois os estudantes não podem, na maioria das vezes, ter contato com esses parasitas, assim dificultando a compreensão dos alunos (SANTOS, *et.al* 2016). Na maioria das escolas, faltam materiais relacionados com aulas práticas ou para metodologias diferenciadas. E o professor acaba focando em metodologias tradicionais, o que muitas vezes dificulta os processos de ensino e aprendizagem deste conteúdo.

Para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma satisfatória, muitos professores recorrem a outras metodologias alternativas de ensino (OLIVEIRA *et.al* 2017). Varias pesquisas nos mostram metodologias alternativas favorecem o ensino e aprendizagem dos alunos (BRÃO, PEREIRA, 2015; FERREIRA *et.al* 2015; VESTANA, SEPEL, LORETO, 2015; ROCHA *et.al* 2016). Entendemos por metodologias alternativas, métodos de ensino que ultrapassem o uso de do quadro e giz, como jogos, sequências didáticas, TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação) dentre outros métodos<sup>4</sup>.

Essas atividades bem trabalhadas promovem e estimulam os alunos, contribuindo desta forma para os processos de ensino e aprendizagem de parasitologia (NASCIMENTO, *et.al* 2013). É importante destacar, que no ensino de parasitologia metodologias alternativas vêm gerando bons resultados nos processos de ensino e aprendizagem (SILVA, MARTINS, MATOS, 2013; PIZUTTI, *et al.*, 2018). As metodologias alternativas, utilizadas para controle e prevenção de doenças, contribuem para a redução de casos de doenças parasitárias (SAMPAIO *et.al* 2016).

Considerando a importância do ensino de parasitologia na sociedade atual, bem como a necessidade de inserir diferentes metodologias nos processos de ensino e aprendizagem deste conteúdo, o presente trabalho teve por objetivo verificar a contribuição que um jogo de memória denominado de “*memória parasitológica*” inserido em uma sequência didática teve para a aprendizagem de estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte.

---

<sup>4</sup> Estas metodologias devem ser utilizadas complementando o tradicional. É importante destacar que o uso de metodologias tradicionais é de grande relevância, porém o uso de metodologias alternativas complementa o tradicional e favorece os processos de ensino e aprendizagem.

## 2. Percurso metodológico

A presente pesquisa se trata de um estudo quali-quantitativo. O método de avaliação quantitativa relaciona-se da análise de dados conclusiva, que tem por objetivo quantificar e entender a dimensão de um problema, esse método de pesquisa fornece informações numéricas, sobre o produto a ser pesquisado (PINHEIRO, 2015). E o qualitativo, tem por finalidade compreender crenças, valores e concepções a respeito de um determinado assunto (MINAYO, 2008).

Esta pesquisa foi realizada com 83 alunos de uma escola pública estadual da Região metropolitana de Belo Horizonte, com três turmas do 2º ano do ensino médio, sendo uma delas do ensino de jovens e adultos (EJA).

No primeiro momento foi aplicado o pré-teste, um questionário contendo as seguintes perguntas, 1) O que é parasitologia?; 2) Cite o nome de três parasitas e/ou parasitoses; 3) Qual doença causada pelo *Plasmodium falciparum*?; 4) Qual agente etiológico que causa a esquistossomose?; 5) Você já teve alguma doença causada por algum parasita?; 6) Você já estudou parasitologia?; 7) Se sim, qual foi o método utilizado pelo professor para ministrar a aula?.

Após a aplicação deste pré-teste, tivemos nosso segundo momento a professora regente ministrou três aulas em cada turma, sendo trabalhando, o agente etiológico, nome popular da doença, transmissão, sintomas e profilaxia dos parasitas (*Leishmania brasiliensis*, *Plasmodium falciparum*, *Taenia solum*, *Taenia saginata*, *Ascaris lumbricoides*, *Toxoplasma gondii*, *Shistosoma mansoni*, *Wucheria bancrofti* e *Giardia lamblia*).

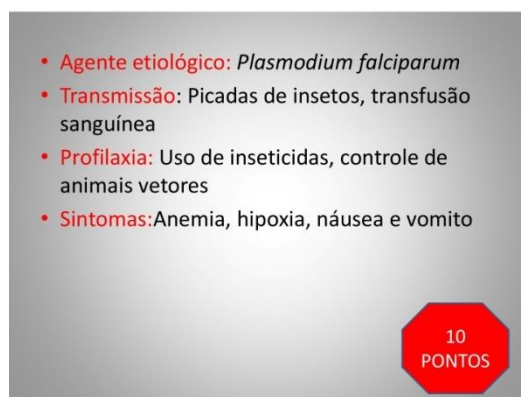
No terceiro momento, foi realizado o jogo “Memória parasitológica”, esse jogo possui 16 cartas, sendo 8 cartas com imagens relacionadas ao parasita e seus nomes populares (fig.1) e 8 cartas onde contêm informações, sendo elas: Agente etiológico, sintomas, transmissão e profilaxia (fig.2).

Figura 1: Imagem do parasita: na imagem em questão a representação da malária  
Malaria



Fonte: Jogo construído pelas pesquisadoras

Figura 2: Imagem do jogo com informações sobre o parasita: na imagem em questão a representação da malária



Fonte: Jogo construído pelas pesquisadoras

Para a realização do jogo, a sala foi dividida em grupos de 5 estudantes, cada grupo recebia um jogo, onde todas as cartas foram colocadas viradas, cada aluno poderia retirar duas cartas com o intuito de se formar o par – no jogo tradicional de memória, cada pessoa tem que achar a imagem igual, no “Memória parasitológica” o jogador tem que achar uma carta contendo a imagem e a outra a informação deste respectivo parasita. Cada par formado tem uma pontuação, essa pontuação é referente ao grau de dificuldade de cada combinação. Vence o jogador que obtiver a maior pontuação ao fim do jogo.

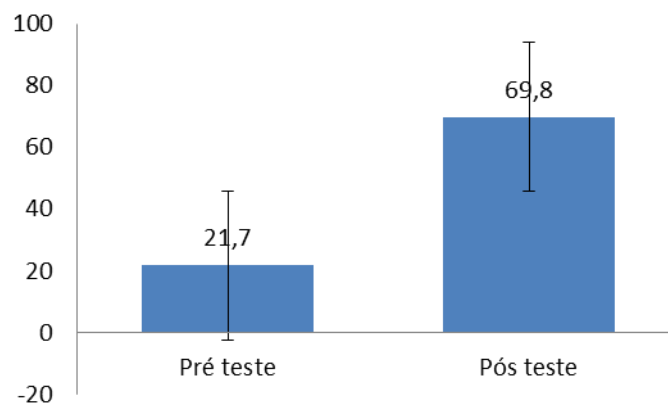
Durante todo o jogo, o professor acompanhou os grupos, para a explicação de eventuais dúvidas, melhorando a compreensão dos alunos. Após a realização do jogo, foi aplicado um questionário contendo as primeiras perguntas do pré-teste.

Após a intervenção, os dados obtidos foram analisados e discutidos com a literatura pertinente.

### 3. Resultado e discussão

Na primeira pergunta do questionário foi verificado se os participantes da seriam capazes de compreender o que seria parasitologia. Verificamos que após a intervenção um aumento significativo da compreensão dos estudantes do que seria a parasitologia (Gráfico 1).

Gráfico 1: Conhecimento dos estudantes sobre o que seria parasitologia (pré e pós teste)

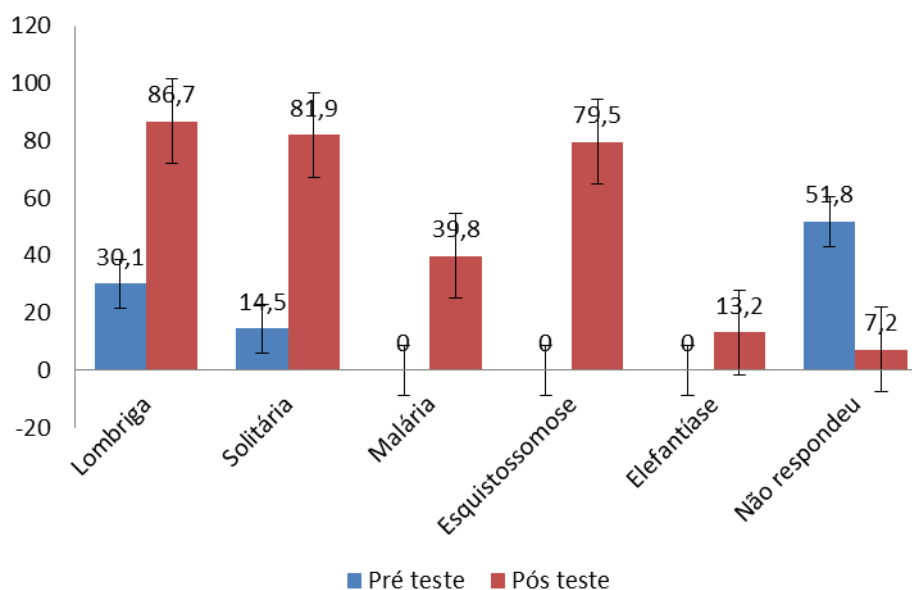


Fonte: Dados da pesquisa

Podemos verificar que no pré-teste somente 21,7% dos alunos conseguiram definir o que era parasitologia, sendo que após a realização da intervenção, esse número aumentou para 69,8%. Através do jogo, os estudantes foram capazes de compreender o que seria a parasitologia com base em uma experiência prática. Através da sequência didática, em especial, o jogo os estudantes compreenderam o que seria parasitologia.

Em seguida, foi solicitado aos estudantes que citassem o nome de três doenças / parasitas. Verificamos que após a intervenção os estudantes foram capazes de citar mais exemplos e ainda o percentual de estudantes que não citou nenhuma doença diminuiu significativamente (Gráfico 2).

Gráfico 2: Exemplos de doenças / parasitas citadas pelos estudantes antes e depois da intervenção



Fonte: Dados da pesquisa

Verificamos que no pré-teste o conhecimento dos alunos era bem limitado, respondendo que conheciam somente “lombriga” e “solitária”. Destacamos que estes são parasitas comuns, o que ajuda a explicar o conhecimento destas antes da realização da intervenção.

Após a intervenção verificamos um aumento significativo de estudantes que destacaram estas parasitoses, demonstrando que a intervenção contribuiu para a aquisição de conhecimentos relacionados com estas parasitoses. Além disso, no pré-teste os estudantes não destacaram malária, esquistossomose e elefantíase, doenças que apareceram como exemplos no pós-teste.

Podemos inferir que a utilização de jogos no ensino de parasitologia melhora o processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois neste método o aluno é instigado a averiguar cada indivíduo, promover uma análise crítica e melhorar sua compreensão (ANDRADE, MADEIRA, MELO, 2013). Os estudantes após a atividades eram capazes de exemplificar outras parasitoses, que até então, poderiam ser desconhecidas.

Ainda dentro desta questão, destacamos que o percentual de estudantes que deixou a questão em branco caiu significativamente, demonstrando que a



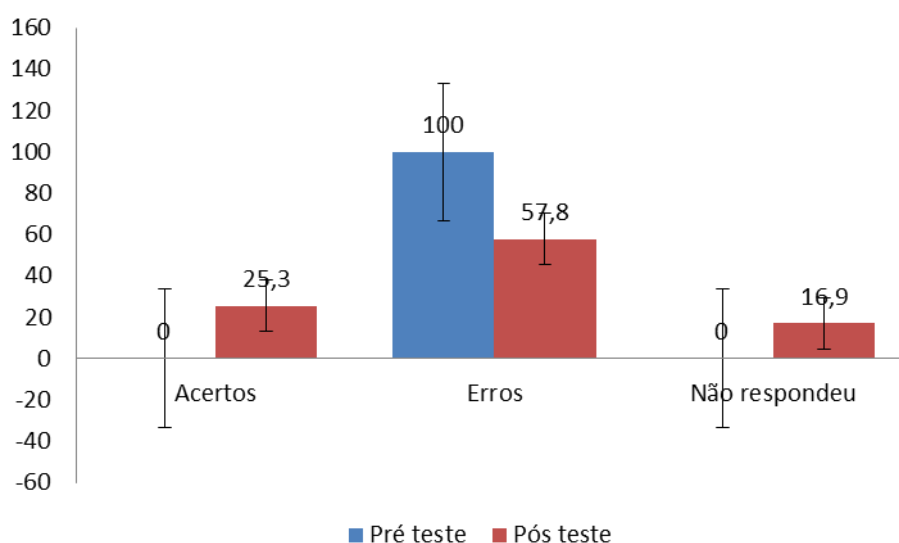
intervenção realizada contribuiu para aquisição destes conhecimentos. De uma maneira geral, quando se utiliza metodologias diferenciadas com a participação dos estudantes verifica-se uma melhoria na aprendizagem do conteúdo de parasitologia (PIZUTTI, *et al.*, 2018).

A terceira questão tinha por objetivo verificar se os estudantes eram capazes de responder qual é a doença causada pelo protozoário *Plasmodium falciparum*. Verificamos que no pré-teste nenhum estudante foi capaz de responder corretamente, demonstrando que este é um conhecimento que precisa ser abordado de forma mais efetiva no ambiente escolar. Após a intervenção verificamos um aumento de acertos para 40,9% demonstrando que as atividades propostas contribuíram para aquisição deste conhecimento.

É importante ressaltar que tivemos um aumento no número de acertos desta questão, mas ainda um número alto de estudantes não é capaz de reconhecer que o *Plasmodium falciparum* é o responsável pela malária. É preciso abordar este conhecimento de forma mais efetiva, pois é de grande relevância dentro e fora do ambiente escolar.

Em seguida, foram questionados sobre o agente etiológico da esquistossomose. Verificamos que este não é um conhecimento dos estudantes, pois no pré teste todos os participantes erraram (Gráfico 3).

Gráfico 3: Concepção dos participantes da pesquisa sobre o agente etiológico da esquistossomose (pré e pós-teste)



Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados obtidos em relação a esquistossomose não são satisfatórios, é preciso apresentar esta temática de forma mais efetiva no ambiente escolar. Já que se relaciona com uma doença relevante e que apresenta número elevado de casos em Minas Gerais. A esquistossomose pode ser considerada uma endemia no Brasil, é uma doença tão relevante que em 2018 foi publicado pelo Ministério da Saúde um material de divulgação desta doença (BRASIL, 2018).

Apesar disto, podemos considerar um ponto positivo o número de erros ter diminuído significativamente, pois no pré teste todos os estudantes erraram a questão. Seria interessante, abordar esta temática de forma mais efetiva no ambiente escolar, buscando a compreensão dos aspectos relacionados com esta doença.

Finalmente, perguntamos os alunos e eles já tiveram alguma doença causada por parasitas, obtivemos as seguintes respostas no pré-teste; 18,6% dos alunos informaram que tiveram, e o restante não soube responder. Após a intervenção, 93,6% dos alunos responderam que já tiveram alguma doença causada por parasitas. Acreditamos que esta mudança se relaciona com os conhecimentos obtidos durante a atividade, pois certamente os estudantes já tiveram algumas parasitoses, mas ainda não eram capazes de reconhecer como tal. Desta forma, o papel da escola é de grande relevância para os processos de ensino e aprendizagem de parasitologia.

A educação em saúde, dentro do ambiente escolar, deve favorecer a aquisição de conhecimentos relevantes dentro e fora da sala de aula. O estudante deve compreender aspectos das parasitoses como uma possibilidade efetiva de prevenir novas doenças e ainda contribuir para promoção e manutenção da saúde. A utilização de diferentes metodologias é uma possibilidade efetiva para a educação em saúde relacionada ao ensino de parasitologia (NASCIMENTO, *et.al* 2013).

No pré-teste, os estudantes foram ainda questionados se já haviam estudado parasitologia e qual a metodologia utilizada. Todos os participantes afirmaram que nunca haviam estudado este conteúdo. Podemos inferir que eles não conheciam o termo parasitologia o que pode ter contribuído para este resultado, conforme verificamos na primeira questão. É importante destacar que este conteúdo se encontra presente no ensino de Ciências e Biologia e que certamente os estudantes participantes desta pesquisa já estudaram parasitologia, mas

provavelmente não lembram. É preciso que este conteúdo seja abordado de forma efetiva no ambiente escolar (COSTA, *et al.*, 2017). É preciso que o ensino de parasitologia não seja apenas momentâneo, mas sim relevante para a vida dos estudantes. Desta forma, acreditamos que o uso de metodologias diferenciadas possa ser compreendido como uma possibilidade efetiva.

#### **4. Considerações finais**

Através deste trabalho verificamos que o ensino de parasitologia apresenta alguns desafios. Este ainda não é um tema que os alunos apresentam facilidade e conhecimento. Porém, é preciso repensar os processos de ensino e aprendizagem deste conteúdo já que, o ensino de parasitologia é de grande relevância dentro e fora do ambiente escolar, pois os conhecimentos adquiridos neste conteúdo favorecem a promoção e manutenção da saúde.

É preciso que estes conhecimentos sejam efetivamente abordados em sala de aula. A utilização de metodologias alternativas colaborando com o tradicional, podem ser entendidas como possibilidades efetivas para os processos de ensino e aprendizagem de parasitologia. Na maioria das vezes, é preciso ir além de aulas teóricas para que este conteúdo seja efetivamente assimilado pelos alunos.

O uso de jogos é de grande relevância no ensino de Ciências e/ou Biologia, no ensino de parasitologia não é diferente, pode ser considerado importante recurso. A Memória Parasitológica contribuiu para a aquisição de conhecimentos relevantes sobre parasitologia, com os estudantes participantes da pesquisa. Os professores devem favorecer o uso de metodologias diferenciadas como possibilidade de favorecer o conhecimento de parasitologia.

É importante ressaltar que a utilização de jogos, não será capaz de resolver todos os problemas relacionados ao ensino, conforme verificamos neste estudo, alguns aspectos precisam ser abordados de outras formas. Os professores devem utilizar diversas possibilidades em suas aulas, como possibilidade de favorecer a aprendizagem de parasitologia no ambiente escolar.

Acreditamos que é preciso repensar o ensino de parasitologia nas escolas, pois o mesmo não vem sendo desenvolvido da maneira que deveria. A utilização de metodologias alternativas tem gerado bons resultados e deve ser favorecida. É

preciso que os professores busquem novas ferramentas para que a aprendizagem deste conteúdo atual e tão relevante, contribuindo para que a aprendizagem aconteça de forma adequada.

Finalmente, destacamos que o **Memória Parasitológica** é um jogo que contribui para aprendizagem e também para fixação do conteúdo, uma metodologia bem avaliada por alunos que participaram desta atividade. E que poderá ser utilizada em outros contextos e pode ser adaptada para outros conteúdos no ensino de Ciências e Biologia.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Adja F.; MADEIRA, Charles Andryê G.; MELO, H. H. A. Batalha de Vetores Virtual: uma proposta de jogo pedagógico para o ensino de biociências. In: *XVIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação (TISE)*. Porto Alegre, Brasil. 2013.

BELLOTO, Marcus Vinícius Tereza. et al.,. Enteroparasitoses numa população de escolares da rede pública de ensino do Município de Mirassol, São Paulo, Brasil. *Revista Pan-Amaz Saúde*, v. 2, n. 1, p. 37-44, 2011.

BOEIRA, Verediana L.; et al., Educação em Saúde como instrumento de controle de parasitoses intestinais em Crianças. *Revista Varia Scientia*, n. 15, v. 9, p. 35-43, 2010. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/variascientia/article/view/3917/3032>>. Acesso em 26 de jan. de 2016.

BRÃO A. F. S, PEREIRA A. T. B. Biotecnética: possibilidades do jogo no ensino de genética. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias* v. 14, n. 1, p. 55-76, 2015

BRASIL, Ministério da Saúde. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. Educação em saúde para o controle da esquistossomose / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 40 p. Disponível em: < [http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/educacao\\_saude\\_controle\\_esquistossomose.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/educacao_saude_controle_esquistossomose.pdf)>.

COSTA, Isabela Gaipo et al. Intervenções educativas sobre parasitologia no ensino fundamental: a necessidade de inserir novas metodologias. **Revista Tecer**, v. 10, n. 18, 2017.

FERREIRA, Keli Eloide et al. Conhecimentos de genética adquiridos por alunos do ensino médio: a necessidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem

desta disciplina. *Anais III Encontro regional de Ensino de Biologia, Regional*, v. 4, 2015.

OLIVEIRA, Handilany Thamiris de Araújo Souza de. et al. Metodologias alternativas para o ensino de genética em um curso de licenciatura: um estudo em uma universidade pública de Minas Gerais DOI: [http://dx. doi. org/10.5892/ruvrd. v15i1. 2790](http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v15i1.2790). *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v. 15, n. 1, p. 497-507, 2017.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 27. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008. P. 9-30.

NASCIMENTO, A. M. D.; et al. Parasitologia lúdica: o jogo como facilitador na aprendizagem das parasitoses. *Scientia Plena*. v. 9, n. 7, 2013.

PARADELAS, Thais et al. Cine-parasito: uso de vídeos e seriados de TV como atividades complementares no ensino da Parasitologia. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 7, n. 1, p. 44-56, 2017.

PINHEIRO, Roberto Meireles. *Pesquisa de mercado*. Editora FGV, 2015.

PIZUTTI, André Luca. et al. Alternativas de ensino na disciplina de parasitologia veterinária Unijuí/RS. *Brazilian Journal of Animal and Environmental Research*. v.1, n.1. ,2018. Disponível em: <<http://www.brjd.com.br/index.php/BJAER/article/view/708/603>>. Acesso em 14 de set. de 2019.

SAMPAIO, Khryslândia Karine Moura et al. Educação e promoção à saúde com enfoque em parasitoses intestinais em uma unidade pública de ensino da cidade de Fortaleza, Ceará: determinação do perfil epidemiológico. *Encontros Universitários da UFC*, v. 1, n. 1, p. 3766-3766, 2016.

SANTOS, Marianne Cecília et al. Ensino de parasitoses intestinais com crianças do ensino fundamental: utilização de modelos didáticos com massinha. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia*, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2016.

SILVA, Priscilla Maria Cadario; MARTINS, Erilane Rosa; MATOS, Welligton Rodrigues. Parasitoses intestinais: uma abordagem lúdica numa escola pública do Município de Duque de Caxias, RJ. *Saúde e Ambiente em Revista*, v. 8, n. 1, p. 43-53, 2013.

VESTENA, Rosemar de Freitas; LORETO, Élgion L. da Silva; SEPEL, Maria Nunes. Construção do heredograma da própria família: Uma proposta interdisciplinar e contextualizada para o ensino médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2015

Submetido em: 16 de setembro de 2019

Aceito em: 17 de dezembro de 2019

## AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE HIDRATAÇÃO EM PRATICANTES DE TREINAMENTO DE FORÇA DURANTE O TREINO E PÓS-TREINO DAS ACADEMIAS DE PETRÓPOLIS-RJ

Guilherme Lopes Soares<sup>1</sup>  
Clévia Fernanda Sies Barboza<sup>2</sup>

**Resumo:** Em repouso, o organismo se encontra em estado de homeostase. Ao praticarmos o exercício físico geramos uma produção de calor no organismo e o mesmo, automaticamente, ativa mecanismos fisiológicos visando reestabelecer a homeostase. A influência da desidratação no desempenho dos indivíduos, podendo promover um quadro de fadiga cognitiva-motora ao organismo afetando assim o desempenho motor e a coordenação motora durante a prática. O objetivo do trabalho foi avaliar dados sobre a prática e o conhecimento acerca da ingestão hídrica adequada pelos praticantes de treinamento de força durante e após o treino. O estudo é do tipo descritivo transversal, foi realizado em três academias de Petrópolis-RJ. A população do estudo foi composta por homens e mulheres adultos, saudáveis, e que praticassem treinamento de força a no mínimo um ano. A coleta de dados foi realizada com aplicação de questionário semi-aberto elaborado pelos autores. Como resultado, noventa por cento (90%) dos participantes sentem diferença no rendimento do treino caso não se hidratem. Portanto, o conhecimento e prática de hidratação dos participantes do estudo é alto pelos percentuais de respostas condizerem concomitantemente com o protocolo da Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva.

**Palavras-chave:** Hidratação, treinamento de força, Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva.

**Abstract:** At rest, the organism finds itself in a state of homeostasis. When practicing physical exercise we generate heat in the organism and the same will automatically activates physiological mechanisms to reestablish homeostasis. The influence of dehydration on the performance of individuals, it can lead to a state of motor cognitive fatigue on the organism affecting the motor performance and motor skills during the practice. The objective of this research was to evaluate data about the practice and awareness regarding the proper hydration of athletes who practice resistance training during and after the workout. This is a cross-sectional descriptive study. It was conducted on three gyms in the city of Petropolis-RJ. The study group was composed of healthy men and women and that have been practicing strength training for at least a year. The gathering of data was done by filling out a form designed by the authors themselves. As a result, ninety percent (90%) of participants feel a difference in training performance if they do not hydrate. Therefore, the practice and awareness among participants of the research are high, and the percentage of answers agreeing concomitantly with the Brazilian Medical Sport Association protocol.

**Keywords:** Hydration, resistance training, Brazilian Medical Sport Association.

<sup>1</sup> [gui.soares.nutri@gmail.com](mailto:gui.soares.nutri@gmail.com)

<sup>2</sup> FMP/FASE e UERJ/FEBF

## 1 Introdução

A água constitui a maior parte do organismo humano, tanto em volume, quanto em peso. Existem diversos fatores influentes na composição hídrica de cada indivíduo, como sexo, condição física, idade e principalmente porcentagem de água encontrada nos tecidos corpóreos. Em outras palavras, a quantidade de água presente no corpo humano, varia de 60% a 70% do seu peso total (COSWOSK, et al., 2013, p. 57-64). A prática do exercício físico trabalha opostamente à homeostase hídrica, onde durante as atividades que necessitam de qualquer tipo de esforço, há uma perda hídrica e de sais minerais por meio da sudorese. Logo, quando o praticante da atividade física é exposto a temperaturas maiores, ocorre uma maior perda de sais e água, fazendo com que o indivíduo saia do processo homeostático (SILVA, et al., 2014).

Um fator determinante também para a *performance* do atleta, é o nível de temperatura que o corpo atinge durante a prática de atividades físicas. Quando a temperatura corporal se apresenta altamente elevada, chamamos esse processo de hipertermia, onde a mesma se classifica de duas maneiras: clássica e induzida (CEZAR-VAZ, et al., 2016).

A desidratação é um fator fisiológico de extrema importância, que se dá pela quantidade excessiva de líquidos corporais excretados por diferentes formas. A temperatura do corpo aumenta em 0,4°C a cada aumento em 1% na desidratação. Da mesma forma, o ritmo cardíaco aumenta de 5 a 8 vezes por minuto devido ao grave aumento nos níveis de desidratação, desta forma, o débito cardíaco (FC x VS) diminui consideravelmente (BARROS e GHORAYEB, 2015, p. 84-85).

Com a desidratação aumentando em 2%, a *performance* física do atleta já começa a ser afetada. Já com a desidratação variando de 4 a 6%, os mecanismos termorregulatórios do organismo não funcionarão com eficiência, levando o indivíduo a uma fadiga térmica. Com a desidratação ultrapassando os 6%, a temperatura central do atleta será elevada devido à diminuição da produção do suor e também do débito cardíaco, podendo conseqüentemente levar o indivíduo a entrar em estado de coma e até mesmo levar o mesmo à morte (BONFIM; ENOKIDA, 2012, p. 97-105).

O processo de desidratação pode influenciar negativamente no desempenho ou *performance* de praticantes do treinamento de força devido a alguns possíveis fatores, tais como ambientes quentes ou mesmo a restrição de líquidos. Desta forma, o atleta estaria levando seu organismo a uma perda de massa corporal, gerando assim uma fadiga cognitiva-motora prejudicando o tempo de reação e a coordenação motora, e conseqüentemente não conseguindo obter total êxito na atividade proposta (BARROSO, et al., 2014, p. 639-650).

Negligências ou descuidos acerca da hidratação por parte dos indivíduos no momento em que se exercitam em locais que se encontrem com temperaturas bastante elevadas e/ou úmidas podem gerar problemas fisiológicos e também neuropsicológicos, influenciando negativamente desta forma no desempenho cognitivo-motor do indivíduo, onde com apenas 1% da fadiga cognitiva-motora estabelecida já acarretaria em um considerável decréscimo na *performance* do indivíduo (BARROSO, et al., 2014, p. 639-650; OLGUIN, BEZERRA e SANTOS, 2018, p. 461-470).

Devido à importância da hidratação durante a prática de atividade física, diversos pesquisadores criaram protocolos baseados em muitos estudos, logo, para esta pesquisa foi escolhido o protocolo da Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva (2009). Desta forma, é necessário que o praticante de exercício físico dê início ao processo de hidratação cerca de duas horas antes da prática de atividade com ingestão entre 250 a 500 ml de água, mantendo a ingestão da mesma durante o exercício de 15 a 20 minutos até o final do mesmo, mantendo a hidratação ao longo do dia em que o esforço físico foi realizado, assim o indivíduo se manteria hidratado antes, durante e depois da prática física de acordo com a Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva em 2009 (HERNANDEZ; NAHAS, 2009, n. 3, p. 3-12).



## 2 Objetivos

O objetivo geral da nossa pesquisa foi avaliar dados sobre a prática da ingestão hídrica adequada pelos praticantes de treinamento de força durante e após o treino.

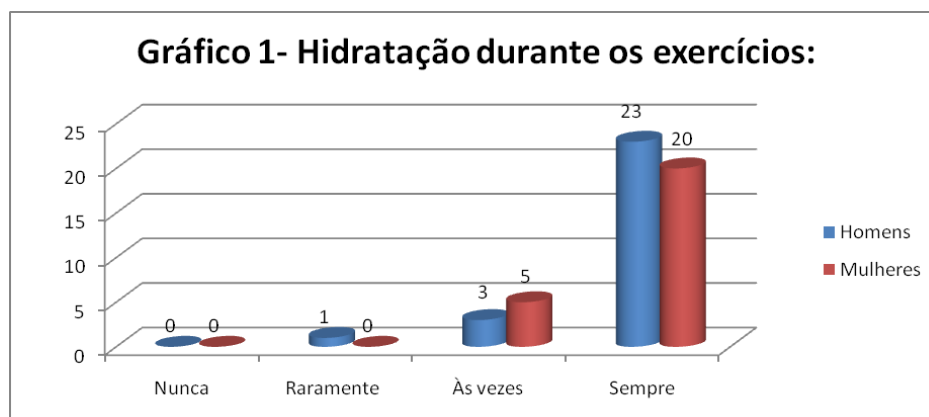
## 3 Materiais e métodos

O delineamento do estudo é do tipo descritivo transversal. O estudo foi realizado em três academias localizadas do município de Petrópolis-RJ. Os indivíduos que aceitaram participar, assinaram o termo de consentimento a fim de participar da pesquisa. A pesquisa foi submetida em tempo hábil ao comitê de ética. A população foi composta por homens e mulheres adultos (acima de 21 anos), saudáveis, não portadores de doenças crônicas, deficiências físicas ou fisiológicas e que praticam treinamento de força de forma recreacional há no mínimo um ano com frequência média de três vezes na semana. A coleta de dados foi realizada através de questionário semi-aberto (apêndice A) devido a facilidade da aplicação do mesmo desde um pequeno número de participantes a um número mais elevado, além de facilitar a compreensão dos sujeitos pesquisados junto ao tema em questão. A coleta de dados foi feita com indivíduos matriculados nas academias onde o estudo foi realizado. A coleta foi realizada em três academias de Petrópolis-RJ, com um tempo de presença de duas horas em cada academia para a aplicação de 20 questionários por local.

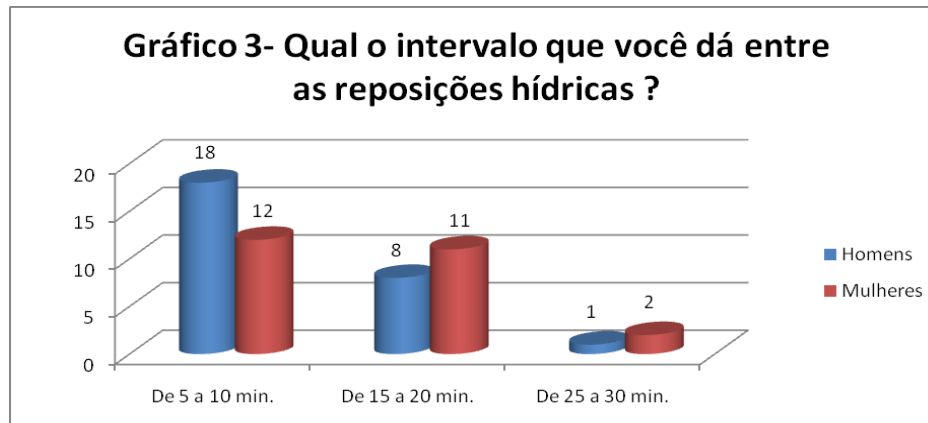
O questionário foi elaborado pelo próprio pesquisador e validado pelo comitê de ética. Somente foram convidados os alunos das academias que estavam presentes no momento da visita do pesquisador.

Foram aplicados 60 questionários, cada um contendo dezessete questões acompanhadas do termo de consentimento livre e esclarecido, destes, 53 foram respondidas de maneira adequada e retornaram com o termo assinado, 1 participante não assinou o termo, logo, o mesmo foi excluído da pesquisa e 7 participantes não responderam 7 perguntas.

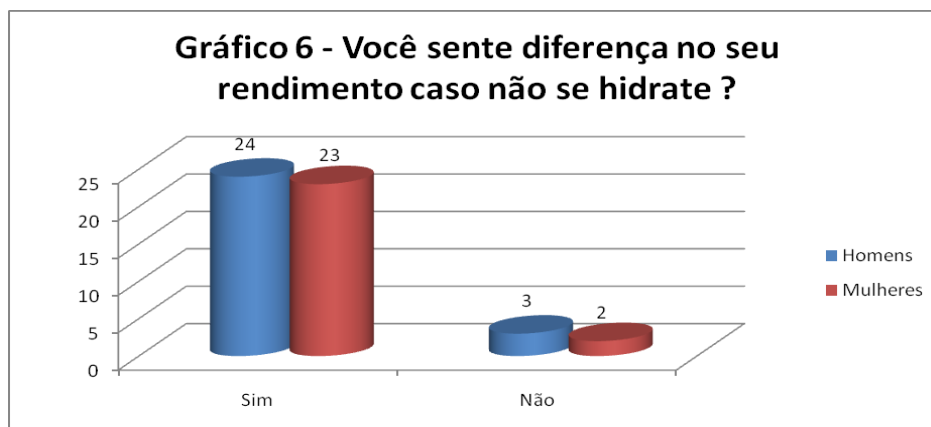
#### 4 Resultados



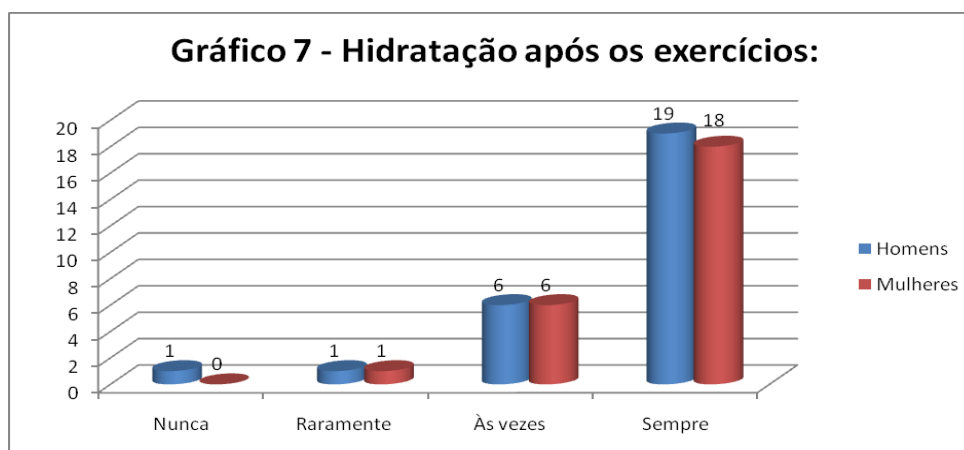
De acordo com o gráfico 1, quarenta e três participantes, destes vinte e três homens e vinte mulheres, responderam que sempre praticam o consumo hídrico durante o treinamento de força; apenas oito (três homens e cinco mulheres) entrevistados responderam às vezes; e somente um indivíduo (homem) se hidrata raramente durante a atividade.



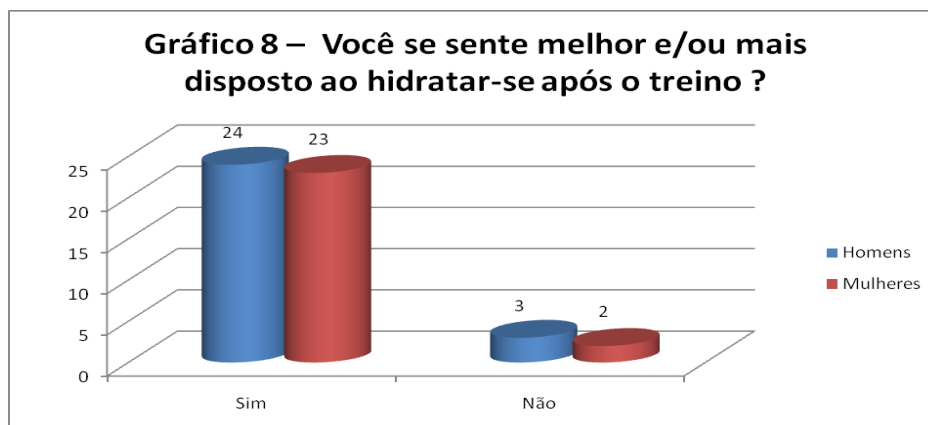
De acordo com o gráfico 3, trinta participantes, destes dezoito homens e doze mulheres dão intervalos de 5 a 10 minutos entre as reposições hídricas; dezenove indivíduos (oito homens e onze mulheres) intervalam as hidratações de 15 a 20 minutos; e apenas três participantes (um homem e duas mulheres) apresentam intervalos de 25 a 30 minutos nas reposições hídricas durante o treinamento de musculação.



De acordo com o gráfico 6, cerca de quarenta e sete indivíduos, destes vinte e quatro homens e vinte e três mulheres sentem uma mudança na performance quando por algum motivo não se hidratam durante os treinos; já cinco indivíduos (três homens e duas mulheres) relataram não sentir qualquer mudança em sua performance em caso de não hidratação durante os treinos de musculação.



De acordo com o gráfico 7, trinta e sete participantes, destes dezenove homens e dezoito mulheres relataram sempre se hidratar após os treinos de força; doze indivíduos (seis homens e seis mulheres) se hidratam às vezes; dois indivíduos (um homem e uma mulher) se hidratam raramente; e apenas um indivíduo (homem) nunca se hidrata após os treinos.



De acordo com o gráfico 8, quarenta e sete participantes, destes vinte e quatro homens e vinte e três mulheres relataram se sentir com uma maior disposição devido a hidratação após os treinos; já cinco dos participantes (três homens e duas mulheres) relataram não sentir diferença alguma no aumento de disposição ao se hidratar após os treinamentos.

## 5 DISCUSSÃO

A pesquisa identificou que aproximadamente 83% dos participantes sempre se hidratam durante a prática esportiva do treinamento de força; aproximadamente 15% dos participantes se hidratam às vezes durante os treinos; e apenas 2%, aproximadamente, dos participantes se hidratam raramente durante o treinamento de força.

É de suma importância a hidratação durante o treinamento, de maneira geral, ou seja, em qualquer modalidade onde ocorrer a prática é extremamente necessário que o praticante se hidrate durante a mesma, visto que a atividade física, quando praticada de maneira moderada à intensa, exige demais do organismo humano. É necessária que haja um equilíbrio do meio interno do indivíduo, assim a hidratação se torna importantíssima, fazendo com que os processos homeostáticos apresentem um bom funcionamento (GRACIANO et al., 2014, p. 146-155).

Aproximadamente 58% dos indivíduos participantes fazem um intervalo de hidratação a cada 5 a 10 minutos; aproximadamente 36% intervala a hidratação a cada 15 a 20 minutos; e aproximadamente 6% apresenta intervalo na hidratação a cada 25 a 30 minutos.

A Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva preconiza que já ao iniciar a prática do exercício físico, o atleta consuma água logo nos primeiros 15 minutos da prática, intervalando o processo de hidratação a cada 15 – 20 minutos para que assim, o indivíduo consiga compensar de parcialmente a quase totalmente as perdas hídricas do organismo devido aos processos de diurese e sudorese. Deve-se levar em consideração alguns fatores para que a hidratação durante os exercícios seja aproveitada da melhor maneira, são eles: volume do líquido ingerido, taxa de ingestão e composição dos mesmos, taxa de sudorese individual, duração e intensidade do exercício. A manutenção do organismo adequadamente hidratado reflete diretamente nas respostas cardiovasculares do atleta, melhorando a mesma com no mínimo 80% da quantidade de suor eliminado pelo corpo (HERNANDEZ; NAHAS, 2009, n. 3, p. 3-12; MORENO, 2014, p. 14-16).

Segundo a Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva (2009), é correto obter a manutenção da ingestão hídrica a cada 15 a 20 minutos durante a prática da atividade física, levando em consideração a taxa de sudorese de cada pessoa, onde o volume do repositor hídrico ingerido deve ser calculado de acordo com a taxa de suor excretado por cada indivíduo, adequando assim a quantidade necessária de líquidos para se hidratar, variando nas quantidades de 500 a 2000 mL por hora.

Uma hidratação no período pós-treino pode gerar diversos benefícios, tais como diversas alterações metabólicas que serão benéficas ao organismo. A importância da hidratação após a prática de atividade física e afirmam que a prática de hidratação no período pós-treino há de apresentar um objetivo de correção acerca das perdas líquidas acumuladas (MORAIS, SILVA e MACÊDO, 2014, p. 274-253; PEREIRA et al., 2015, p. 30-39).

Foi questionado aos participantes quanto os mesmos costumavam consumir em média do repositor hídrico ingerido, onde os resultados foram: os homens participantes consomem em média aproximadamente 1100 mL do repositor ingerido; já as mulheres consomem aproximadamente cerca de 1000 mL da bebida repositora ingerida.

Não existe uma quantidade exata para se hidratar no período pós-treino, apenas o indivíduo deve apresentar uma constância no processo de hidratação ao

longo do dia, para que assim o mesmo não apresente possíveis complicações em sua saúde e também em seus treinos, e que se hidratando de maneira correta e constante no período pós-treino, o indivíduo apresente respostas fisiológicas satisfatórias (PEREIRA et al., 2015, p. 30-39).

Aproximadamente 90% dos indivíduos participantes se sentem mais dispostos ao se hidratarem após o treino de força; em contrapartida, aproximadamente 10% dos indivíduos participantes relataram não sentir qualquer diferença em termos de disposição ao se hidratarem após a prática do treinamento de força.

A não hidratação após o treino faz com que o organismo não consiga estabelecer o reequilíbrio da temperatura corporal. Desta forma, independente do que o indivíduo comer ou beber após o próprio exercício certamente afetará o processo de recuperação do organismo (MEYER e PERRONE, 2004, p. 87-90).

## **6 Considerações finais**

O protocolo de hidratação preconizado pela Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva (2009) é bastante útil para a orientação de atletas e simples praticantes de atividade física em relação à hidratação, pelo fato do mesmo preconizar a ingestão hídrica em um período de tempo em que o organismo fará a manutenção da homeostase, desta forma, o desempenho dos praticantes não será afetado, podendo assim alcançar seus devidos objetivos. O protocolo ainda apresenta informações fáceis de serem compreendidas, justificando assim a utilização do mesmo.

O tempo de intervalo a cada 15-20 minutos entre as reposições hídricas também é algo preconizado pela Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva (2009) onde em um tempo de uma hora, o indivíduo deve ingerir entre 500 e 2000 mL.

O nível de conhecimento e prática de hidratação dos praticantes de treinamento de força das academias de Petrópolis-RJ que participaram do estudo é alto, levando em consideração apenas as questões que foram à eles aplicadas, como um parâmetro. Entretanto, o fato dos participantes se hidratarem

adequadamente, não diz exatamente que o conhecimento deles acerca da hidratação é vasto, mesmo com os percentuais de respostas condizentes com o protocolo de hidratação da Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva (2009), justificando tal afirmação.

Portanto, é extremamente necessária a divulgação de recomendações acerca da hidratação durante e após os treinos para os praticantes do treinamento de força, visto que a hidratação é um tema super importante e relevante para a melhora do desempenho dos indivíduos que praticam a atividade em questão, seja a prática com a finalidade de objetivos relacionados à saúde ou mesmo para fins competitivos.

Sugerimos que sejam realizados novos estudos nesta área, uma vez que, demonstrada a grande importância do assunto “hidratação” dentro da nutrição e da medicina esportiva e seus benefícios para a melhora do desempenho dentro do treinamento de força, levando em conta que este estudo avaliou a prática da hidratação de praticantes de treinamento de força apenas durante e após os treinos, logo, a hidratação pré-treino pode sim ser um fator influente no desempenho durante os treinos pelo fato de haver a possibilidade do indivíduo iniciar a atividade com um quadro de desidratação. Dessa forma, ressaltamos a importância de mais estudos acerca deste tema.

## Referências

BARROS, Andrea Regina Zaccaro De; GHORAYEB, Nabil. Reposição hidroeletrólítica no lazer e no esporte. **Revista Derc.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 84-85, 2015.

BARROSO, S. da S. et al. Estado de hidratação e desempenho cognitivo-motor durante uma prova de fast triathlon no calor. **Rev. Educ. Fís/UEM**, Maringá, v. 25, n. 4, p. 639-650, 2014.

BONFIM, Laryssa Kapasi; ENOKIDA, Daniel Massaharu. A importância da hidratação em praticantes de atividade física: um ensaio clínico. **Revista Thêma et Scientia**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 97-105, jan./jun. 2012.

CEZAR-VAZ, M. R. et. al. Workload and associated factors: a study in maritime port in brazil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 24, nov. 2016.

---

COSWOSK, R. C. et al. Estudo da potabilidade da água para consumo humano na idade de colorado do oeste. **Revista Brasileira de Ciências da Amazônia**, Roraima, v. 2, n. 1, p. 57-64, ago./set. 2013.

GRACIANO, L. C. et. al. Nível de conhecimento e prática de hidratação em praticantes de atividade física em academia. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, São Paulo, v. 8, n. 45, p. 146-155, mai./jun. 2014.

HERNANDEZ, Arnaldo José; NAHAS, Ricardo Munir. Modificações dietéticas, reposição hídrica, suplementos alimentares e drogas: comprovação de ação ergogênica e potenciais riscos para a saúde. **Revista brasileira de medicina do esporte**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 3-12, mai./jun. 2009.

MEYER, F., PERRONE, C. A. Hidratação pós-exercício – Recomendações e Fundamentação Científica. **Revista brasileira Ciência e Movimento**, Taguatinga, v. 12, n. 2, p. 87-90. 2004.

MORAIS, Andréa De Cássia Lemos; SILVA, Luana Luiza Machado Da; MACÊDO, Érika Michelle Correia De. Avaliação do consumo de carboidratos e proteínas no pós-treino em praticantes de musculação. **Revista brasileira de nutrição esportiva**, São Paulo, v. 8, n. 46, p. 274-253, jul./ago. 2014.

MORENO, I. L.. **Análise da variabilidade da frequência cardíaca e de parâmetros cardiorrespiratórios em indivíduos submetidos à hidratação com água em exercício e recuperação**. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, p. 14-16. 2014.

OLGUIN, Larissa Beatriz Pessoa; BEZERRA, Angélica Cristiane Bernardes; SANTOS, Vanessa Paes Dos. Como a desidratação pode afetar a performance dos atletas. **Nucleus**, v. 15, n. 1, p. 461-470, abr. 2018.

PEREIRA, E. da S. et al. Déficit hídrico pós-treino em judocas submetidos a diferentes intensidades de treinamento com e sem hidratação. **Revista brasileira de nutrição esportiva**, São Paulo, v. 9, n. 49, p. 30-39, jan./fev. 2015.

Submetido em: 23 de setembro de 2019

Aceito em: 19 de maio de 2020



## IDENTIFICAÇÃO TAXONÔMICA DE VETORES TRANSMISSORES DA FEBRE MACULOSA NO SUL DO ESTADO DO TOCANTINS

Bruna Silva Resende<sup>1</sup>  
Mariana Antunes Fiorotto de Abreu<sup>2</sup>  
André Moreira Rocha<sup>3</sup>  
Josefa Moreira do Nascimento-Rocha<sup>4</sup>

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo identificar e relatar as espécies de carrapatos do gênero *Amblyomma* coletados em uma propriedade rural localizada na região sul do estado do Tocantins (município de Gurupi). Trata-se uma pesquisa observacional do tipo descritiva. A escolha da área foi baseada em um estudo de sobreposição de mapas do estado após a seleção de locais que preenchiam características favoráveis à ocorrência dos carrapatos vetores da febre maculosa. Realizou-se um total de quatro coletas compreendidas no período de dezembro a março de 2018. Foram coletados 159 carrapatos, sendo 76 ninfas de vida livre, através da técnica de arraste com flanela, e 83 formas adultas de vida parasitária através de catação manual em cães, equinos e bovinos. A identificação taxonômica foi realizada no mês de abril de 2018. Os gêneros e espécies identificados foram: *Amblyomma* spp., *Amblyomma cajennense*, *Amblyomma cajennense sensu stricto*, *Amblyomma sculptum*, *Amblyomma rotundatum*, *Boophilus* spp. e *Rhipicephalus* spp. A continuidade deste estudo é necessária, pois pode auxiliar na criação de métodos preventivos e na instituição de uma vigilância epidemiológica vetorial que otimize o controle da febre maculosa no estado.

**Palavras-chave:** Carrapatos. Febre Maculosa. *Rickettsiaceae*.

**Abstract:** This study aimed to identify and report *Amblyomma* tick species collected from a rural property located in the southern region of the state of Tocantins (Gurupi municipality). This is an observational descriptive research. The choice of area was based on a study of state maps overlap after selecting sites that met characteristics favorable to the occurrence of spotted fever vector ticks. A total of four collections were carried out from December to March 2018. 159 ticks were collected, being 76 free-living nymphs, using the flannel drag technique, and 83 adult parasitic life forms by manual collection. dogs, horses and cattle. Taxonomic identification was carried out in April 2018. The genera and species identified were: *Amblyomma cajennense*, *Amblyomma cajennense sensu stricto*, *Amblyomma sculptum*, *Amblyomma rotundatum*, *Boophilus* spp. and *Rhipicephalus* spp. The continuity of this study is necessary, as it may help in the creation of preventive methods and in the establishment of a vector epidemiological surveillance that optimizes the control of spotted fever in the state.

**Keywords:** Ticks. Maculosa Fever. *Rickettsiaceae*.

<sup>1</sup> Faculdade Presidente Antônio Carlos Porto (FAPAC-ITPAC PORTO)

<sup>2</sup> Faculdade Presidente Antônio Carlos Porto (FAPAC-ITPAC PORTO)

<sup>3</sup> Faculdade Presidente Antônio Carlos Porto (FAPAC-ITPAC PORTO), Mestre em Ciências Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares da Universidade de São Paulo (IPEN/USP) - São Paulo – SP, Brasil. Coordenador da Comissão Própria de Avaliação e professor adjunto na Faculdade Presidente Antônio Carlos Porto (FAPAC/ITPAC PORTO) – Porto Nacional – TO, Brasil.

<sup>4</sup> Centro Universitário de Goiás Uni-Anhanguera. Doutora em Ciência Animal, Universidade Federal de Goiás (UFG) Coordenadora do Curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário de Goiás Uni-Anhanguera – Goiânia- GO, Brasil.

## 1 Introdução

O gênero *Rickettsia* é formado por bactérias gram-negativas, intracelulares obrigatórias que habitam o núcleo ou citoplasma da célula hospedeira. A espécie *Rickettsia rickettsii* apresenta grande importância médica como agente etiológico da febre maculosa, doença infecciosa com alto índice de letalidade transmitida por carrapatos do gênero *Amblyomma* ao hospedeiro humano. Participam do ciclo de transmissão além do homem, animais silvestres e animais domésticos (RAMALHO, 2017).

O gênero *Amblyomma* pertence à família Ixodidae e possui 32 espécies com ocorrência confirmada no Brasil. O estudo desse gênero apresenta relevância reconhecida em nível de saúde pública no Brasil. A taxa de letalidade da febre maculosa entre o ano de 2005 - 2010 foi de 24,8% e está relacionada às dificuldades no estabelecimento do diagnóstico e à falta de informações referente aos dados clínicos, epidemiológicos e laboratoriais da doença (OPAS, 2004; DANTAS-TORRES; ONOFRIO; BATTESTI, 2009; ARAÚJO; NAVARRO; CARDOSO, 2016).

Os três estádios evolutivos dos carrapatos, (larva, ninfa e adulto) fazem hematofagia e podem transmitir a febre maculosa, sendo que os índices dos infectados com *Rickettsia spp.* em condições naturais pode chegar a 10%. Acredita-se que a transmissão pela forma adulta do ectoparasito seja a menos comum devido ao estímulo doloroso, levando o indivíduo a fazer a retirada do carrapato. Isso normalmente não ocorre com a picada das formas imaturas (larva e ninfa), pois são de difícil visualização e não provocam dor durante a hematofagia (MARTINS et al., 2015; PINTER et al., 2016).

Todas as características bioclimatológicas do Tocantins interferem diretamente para que haja a presença de carrapatos do gênero *Amblyomma*, pois segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 91% desse território é ocupado pelo bioma Cerrado, apresentando aproximadamente seis meses de período seco (SILVA, 2007).

O desconhecimento da epidemiologia da febre maculosa no Tocantins, aliada a ocorrência confirmada dos vetores da doença no estado, resulta na necessidade de identificação das diferentes formas evolutivas de carrapatos do

gênero *Amblyomma* no Tocantins. Este estudo teve como objetivo identificar e relatar as espécies de carrapatos do gênero *Amblyomma* coletados em uma propriedade rural localizada na região sul do estado do Tocantins.

## 2 Metodologia

Trata-se de um estudo observacional do tipo descritivo. A pesquisa foi realizada na Fazenda Iguatu (Latitude - 11°36'56.52"S e Longitude - 49°7'49.21"O), localizada no município de Gurupi – Tocantins, a 200 km da capital Palmas, Tocantins, Brasil. Para definir a área de captura dos vetores, realizou-se um estudo de sobreposição de mapas do estado do Tocantins referente às características de relevo, hidrografia e vegetação, priorizando a observação de matas ciliares favoráveis à ocorrência da capivara (*Hydrochoerus hydrochaeris*) e outros animais que compartilham ambiente de convivência. Selecionou-se, pelo método de amostragem por conveniência, o município que apresentou relevo de planície, matas ciliares, associação a leitos d'água de pouco fluxo, presença de reservatórios e lagos, além de vegetação rasteira do tipo gramíneas, ervas, arbustos e vegetações aquáticas (ALMEIDA; BIONDI, 2014). O local definido para estudo apresentou características ambientais ideais, além de fácil acesso aos pesquisadores e probabilidade de casos suspeitos de febre maculosa na população. Definiu-se como período de estudo os meses de dezembro a março de 2018.

### 2.1 Captura dos animais para coleta de vetores

Toda manipulação dos animais foi realizada obedecendo normas de biossegurança, contando com a utilização de equipamentos de proteção individual. Para captura de animais silvestres, utilizou-se durante três dias consecutivos nos meses de dezembro a março de 2018, armadilhas retangulares que foram montadas no período vespertino e verificadas na manhã do dia posterior para constatação da captura. Como isca, colocou-se no interior das gaiolas: espigas de milho, banana e pão. Em relação aos animais domésticos (cães, equinos e bovinos), a contenção física foi realizada com a permissão e ajuda dos proprietários, utilizando-se cordas em laço para contenção e inspeção visual e tátil na busca ativa dos ectoparasitas. A autorização dos proprietários foi obtida por meio de Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE). Os vetores foram coletados tanto na fase de vida livre como em sua forma parasitária nos animais.

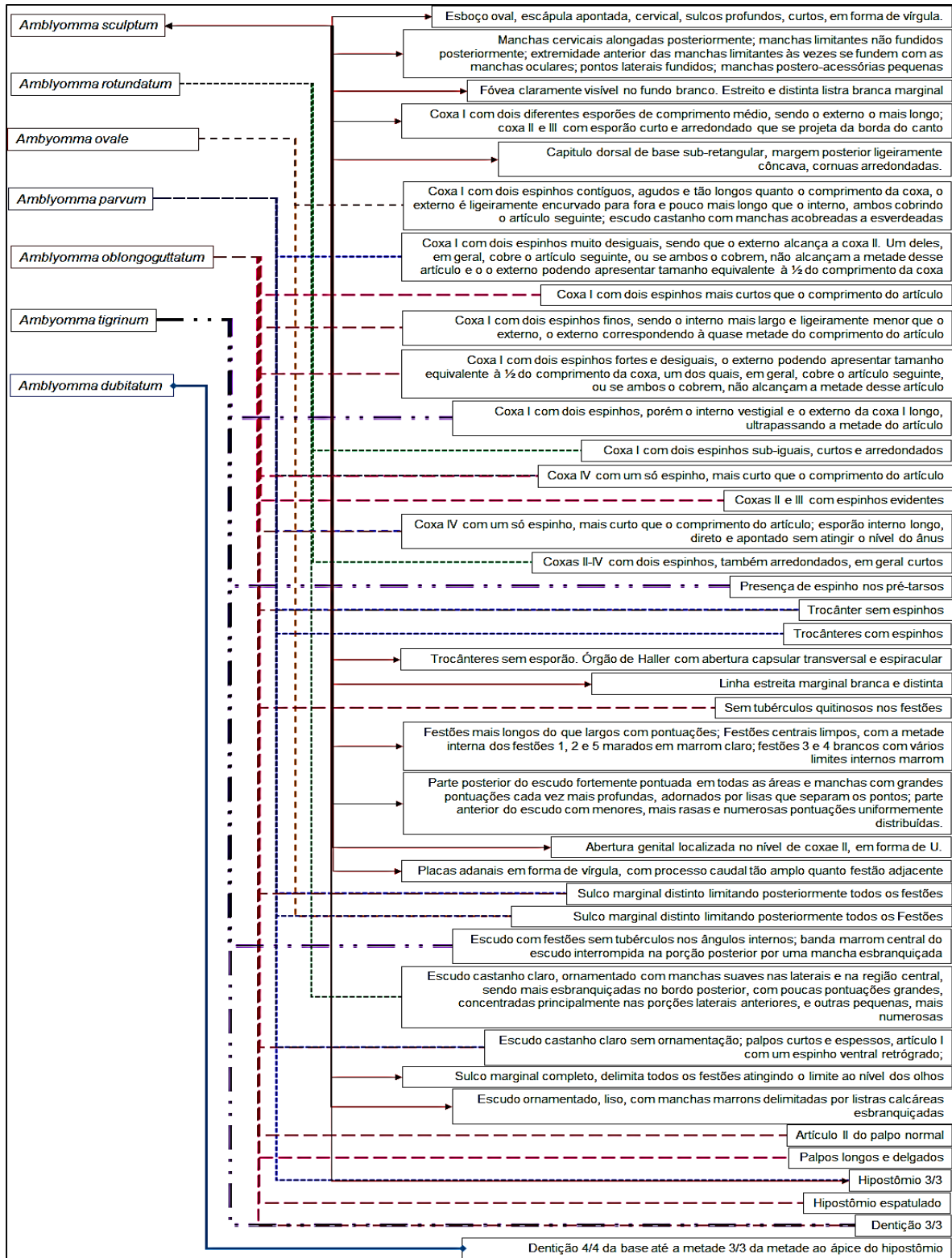
## 2.2 Coleta dos ectoparasitas de vida parasitária e de vida livre

Os carrapatos de vida parasitária foram coletados por meio de inspeção seguida de busca ativa no corpo dos animais. A retirada dos mesmos foi realizada por torção contínua sobre o próprio eixo longitudinal do idiossoma, com o auxílio de pinça anatômica. Os carrapatos de vida livre foram coletados utilizando a técnica de arrasto com flanela em período diurno e noturno (OLIVEIRA, 1998). Arrastou-se uma flanela de cor branca com 1 metro de largura por 1,5 metros de comprimento sobre a vegetação por trechos de aproximadamente 100 passos. Os carrapatos aderidos à flanela foram recolhidos com auxílio de pinça anatômica. Todos os ectoparasitas foram acondicionados em microtubos identificados com data, local de origem e hospedeiro (quando fossem de vida parasitária). Foram conservados em álcool 70% e armazenados à temperatura ambiente.

## 2.3 Identificação taxonômica dos carrapatos

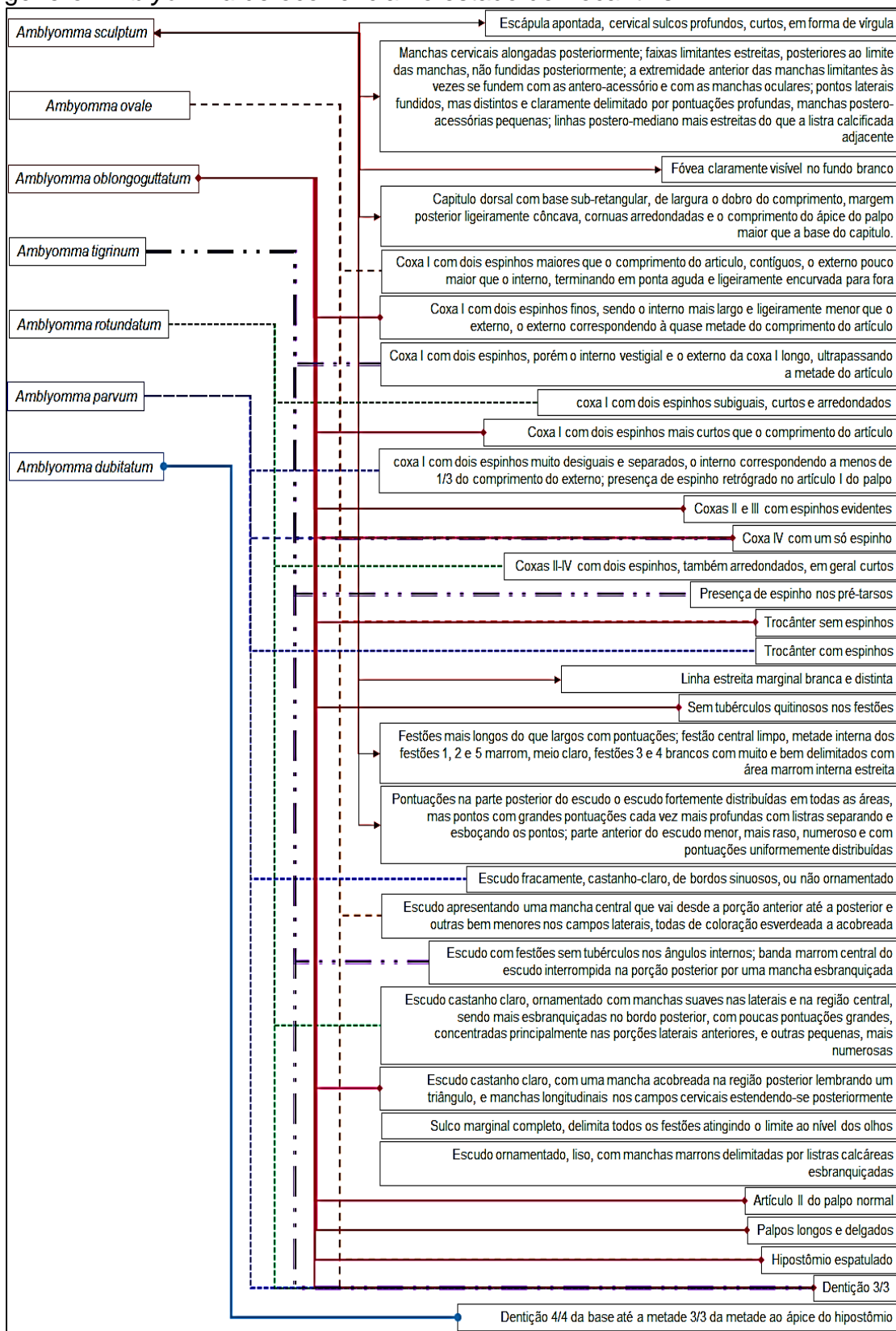
Realizou-se a identificação dos espécimes coletados na segunda quinzena do mês de abril. Essa etapa foi executada no laboratório de histologia da Faculdade Uni-Anhaguera de Goiânia – Goiás. Utilizou-se microscópio estereoscópio com iluminação incidente para análise da morfologia externa dos carrapatos. As amostras de cada microtubo foram separadas quanto ao estágio evolutivo (larvas, ninfas e formas adultas). Em seguida, iniciou-se a classificação quanto ao sexo (macho e fêmea) e por fim, a identificação quanto ao gênero e espécie. Foram utilizadas chaves taxonômicas simplificadas, construídas pelos autores com base em chaves propostas por Aragão, Fonseca (1961); Barros-Battesti, Arzua, Bechara (2006); Onofrio (2007); Martins et al. (2010); Martins et al. (2016) e Nava et al. (2014) (Fig. 1 e 2). A análise descritiva simples dos resultados foi realizada com auxílio do programa Excel® 2013.

Fig. 1 - Chave taxonômica para identificação de carrapatos adultos machos do gênero *Amblyomma* de ocorrência no estado do Tocantins.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Fig. 2 - Chave taxonômica para identificação de carrapatos adultos fêmeas do gênero *Amblyomma* de ocorrência no estado do Tocantins.



Fonte: Elaborado pelos autores.

## 2.4 Aspectos éticos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética no uso de animais (CEUA) da Faculdade Presidente Antônio Carlos Porto (FAPAC/ITPAC PORTO) – Porto Nacional – TO, sob o número nº 004/2016.

## 3 Resultados e discussões

Realizou-se um total de quatro coletas compreendidas no período de dezembro a março de 2018. Foram coletados 159 carrapatos, sendo 76 ninfas de vida livre e 83 formas adultas de vida parasitária (Tab. 1). Nas amostras coletadas, não houve a presença de ectoparasitas no estágio de larva. A chave taxonômica simplificada facilitou o trabalho de identificação do gênero e espécie e não atendeu a proposta inicial para a qual foi criada.

Os animais domésticos utilizados para coleta de carrapatos de vida parasitária (cão, equinos e bovinos) possibilitaram a aquisição de formas adultas de ixodídeos, entretanto, não foi possível capturar nenhum animal silvestre utilizando as armadilhas.

As técnicas de arrasto com flanela e catação manual dos carrapatos foram eficientes para coleta dos carrapatos, possibilitando a aquisição de diferentes estádios evolutivos nas amostras.

Tab. 1: Estádio evolutivo dos carrapatos coletados através do arrasto com flanela e busca ativa no corpo dos animais no período de dezembro de 2017 a março de 2018.

	Número de amostras por estágio evolutivo					Total
	Larva	Ninfa	Adulto		Não definido	
			Macho	Fêmea		
<b>1º Coleta</b> Data: 27/12/2017 Estação do ano: Verão	0	34	3	4	18	59
<b>2º Coleta</b> Data: 16/01/2018 Estação do ano: Verão	0	17	1	4	15	37
<b>3º Coleta</b> Data: 24/02/2018 Estação do ano: Verão	0	13	0	1	19	33
<b>4º Coleta</b> Data: 25/03/2018 Estação do ano: Outono	0	12	0	0	18	30
<b>TOTAL DE AMOSTRAS</b>	0	76	4	9	70	159

Fonte: Elaborado pelos autores.

Devido à falta de acesso à microscopia eletrônica, não foi possível fazer a identificação taxonômica das ninfas coletadas no meio ambiente. Por outro lado, por meio da chave taxonômica simplificada identificou-se duas espécies distintas de estádios adultos de *Amblyomma* (*A. sculptum* e *A. rotundatum*). As espécies *A. cajennense* e *A. cajennense sensu stricto* foram identificadas utilizando-se de chaves taxonômicas referenciadas na literatura.

Além de carrapatos do gênero de interesse para o presente estudo, também foram identificados alguns espécimes pertencentes ao gênero: *Rhipicephalus spp.* (Tab. 2).

Tab. 2 - Quantitativo de gênero e espécie dos carrapatos identificados.

Espécies e estádios dos carrapatos coletados	Número de carrapatos identificados					
	Cão	Boi	Vaca	Cavalo	Égua	Ambiente
Ninfas						76
<i>Amblyomma spp.</i>						
Adulto macho	-	-	-	-	1	-
Adulto fêmea	-	-	-	-	2	-
<i>Amblyomma cajennense</i>						
Adulto macho	1	1	1	-	-	-
Adulto fêmea	-	-	-	-	3	-
<i>Amblyomma cajennense sensu stricto</i>						
Adulto fêmea	1	-	-	-	-	-
<i>Amblyomma sculptum</i>						
Adulto fêmea	-	-	-	1	-	-
<i>Amblyomma rotundatum</i>						
Adulto fêmea	-	-	2	-	-	-
<i>Rhipicephalus microplus</i>						
Adulto	-	12	17	3	7	-
<i>Rhipicephalus spp.</i>						
Adulto	5	-	5	21	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todas as características bioclimatológicas registradas no Tocantins influenciam diretamente para a ocorrência de carrapatos do gênero *Amblyomma*, representadas por um ambiente com clima quente, invernos mais amenos, elevação da temperatura média anual e disponibilidade de água para equilibrar as elevadas temperaturas do verão (JAENSON et al., 2012; ESTRADA-PEÑA et al., 2014;



OLIVEIRA, 2017).

A área escolhida para coleta dos vetores nesta pesquisa fica próxima à zona urbana e apresenta predominância de cerrado e vegetação rasteira. Essas condições são propícias para manutenção do ciclo epidemiológico da febre maculosa. A importância do estudo do vetor, tanto em ambientes preservados como em ambientes alterados, se dá pelo fato de que na interface cidade-floresta os animais domésticos, como, por exemplo, os cães podem carregar carrapatos infectados para habitações urbanas aumentando as possibilidades de infecção ao homem (SZABÓ; PINTER; LABRUNA, 2013; MARTINS, 2016; LIMA et al., 2017).

As espécies de carrapatos que parasitam animais domésticos são as mais estudadas, sendo alvo de inúmeras pesquisas no Brasil. As que apresentam maior incidência são: *Rhipicephalus spp.*, *Boophilus spp.*, *A. cajennense*, *Dermacentornitens*, *Argasminiatus* e *Ornithodoros brasiliensis* (MATIAS; KOLLER; GARCIA, 2015). Essa informação confirmou-se na prática através da percepção de que as três primeiras espécies citadas como as mais incidentes foram encontradas com grande frequência durante a identificação das amostras oriundas de animais domésticos.

O *A. sculptum*, encontrado em nosso estudo, é considerado como um dos ectoparasitos de maior importância no ciclo de transmissão da febre maculosa no Brasil, juntamente com o *A. aureolatum* e o *A. ovale*, não sendo estes dois últimos encontrados nesta pesquisa (MARTINS, 2014; MORAES-FILHO, 2017).

O gênero *Amblyomma* apresenta 32 espécies com ocorrência confirmada no território brasileiro (DANTAS-TORRES; ONOFRIO; BATTESTI, 2009). Estudos semelhantes já identificaram a presença de sete espécies de *Amblyomma* distribuídas no estado do Tocantins: *A. sculptum*, *A. rotundatum*, *A. ovale*, *A. parvum*, *A. oblongoguttatum*, *A. tigrinum* e *A. cajennense* (MARTINS et al., 2009; NAVA et al., 2014; MARTINS, 2016).

A identificação taxonômica das amostras permitiu o reconhecimento de quatro espécies de *Amblyomma*, três das quais já registradas no estado. Houve limitações na identificação da espécie de algumas amostras através da proposta taxonômica simplificada, sendo necessário lançar mão de chaves referenciadas para definição da espécie. Apesar dos esforços e dos recursos utilizados para realização

da taxonomia, três exemplares de *Amblyomma* permaneceram sem identificação quanto à espécie. Esse fato pode ser atribuído aos artefatos e materiais depositados sobre as amostras que ocultaram detalhes importantes para o processo de identificação taxonômica.

Como já mencionado, foi encontrado um espécime de *A. sculptum*, sendo considerado um vetor de grande relevância na transmissão da bactéria *Rickettsia rickettsii* (MARTINS et al., 2017). É importante ressaltar que, as ninfas dessa espécie são agressivas ao homem, podendo permanecer fixadas à pele durante horas sem serem percebidas, aumentando as chances de transmissão do agente patogênico. Ambientes antropizados, com presença de áreas verdes e sombreadas, a exemplo do local de realização da presente pesquisa, são favoráveis para o contato com seres humanos (OLIVEIRA, 2017).

Ademais, existe uma preferência climática do *A. sculptum* por áreas com clima tropical, além de uma vegetação predominante na área escolhida para o estudo (MARTINS et al., 2016). Existe ainda uma sazonalidade no ciclo de vida desta espécie, pois há maior incidência de larvas no período do outono e inverno, ninfas na primavera e adultos durante todo o ano, mas principalmente no verão, estação na qual foi realizada a coleta em que foi encontrado o exemplar identificado e registrado no presente estudo (GOMES, 2014; MARTINS, 2016; RAMALHO, 2017).

Embora os carrapatos pertencentes ao gênero *Rhipicephalus* não sejam o foco desta pesquisa, foram encontrados em algumas amostras e merecem atenção especial, pois já foram assinalados como agentes importantes para manutenção do ciclo epidemiológico das riquetsias, além de possuírem potencial transmissor de riquetsioses a seres humanos, embora essa ocorrência ainda não tenha sido documentada no Brasil (MOURA, 2011; PACHECO et al., 2011; BRITES-NETO; BRASIL; DUARTE, 2015).

O *A. cajennense* é considerado uma das principais espécies de carrapatos presentes nos equinos e bovinos, contudo, constata-se que o *Rhipicephalus microplus* tem assumido um papel cada vez mais relevante nesses hospedeiros, o que pode ser muito bem evidenciado através da análise das amostras, nas quais cinco carrapatos identificados como *A. cajennense* foram coletados de equinos e

bovinos, enquanto que, 39 dos identificados como *Rhipicephalus microplus* também foram coletados dos mesmos animais. Dessa forma, para um efetivo controle deste gênero, faz-se necessário que os equinos sejam mantidos em pastos separados dos bovinos, tendo em vista a sua crescente prevalência também nessa espécie de animais. Este fato explica a heterogeneidade de achados na presente pesquisa, uma vez que *A. cajennense* e *Rhipicephalus microplus* foram encontrados parasitando animais que, na propriedade em questão, compartilham o mesmo ambiente de convivência (BORGES; SILVA, 1994; MATIAS; KOLLER; GARCIA, 2015).

A pesquisa constata ainda o encontro de 1 exemplar de *A. cajennense* parasitando cães. Estudos demonstram que, embora essa espécie seja mais encontrada fazendo parasitismo em equinos, pode ser observada, menos comumente, aderida a cães (BORGES; SILVA, 1994; MATIAS; KOLLER; GARCIA, 2015).

Quanto aos estádios evolutivos, nota-se que não foram encontradas larvas de *Amblyomma*. Guedes (2009) discute que, os picos populacionais das formas imaturas de *Amblyomma* ocorrem principalmente durante as estações de outono (março a maio) e inverno (junho a agosto), meses em que as temperaturas ambientais são mais amenas. Embora a coleta tenha sido realizada em uma época propícia para o encontro de larvas, sabe-se que, larvas de *Amblyomma* possuem picos populacionais bem definidos de acordo com a região, o que permite sugerir que, provavelmente, os meses de realização das coletas no presente estudo podem não ter coincidido com os meses de pico das populações larvais, dificultando o encontro desse estágio evolutivo (GUEDES, 2009).

Também não houve sucesso na captura de animais silvestres para retirada de ectoparasitos, entretanto, sabe-se que, a grande maioria dos carrapatos pertencentes ao gênero *Amblyomma* possui baixa exigência específica de hospedeiros, sendo relatada uma grande diversidade de mamíferos parasitados, que vão desde pequenos roedores a marsupiais, aves e carnívoros (SARAIVA et al., 2012; OLIVEIRA, 2017).

Houve um maior número de amostras retiradas por catação manual a partir das vacas, ao contrário dos cães, equinos ou bois, revelando que as vacas são os animais domésticos mais parasitados na localidade estudada. Esse achado está

relacionado ao fato de as vacas leiteiras da propriedade não receberem controle com produtos carrapaticidas, pois isso impossibilitaria a retirada do leite, já os demais animais recebem, com regularidade, soluções para aspersão e medicamentos de efeito sistêmico que combatem os ectoparasitas, reduzindo, portanto, a carga parasitária.

#### **4 Conclusão**

Por meio deste trabalho foi possível identificar as espécies de carrapatos de ocorrência na propriedade rural, porém, ainda é preciso realizar estudos acerca das rickettsias que ocorrem em todo estado do Tocantins e revelar quem são seus vetores, hospedeiros e amplificadores. Isso poderá auxiliar na criação de métodos preventivos e na instituição de uma vigilância epidemiológica vetorial que otimize o controle da febre maculosa no estado. A continuidade da pesquisa é necessária, pois além da identificação das espécies dos carrapatos transmissores é essencial a realização de técnicas moleculares para o rastreamento dos vetores infectados com bactérias do gênero *Rickettsia*. Até que isso não seja concretizado, medidas de prevenção à exposição aos carrapatos devem ser tomadas pela população ao frequentar áreas nas quais possa haver a presença dos ectoparasitos, incluindo a utilização de vestimentas adequadas, uso de repelentes e uma vistoria constante no corpo, evitando que os carrapatos permaneçam fixados e possam transmitir a enfermidade.

#### **Referências**

- ALMEIDA, A. R.; BIONDI, D. Área de uso de *Hydrochoerus hydrochaeris* L. em ambiente urbano. *Ciência Animal Brasileira*. v.15, n.3, p. 369-376, set./out. 2014.
- ARAGÃO, H.; FONSECA, F. Notas de ixodologia. VIII. Lista e chave para os representantes da fauna ixodológica brasileira. *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*. v. 59, n. 2, p. 115-182, jul. 1961.
- ARAÚJO, R. P.; NAVARRO, M. B. M. A.; CARDOSO, T. A. O. Febre maculosa no Brasil: estudo da mortalidade para a vigilância epidemiológica. *Cadernos de Saúde Coletiva*. v. 24, n.3, p. 339-346, 2016.

BARROS-BATTESTI, D. M.; ARZUA, M.; BECHARA, G. H.. *Carrapatos de importância médico-veterinária da região neotropical: um guia ilustrado para identificação de espécies*. São Paulo: Vox/ICTTD-3/Butantan, 2006.

BORGES, L. M.F.; SILVA, C. R. F. Ixodídeos parasitos de bovinos e equinos da microrregião de Goiânia, Goiás. *Revista de Patologia Tropical*. v. 23, n. 1, p. 69-74, jan./jun. 1994.

BRITES-NETO, J.; BRASIL, J.; DUARTE, K. M. R. Epidemiological surveillance of capybaras and ticks on warning area for Brazilian spotted fever. *Veterinary World*. v. 8, p. 1143-1149, set. 2015.

DANTAS-TORRES, F.; ONOFRIO, V. C; BATTESTI, D. M. B. The ticks (Acari: Ixodida: Argasidae, Ixodidae) of Brazil. *Systematic and Applied Acarology*. v. 14, p. 30-46, 2009.

ESTRADA-PEÑA, A.; OSTFELD, R.; PETERSON, T. et al. Effects of environmental change on zoonotic disease risk: an ecological primer. *Trends in Parasitology*. v. 30, n. 4, p. 205-214, abr. 2014.

GOMES, G. G. Condicionantes ambientais da infecção de carrapatos *Amblyomma* spp. (Acari: Ixodidae) por *Rickettsia* spp. (Rickettsiales: Rickettsiae). 2014. 43f. *Dissertação (Magister scientiae)* - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GUEDES, E. Estudo de populações de *Amblyomma cajennense* e *Amblyomma dubitatum* (Acari: Ixodidae) e pesquisa de *Rickettsia* spp. nestas espécies em Coronel Pacheco, Minas Gerais. 2009. 69f. *Tese (Doutorado em Ciência Animal)* – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

JAENSON, T.; JAENSON, D.; EISEIN, L. et al. Changes in the geographical distribution and abundance of the tick *Ixodes ricinus* during the past 30 years in Sweden. *Parasites and Vectors*. v. 5, n. 8, p. 1-15, 2012.

KOLLER, W. W. *Carrapatos no Brasil*. Brasília: Embrapa, 2015. p.1-13. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/.../Capitulos-do-Livro-sobre-Carrapatos.pdf?>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

LIMA, M. C. F.; MITTESTAINER, J. C.; ROCHA, P. B.; et al. Principais zoonoses em pequenos animais: breve revisão. *Veterinária e Zootecnia*. v. 24, n. 1, p. 84-106, 2017.

MARTINS, T. F.; SPOLIDORIO, M.; BATISTA, T.; et al. Ocorrência de carrapatos (Acari: Ixodidae) no município de Goiatins, Tocantins. *Revista Brasileira de Parasitologia Veterinária*. v. 18, n. 2, p. 50-52, abr./jun. 2009.

MARTINS, T. F.; ONOFRIO, V.; BARROS-BATTESTI, D. M.; et al. Nymphs of the genus *Amblyomma* (Acari: Ixodidae) of Brazil: descriptions, redescrptions, and identification key. *Ticks and Tick-borne Diseases*. v. 1, p. 75-99, 2010.

MARTINS, L. A. Efeitos da infecção por *Rickettsia rickettsii* sobre o perfil de expressão gênica do carrapato vetor *Amblyomma cajennense*. 2014. 72f. *Dissertação* (Mestrado em Ciências) – Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, T. F.; GIANIZELLA, S. L.; NUNES, P. H.; et al. New records of *Amblyomma goeldii* (Acari: Ixodidae) and description of the nymphal stage. *Zootaxa*. v. 3949, n. 3, p. 439-444, abr. 2015.

MARTINS, M. M. Fauna, sazonalidade e riquetsias de carrapatos em área do cerrado Goiano. 2016. 85f. *Tese* (Doutorado em imunologia e parasitologia aplicadas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MARTINS, T. F.; BARBIERI, A.; COSTA, F.; et al. Geographical distribution of *Amblyomma cajennense* (*sensu lato*) ticks (Parasitiformes: Ixodidae) in Brazil, with description of the nymph of *A. cajennense* (*sensu stricto*). *Parasites and Vectors*. v. 9, n. 186, p. 1-14, 2016.

MARTINS, T. F.; LUZ, H. R.; FACCINI, J. L. H. et al. Life-cycle of *Amblyomma oblongoguttatum* (Acari: Ixodidae) under laboratory conditions. *Experimental and Applied Acarology*. v. 71, n. 4, p. 415-424, 2017.

MATIAS, J.; KOLLER, W. W.; GARCIA, M. V. Classificação, distribuição geográfica, ciclo biológico e importância econômica das principais espécies de carrapatos no Brasil. In: ANDREOTTI, Renato; MORAES-FILHO, Jonas. Febre maculosa brasileira. *Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP*. v. 15, n. 1, p. 38-45, 2017.

MOURA, N. O. Detecção e caracterização molecular de riquetsias em potenciais vetores procedentes de focos ativos de febre maculosa no estado do Rio de Janeiro. 2011. 17f. *Dissertação* (Mestrado em Ciências) – Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NAVA, S.; BEATI, L.; LABRUNA, M.; et al. Reassessment of the taxonomic status of *Amblyomma cajennense* with the description of three new species, *Amblyomma tonelliae* n. sp., *Amblyomma interandinum* n. sp. and *Amblyomma patinoi* n. sp., and reinstatement of *Amblyomma mixtum*, and *Amblyomma sculptum* (Ixodida: Ixodidae). *Ticks and Tick-borne Diseases*. v. 5, n. 3, p. 252-276, 2014.

OLIVEIRA, P. *Amblyomma cajennense* (Fabricius, 1787) (Acari: Ixodidae). Avaliação de técnicas para o estudo de dinâmica populacional e biotecnologia. 1998. *Tese* (Doutorado em Medicina Veterinária) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

OLIVEIRA, S. V. Febre maculosa no Brasil: situação epidemiológica atual e a distribuição geográfica de carrapatos em cenários de mudanças climáticas. 2017.

178f. Tese (Doutorado em Medicina Tropical) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ONOFRIO, V. C. Revisão do Gênero *Amblyomma* Koch, 1844 (Acari: Ixodidae) no Brasil. 2007. 190f. Tese (Doutorado em Ciências Veterinárias) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropética, 2007.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). *Consulta de especialistas OPAS/OMS sobre rickettsioses nas Américas*. Ouro Preto, MG, 2004. Disponível em: <[https://www.paho.org/panaftosa/index.php?option=com\\_docman&view=download&category\\_slug=informes-reuniones-803&alias=77-reuniao-rickettsiosis-7&Itemid=518](https://www.paho.org/panaftosa/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=informes-reuniones-803&alias=77-reuniao-rickettsiosis-7&Itemid=518)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PACHECO, R.; MORAES-FILHO, J.; GUEDES, E.; et al. Rickettsial infections of dogs, horses and ticks in Juiz de Fora, southeastern Brazil, and isolation of *Rickettsia rickettsii* from *Rhipicephalus sanguineus* ticks. *Medical and Veterinary Entomology*. v. 25, n. 2, p. 148-155, jun. 2011.

PINTER, A.; NUNES, A. M. N.; MARCUSSO, C.; et al. A febre maculosa na região metropolitana de São Paulo. *Suplemento Bepa*. v. 13, n. 51, 58p., 2016. Disponível em: <[http://www.saude.sp.gov.br/resources/ccd/homepage/bepa/edicao-2016/edicao\\_151\\_-\\_julho\\_2.pdf](http://www.saude.sp.gov.br/resources/ccd/homepage/bepa/edicao-2016/edicao_151_-_julho_2.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

RAMALHO, F. R. *Rickettsia rickettsii* em *Amblyomma sculptum* Berlese, 1888, (Ixodida: Ixodidae) em área de transição entre o bioma Cerrado e Mata Atlântica, endêmica para febre maculosa, no Sudeste do Brasil. 2017. 54f. *Dissertação* (Mestrado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SARAIVA, D.; FOURNIER, G.; MARTINS, T. F.; et al. Ticks (Acari: Ixodidae) associated with small terrestrial mammals in the state of Minas Gerais, southeastern Brazil. *Experimental and Applied Acarology*, v. 58, n. 2, p. 159-166, 2012.

SILVA, L. A. *Biomás presentes no estado do Tocantins*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/images/abook/pdf/1sem2015/Passivo/biomastocantins.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2018.

SZABÓ, M.; PINTER, A.; LABRUNA, M. Ecology, biology and distrution of spotted-fever tick vectors in Brazil. *Frontiers in Cellular and Infection Microbiology*. v. 3, p. 1-9, jul. 2013.

Submetido em: 09 de dezembro de 2019

Aceito em: 19 de meio de 2020

## EDUCAÇÃO PERMANENTE NA PREVENÇÃO DE QUEDAS EM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

Maricélia Tavares Oliveira<sup>1</sup>

Paula Curado Fleury<sup>2</sup>

Ruhena Kelber Abrão<sup>3</sup>

**Resumo:** Analisar as evidências científicas que identificaram ações de Educação Permanente na prevenção de quedas em idosos institucionalizados. Foi utilizado o método de Scoping Review, baseado nos procedimentos indicados pelo Instituto Joanna Briggs. Este método, visa mapear os principais conceitos, apurar e identificar lacunas do conhecimento, e obter a significância e a adequação da prática dos cuidados de saúde. Com base nesse cenário, formulou-se a pergunta norteadora: “Quais as evidências científicas que identificaram ações de Educação Permanente na prevenção de quedas em idosos institucionalizados?”. Foram realizadas buscas em seis bases de dados nacionais e internacionais sobre trabalhos publicados no período de 2008 a 2019. Dos 782 estudos encontrados, 42 foram selecionados para a leitura na íntegra, resultando em uma amostra final de 14 estudos analisados. Os estudos selecionados sobre a temática são de âmbito nacional e internacional com abordagens quantitativo, qualitativo, quanti-qualitativo, randomizado, estudo reflexivo. Pode-se constatar na maioria dos estudos que uma parcela significativa dos profissionais que lidam diretamente com a população idosa não tem treinamento adequado, principalmente aqueles que trabalham em instituição de longa permanência, o que pode favorecer o surgimento de quedas nos idosos. Observou-se nesta revisão uma escassez de estudo sobre Educação Permanente na prevenção de quedas nas ILPIs, pela literatura nacional e internacional. Diante da relevância do tema e sua complexidade revela a necessidade de pesquisas sobre essa temática.

**Palavras-Chave:** Educação Continuada, Educação Permanente; Acidentes por quedas; instituição de longa permanência para idosos; Idosos.

**Abstract:** To analyze the scientific evidence that identified Permanent Education actions in the prevention of falls in institutionalized elderly. The Scoping Review method was used, based on the procedures indicated by the Joanna Briggs Institute. This method aims to map the main concepts, identify and identify knowledge gaps, and obtain the significance and adequacy of health care practice. Based on this scenario, the guiding question was formulated: “What is the scientific evidence that identified Permanent Education actions in the prevention of falls in institutionalized elderly? ” Searches were performed in six national and international databases on papers published from 2008 to 2019. Of the 782 studies found, 42 were selected for full reading, resulting in a final sample of 14 studies analyzed. The selected studies on the theme are national and international with quantitative, qualitative, quantitative-qualitative, randomized, reflective approach. It can be seen in most studies that a significant portion of professionals who deal directly with the elderly population do not have adequate training, especially those working in a long-term institution, which may favor the emergence of falls in the elderly. In this review, there was a scarcity of study on Permanent Education in the prevention of falls in LSIE, by the national and international literature. Given the relevance of the theme and its complexity reveals the need for research on this theme.

**Keyword:** Education, Continuing; Accidental Falls; Homes for the Aged

<sup>1</sup> Enfermeira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

<sup>2</sup> Professora do Curso de Medicina, coordenadora da Residência de Clínica e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

<sup>3</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins



## 1. Introdução

Nas últimas décadas, o mundo tem tomado ciência do envelhecimento da população, fato social sem precedentes na história mundial e também no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASILEIRO, 2016) o envelhecimento da população brasileira vem crescendo com uma previsão, para 2020, de aproximadamente 26 milhões de idosos, ou seja, estes representarão cerca de 12% da população total, tornando o Brasil a 6ª maior população idosa do mundo (PERRACINI, 2010).

Esse fenômeno mundial é uma grande conquista da sociedade e fruto do aumento na expectativa de vida e da redução da mortalidade da população. Entretanto, essa nova realidade chama a atenção para questões referentes ao que significa ser velho e de que maneira podemos influir na qualidade de vida dessa população (ORIGINAL, 2008).

Segundo o *World Health Organization* (COURSE, 2007), à medida que as pessoas envelhecem, mesmo aquelas que não possuem doenças, debilitam-se gradativamente, dadas as alterações morfológicas, funcionais e bioquímicas que acontecem com o avanço da idade. Entre as várias alterações ocorridas ao longo dos anos, destacam-se a mobilidade física relacionada à osteoporose; a instabilidade postural: a alteração de marcha; as dificuldades visuais e a redução da força muscular (METODOLÓGICAS; BARUERI, 2012).

Sendo assim, uma das grandes preocupações relacionadas ao envelhecimento é o aumento da longevidade associada ao aumento da vulnerabilidade, dos riscos de acidentes e da prevalência de doenças crônicas degenerativas (SILVEIRA *et al.*, 2008). Ainda para esse autor, tais aspectos surgem como consequências das limitações das funções do organismo, tornando-o cada vez mais suscetível à redução da capacidade funcional e da autonomia. Dentre os fatores incapacitantes que vêm contribuindo para agravar as condições de saúde da população idosa, e que é um dos principais problemas clínicos e de saúde pública devido a sua alta incidência, destacam-se as quedas.

A constatação desse agravo no cenário da saúde pública é apresentada pelos dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde

(DATASUS), o qual, em 2007, informou que as quedas representaram 41,64% no total de internações hospitalares por causas externas (793.823 indivíduos), significando 330.511 pessoas aproximadamente. Na faixa etária de 60 a 69 anos, foram encontrados 24.028 idosos. Já na faixa etária de 70 anos ou mais, esses números subiram para 39.353 idosos. Especificamente no Estado do Rio de Janeiro, das 7.376 internações de idosos ocorridas entre janeiro e outubro de 2007, por causas externas, 4.737 (64%) foram devidas a quedas (BRASIL, 2007).

De fato, as quedas representam um problema de saúde pública, posto que o Ministério da Saúde (MS) considera os acidentes por quedas e, em especial as que acontecem com as pessoas mais velhas, como indícios de uma verdadeira epidemia, merecedora de preocupações dos responsáveis por políticas públicas (BRASIL, 2012). Elas estão comumente associadas ao declínio funcional decorrente do processo de envelhecimento humano e são frequentemente temidas pelas pessoas idosas por gerarem danos psicológicos e o medo de cair novamente (Fabrício e col., 2004).

Entretanto, as quedas sempre estiveram presentes no nosso cotidiano, já que desde os primeiros anos de vida, quando iniciamos os primeiros passos para andar, elas são bem frequentes. Porém, quando acontecem com os mais idosos, passam a ser motivo de preocupação, pois se observam mais hospitalizações e aumento nos custos das internações (IBGE 2009). Somam-se às complicações pós-quedas, a redução da qualidade de vida, a perda da autonomia e da independência funcional, o isolamento social, o declínio da saúde e a depressão, como foi bem observado por Paula (2010).

Pensar nos acidentes por quedas é estar diante de um problema de saúde pública com forte impacto econômico e social e, por isso, conhecer a incidência desse evento e identificar seus fatores de risco é de suma importância para estabelecer estratégias de prevenção (PERRACINI; RAMOS, 2002). Sendo assim, cuidar da saúde implica ações de promoção da saúde, prevenção e tratamento adequado das doenças. A promoção da saúde apresenta-se como uma estratégia promissora para enfrentar os múltiplos problemas de saúde. Partindo de uma concepção ampla de saúde-doença e de seus determinantes, propõe-se a articulação de saberes técnicos e populares e

a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados para o enfrentamento e solução (ALVES JUNIOR, 2006).

A Carta de Ottawa (WHO, 1986), formalizada na Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, no Canadá, em 1986, definiu a Promoção da Saúde como políticas, planos e programas de saúde pública, com ações voltadas para atividades que tenham como foco a proposta de evitar que as pessoas se exponham a fatores condicionantes e determinantes de doenças e que tais atividades sejam dirigidas a impactar favoravelmente a qualidade de vida. A Carta afirma que são recursos indispensáveis para ter saúde: renda, habitação, educação, alimentação adequada, ambiente saudável, recursos sustentáveis, equidade e justiça social, com toda a complexidade abarcada por alguns desses conceitos. Assim, para melhorar as condições de saúde de uma população são necessárias mudanças profundas dos padrões econômicos dessas sociedades e intensificação de políticas sociais, que são eminentemente políticas públicas.

Em 2003, foi aprovada, pelo Conselho Nacional de Saúde e pactuada com a Comissão Intergestores Tripartite, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (EPS), (BRASIL, 2006) proposta pelo Ministério da Saúde para ser a política de educação do SUS. A Educação Permanente em Saúde é uma atividade educativa de caráter contínuo, cujo eixo norteador é a transformação do processo de trabalho, centro privilegiado de aprendizagem. É voltada para a prática educativa que se orienta pelo cotidiano dos serviços, partindo da reflexão crítica sobre os problemas referentes à qualidade da assistência.

A Educação Permanente em Saúde vem também ao encontro das novas diretrizes curriculares propostas aos cursos de graduação na área da saúde, pois destina-se à transformação do modelo de atenção à saúde, fortalecendo a promoção e prevenção de agravos no Sistema Único de Saúde, em especial as quedas, oferecendo assistência integral e autonomia aos trabalhadores de saúde para a eficácia da prática educativa. Busca também a formação de um profissional crítico, capaz de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de levar em conta a realidade social para prestar uma assistência humana e de qualidade (BRASIL, 2001).

Sendo assim, percebe-se a relevância de trabalhar a EPS nas Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI), no sentido de preparar, capacitar os cuidadores a identificar os fatores de riscos de quedas e promover a prevenção desses acidentes, viabilizando um cuidado integral aos internos e evitando possíveis incapacidades físicas geradas por esse agravo. Assim para um serviço geriátrico de qualidade, no qual se incluem as instituições de longa permanência para idosos (ILPI), é necessário um trabalho formado por uma equipe multidisciplinar (médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos), capacitada em desenvolver intervenções adequadas, baseadas em ações de prevenção e na promoção da saúde (TOMASINI; ALVES, 2007).

As instituições de longa permanência para idosos devem oferecer um ambiente seguro e acolhedor a esses idosos funcionalmente dependentes ou não. E assim garantir a manutenção da autonomia, promover o conforto, prevenção de doenças, inclusão social e principalmente uma assistência à saúde eficiente e de qualidade (SANTOS et al., 2011).

Os resultados desse estudo poderão fornecer subsídios a docentes, estudantes e Administradores de ILPI a compreensão da inserção da EPS no processo de ensino-aprendizagem voltada para os cuidadores na prevenção dos fatores de riscos associados a quedas nos idosos. Bem como, fornecer subsídios para futuros estudos, uma vez que, a literatura abordando essa temática no Brasil, ainda é recente e tímida.

Mediante o exposto, e a importância da inserção da EPS na rotina dos cuidadores das ILTI na prevenção de quedas nos idosos, surge o seguinte questionamento: Quais as evidências científicas que identificaram ações de Educação Permanente na prevenção de quedas em idosos institucionalizados?

A fim de responder essa pergunta, o presente estudo buscou realizar um Scoping Review no sentido de analisar as evidências científicas que identificaram ações de Educação Permanente na prevenção de quedas em idosos institucionalizados.

## **2. Método**

Estudo realizado por meio do *Scoping Review*, de acordo com o método de revisão proposto pelo Instituto Joanna Briggs (JBI). Este método possibilita mapear os principais conceitos, refinar áreas de pesquisas e identificar falhas do conhecimento (JOANNA BRIGGS INSTITUTE, 2015). Consiste em uma

revisão exploratória, destinada a mapear, na produção científica, estudos relevantes em determinada área. É descrito em cinco etapas: I. identificação da questão de pesquisa; II. Identificação dos estudos relevantes; III. Seleção dos estudos; IV. Análise dos dados; V. Síntese e apresentação dos dados (ARKSEY e O'MALLEY, 2005).

Inicialmente, foi definida a questão de pesquisa, o objetivo do estudo e os descritores, obedecendo a combinação mnemônica *Population, Concept e Context* (PCC) para uma revisão *scoping review* (PETERS *et al.*, 2015). Foram definidos P – idosos institucionalizados; C - ações de educação permanente na prevenção de quedas e C – ILPI. A questão norteadora estabelecida foi: Quais as evidências científicas que identificaram ações de Educação Permanente na prevenção de quedas em idosos institucionalizados?

Nesse sentido, inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico, a princípio com as palavras – chaves educação permanente, acidentes por quedas e Instituição de Longa Permanência para idosos (ILPI) nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Portal CAPES, com o intuito de verificar e selecionar os descritores em estudos publicados nessas bases. Foi considerado o limite temporal dos estudos pesquisados entre 2008 a 2019 com o intuito de obter referências mais atualizadas sobre a temática.

Vale ressaltar que a busca foi realizada por dois pesquisadores independentes, conforme critérios do JBI (JOANNA BRIGGS INSTITUTE, 2015), que posteriormente realizaram também buscas nas bases de dados: Portal Regional da BVS, Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde, Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), Google Acadêmico, LILACS, *National Library of Medicine* (PubMed) e *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature* (CINAHL). Estas duas últimas foram pesquisadas no Portal de Periódicos da CAPES, a partir da identificação por meio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), com a seleção da instituição de ensino superior Universidade Federal do Tocantins (UFT), como forma de padronizar a coleta nessas bases, no período de junho a julho de 2019. Foram analisadas as palavras contidas nos títulos, resumos e descritores. Os estudos selecionados que respondiam à questão norteadora desta revisão foram lidos na íntegra e suas referências foram analisadas com a finalidade de adicionar novos estudos.

Para a realização das buscas foram utilizados os Descritores em Ciências da Saúde (DeCs) para as bases em português: Educação Continuada, Educação Permanente; Acidentes por quedas; instituição de longa permanência para idosos; idosos; e para as bases que utilizam o idioma em inglês foram utilizados os descritores do *Medical Subject Headings* (MeSH): *Education, Continuing; Accidental Falls; Homes for the Aged*.

Para combinação dos descritores na busca dos artigos, foram utilizados os termos booleanos: AND e OR, conforme descrito na estratégia de busca: [(“educação continuada” OR “educação permanente”) AND “prevenção de quedas” AND idoso OR (“educação continuada” OR “educação permanente”) AND ILPI AND “prevenção de quedas” OR “*education, continuing*” AND “*homes for the aged*” OR “*education, continuing*” AND “*accident falls*” AND *older*]. A literatura cinzenta também foi utilizada, sendo pesquisada na base de dados LILACS por meio da BVS. Após a realização da busca, foram incluídas: pesquisas elaboradas nos idiomas português e inglês, publicadas na íntegra com abordagem quantitativa, qualitativa, relato de experiência, revisão integrativa, estudo de coorte, relatório e literatura cinzenta que respondessem à pergunta norteadora. Foram excluídos artigos que não estavam disponíveis livremente para consulta na web; estudos que não responderam à questão norteadora e que eram repetidos.

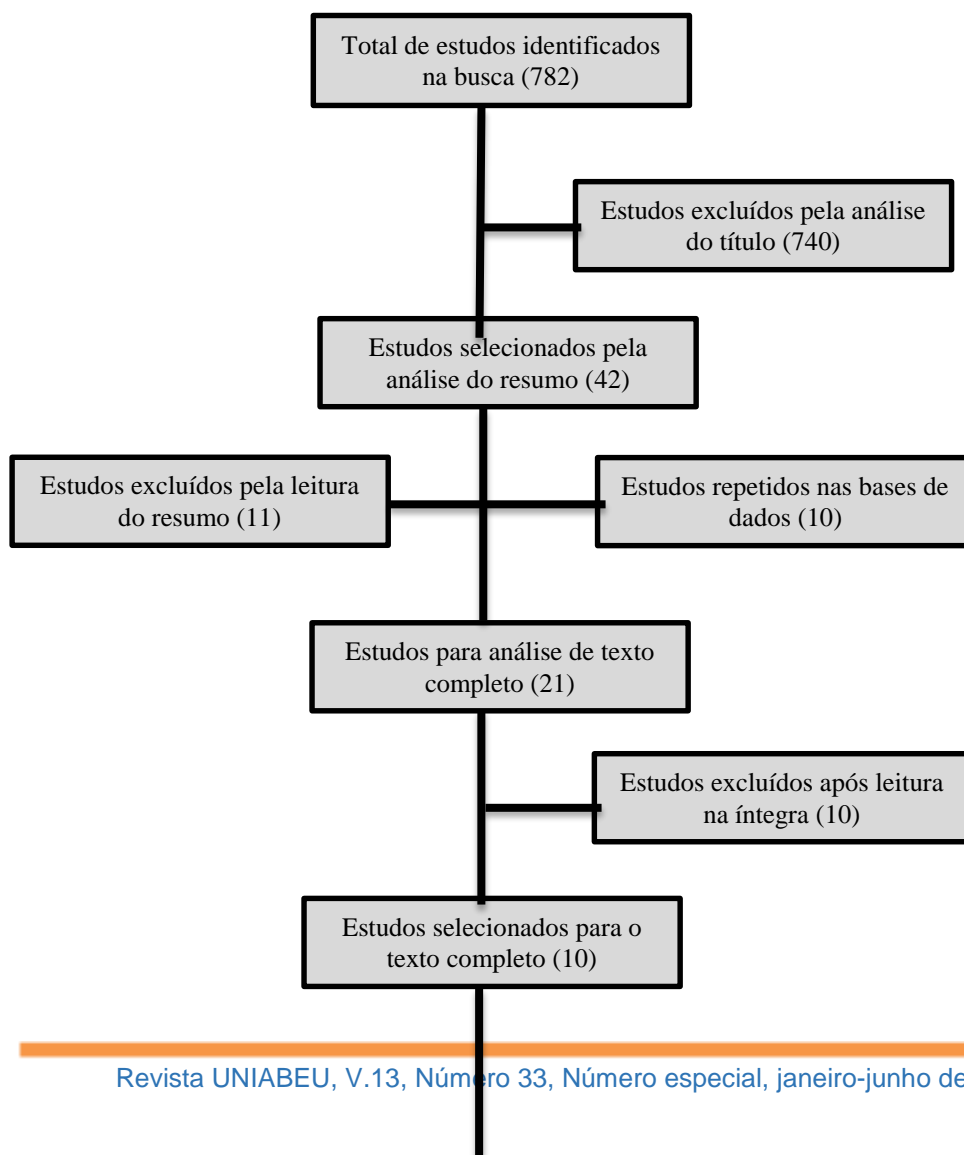
Na terceira etapa, foram pré-selecionados os artigos a partir da leitura dos títulos e resumos e a amostra final foi alcançada com base na leitura dos mesmos na íntegra. Os artigos foram analisados (quarta etapa), mediante indicadores de coleta de dados designados por: ano de publicação, autores, país de origem, periódico/ instituição, título, método do estudo, tipo de publicação e ações de educação permanente na prevenção das quedas.

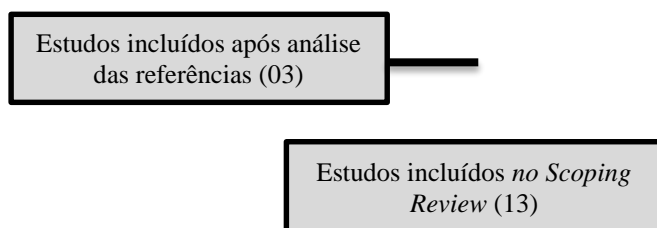
A quinta etapa consistiu na análise crítica dos dados. Os resultados foram digitados em quadros disponíveis no programa Microsoft Word 2016® e analisados de forma descritiva. Destaca-se que o estudo foi realizado com dados de domínio público, dessa forma, a apreciação ética não se fez necessária.

### 3. Resultados

Dos 782 estudos encontrados, após a leitura intensa dos títulos e resumos, 42 foram selecionados por preencherem os critérios de inclusão estabelecidos. Entre os selecionados, 10 foram excluídos por estarem repetidos em mais de uma base de dados e 11 por não contemplarem em sua totalidade o tema, se referindo de modo geral aos riscos de quedas em idosos ou fatores associados a quedas em idosos sem abordar a educação permanente. Os dez estudos restantes foram analisados e incluídos na pesquisa. Após a análise das referências, três estudos foram adicionados. Desse modo, a amostra final dessa revisão totalizou em treze estudos selecionados.

A execução da busca e seleção dos estudos desta revisão está representada no fluxograma (Figura 1), segundo recomendações do JBI, conforme *checklist* adaptado do *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses (PRISMA)* (JOANNA BRIGGS INSTITUTE, 2015).





**Figura 1:** Fluxograma do processo de seleção dos estudos, adaptado do PRISMA.

Os três estudos inclusos nesta revisão foram publicados e/disponibilizados no período de 2004 a 2013. Dentre eles, um é artigo, o outro é manual de estatuto, e o último é portaria. Os estudos sobre a temática abordaram estudos de abordagem qualitativa, quantitativa, texto reflexivo, pesquisa por amostragem, avaliativa, quati-qualitativa, que abordavam objetos de estudos semelhantes sobre educação em saúde na prevenção de quedas em idosos institucionalizados (Quadro 1).

Nessa perspectiva, o quadro 2 expõe necessidades encontradas de Educação Permanente em Saúde na prevenção de quedas em idosos institucionalizados e as sugestões apontadas pelos autores para efetuar de forma mais precisa a Educação Permanente nas ILPIs de modo que valorize a construção do saber coletivo na prevenção das quedas em idosos.

Dentre os estudos selecionados, destacam-se também as políticas de saúde que garantem os direitos dos idosos como, por exemplo, a uma assistência integral mediante suas necessidades pessoais. Dos Manuais do Ministério da Saúde encontrados, ressalta-se o Estatuto do Idoso e a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Foi utilizado também, uma dissertação.



**Quadro 1.** Estudos encontrados conforme ano de publicação, autores, país do estudo, periódico/instituição, título, método e tipo de publicação, Palmas – TO, 2019

Estudo	Ano	Autores	País	Periódico/ Instituição	Título	Método	Tipo
1	2004	Brasil	Brasil	Ministério da Saúde	Portaria Nº 198/GM Em 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências	-	Portaria
2	2006	Brasil	Brasil	Ministério da Saúde	PORTARIA Nº 2.528 DE 19 DE OUTUBRO DE 2006. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa	-	Portaria
3	2008	Silva et al	Brasil	Cienc Cuid Saude	Educação permanente: instrumento de trabalho do enfermeiro na instituição de longa permanência	Texto reflexivo	Artigo
4	2009	Brasil	Brasil	Ministério da Saúde	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde	-	Série Pactos pela Saúde 2006. Manual
5	2010	São Paulo	Brasil	Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo	Relatório Glogal da OMS sobre prevenção de quedas na velhice – versão traduzida do WHO global report on falls prevention in older age	-	Relatório
6	2010	Sengupta, M; Harris-Kojetin, LD e Ejaz, FK	USA	Gerontology & Geriatrics Education	A National Overview of the Training Received by Certified Nursing Assistants Working in U.S. Nursing Homes	Pesquisa por amostragem	Artigo
7	2011	Feliciane, AM; Santos, SSC e Valcarengh, RV	Brasil	Cogitare Enferm	Funcionalidade e quedas em idosos institucionalizados: propostas de ações de enfermagem	Avaliativa	Artigo
8	2013	Brasil	Brasil	Ministério da Saúde	Estatuto do Idoso	-	Manual
9	2015	Dos Santos, MV; Weizenmann, SE e Koetz, LCE	Brasil	Cinergis	Avaliação dos idosos e a percepção dos profissionais quanto os riscos de quedas em uma instituição de longa permanência	Quali-quantitativa	Artigo
10	2016	Oliveira et al	Brasil	Rev enferm UFPE on line	Conhecimento do cuidador sobre prevenção de quedas em idosos	Qualitativo	Artigo
11	2016	Contarine Neto, L	Brasil	Programa de Pós-graduação em Enfermagem	Educação permanente como contribuição para a intervenção e prevenção de quedas em idosos	Quantitativo	Dissertação
12	2018	Freire et al	Brasil	Revista Nursing	Conhecimento dos cuidadores de idosos institucionalizados sobre prevenção de quedas em Fortaleza – CE	Quantitativo	Artigo
13	2019	Meneses et al	Brasil	ABCS Health Sciences	Educação permanente em equipe multidisciplinar de um programa gerontológico: concepções, desafios e possibilidades	Qualitativo	Artigo

**Quadro 2.** Descrição da necessidade de Educação Permanente em Saúde na prevenção de quedas em idosos institucionalizados, Palmas – TO, 2019.

Estudo	Descrição da Problemática	Sugestões apontadas pelos autores
1	A Educação Permanente em Saúde colabora com a identificação de necessidades de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores de saúde, a construir estratégias e processos que qualifiquem a atenção e a gestão em saúde que fortaleçam o controle social no setor na perspectiva de produzir impacto positivo sobre a saúde individual e coletiva	Propõe-se que os processos de capacitação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, tenham como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e sejam estruturados a partir da problematização do processo de trabalho.
2	Destaca-se entre os desafios apontados, a escassez de equipes multiprofissionais e interdisciplinares com conhecimento em envelhecimento e saúde da pessoa idosa que desenvolva uma assistência qualificada a essa	Dentre as diretrizes da Política Nacional de Saúde da Pessoa idosa, ressalta-se a formação e educação permanente dos profissionais de saúde do SUS na área de saúde da pessoa idosa.

	população.	
3	O desenvolvimento de uma Educação Permanente em uma ILP necessita considerar que: muitos cursos de enfermagem ainda não têm, em seus projetos pedagógicos de curso (PPCs), matérias/conteúdos que instrumentalizem os futuros enfermeiros para o cuidado ao idoso. Cuidar de idosos institucionalizados não é tarefa fácil, principalmente daqueles que apresentam demências ou dependências totais; e desenvolver educação permanente em uma ILP, por conta da sobrecarga de atividades, é uma ação difícil, que precisa ser pensada e cuidadosamente planejada.	Formar parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) incluindo estágios supervisionados, para atendimento e reabilitação de idosos; promover capacitação de trabalhadores da saúde na área do envelhecimento para atenção qualificada nos diversos níveis de atuação. Realizar Círculos de Cultura baseado na dialogicidade que promove o conhecimento coletivo.
4	Percebe-se que todo processo de educação permanente requer elaboração, desenho e execução a partir de uma análise estratégica e da cultura institucional dos serviços de saúde em que se insere.	É necessário colocar as pessoas como atores reflexivos da prática e construtores do conhecimento e de alternativas de ação, ao invés de receptores, bem como modificar substancialmente as estratégias educativas, a partir da prática como fonte de conhecimento e de problemas, problematizando o próprio fazer.
5	Perante as várias reflexões realizadas sobre prevenção de quedas, destaca-se a educação como uma estratégia essencial para construir a necessária capacidade de políticas e práticas efetivas de prevenção de quedas. Por se tratar de um manual internacional, ele não aborda especificamente a Educação Permanente, uma vez que a mesma é uma Política Nacional.	Ressalta a importância de vários programas educacionais na prevenção de quedas, como por exemplo: Currículo Canadense de Prevenção de Quedas ©, Rede de Prevenção de Quedas da Europa (ProFaNe), Livre de Quedas ©
6	Os cuidadores apontaram várias vezes a necessidade de capacitação, através da educação inicial e continuada, abordando a comunicação com os familiares dos residentes sobre seus cuidados, cuidados com a demência e trabalho com os supervisores, entre outros pontos.	As lacunas relacionadas a capacitação e educação continuada identificadas pelos cuidadores no estudo, podem subsidiar o desenvolvimento de novos currículos baseados em competências e possíveis revisões dos requisitos federais de treinamento.
7	Inexistência de ações periódicas de capacitação e qualificação dos trabalhadores. O enfermeiro da ILPI realiza, durante a jornada de trabalho de 20 horas semanais, atividades de supervisão dos técnicos em enfermagem e dos cuidadores, além de ações de recuperação, proteção e promoção da saúde dos idosos, havendo para tanto um Manual de Normas, Rotinas e Técnicas de Enfermagem atualizado. Percebeu-se também que os profissionais que atuam na ILPI desconhecem a necessidade de notificar, ao Serviço de Vigilância Sanitária, a ocorrência de quedas com lesão em idosos.	Desenvolver, com auxílio de estudantes de enfermagem, ações periódicas de capacitação e educação permanente aos profissionais, oferecendo cursos sobre processo de envelhecimento, políticas públicas, dentre outras temáticas. Bem como, promover ambientes seguros, livres de objetos que possam provocar o surgimento de quedas nos idosos.
8	É assegurada a atenção integral à saúde do idoso, por intermédio do Sistema Único de Saúde - SUS, garantindo-lhe o acesso universal e igualitário, em conjunto articulado e contínuo das ações e serviços, para a prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde, incluindo a atenção especial às doenças que afetam preferencialmente os idosos	As ILPIs deverão seguir algumas obrigações como por exemplo: oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade; proporcionar cuidados à saúde, conforme a necessidade do idoso; promover atividades educacionais, esportivas, culturais e de lazer; manter no quadro de pessoal profissionais com formação específica;
9	Os cuidadores da ILPI consideraram importante a educação continuada em saúde e a consideram como uma forma de aperfeiçoamento, de busca de novos conhecimentos e novas práticas de saúde, que têm como objetivo melhorar na qualidade do atendimento, tornando-o eficiente, planejado e contínuo. Ressaltam que um grupo de educação continuada é de grande importância dentro de uma ILPI e de qualquer outra instituição de saúde.	Ressalta-se a importância da educação como estratégia para construir a capacidade de políticas e práticas efetivas de prevenção de quedas, para os profissionais de saúde envolvidos e para os responsáveis pelo design e pela construção de habitações e espaços públicos usados pelos idosos, afim de promover uma maior segurança aos mesmos.
10	Verificou-se que os participantes foram unânimes em afirmar que nunca receberam treinamentos, ações educativas que enfatizassem as informações e/ou orientações sobre prevenção de quedas em idosos.	Acredita-se que as ações educativas é uma alternativa das mais importantes no sentido de passar informação aos cuidadores. Desta forma, verifica-se a necessidade de um programa de prevenção de quedas, até hoje não implantado pelos órgãos de saúde pública, em que possam trabalhar a questão da educação desses cuidadores por parte dos profissionais da estratégia saúde da família para assim promover a saúde dessa população, e prevenir as complicações ocasionadas pelas quedas.
11	Utilizou-se a abordagem problematizadora, onde foi observado que os profissionais têm informação sobre prevenção de quedas. Entretanto, houve confusão na definição dos conceitos de educação contínua e educação permanente. Após reflexão sobre a realidade apresentada, vários profissionais destacaram a falta do diálogo e da escuta nas consultas como uma das hipóteses para o problema. Apontaram a necessidade de uma avaliação mais profunda, considerando a probabilidade de quedas em seus aspectos físicos, ambientais e sua relação com o meio.	Foram apontadas várias sugestões para solução das questões levantadas, ressalta-se a ideia da construção e distribuição de uma cartilha informativa sobre os fatores de riscos associados às quedas. Bem como, orientações sobre mudanças dos hábitos de vida dos idosos e cuidados com os ambientes promovendo o menor risco para acidentes por quedas.

12	Observou-se que uma parcela significativa de cuidador (36%) não tinha curso específico para cuidador, o que pode contribuir para a ocorrência de quedas em idosos devido à falta de conhecimento prévio para o cuidado deste público.	Ressalta-se a necessidade de reforçar a capacitação e investir em Educação Permanente para os cuidadores promovidos por profissionais capacitados, como por exemplo os enfermeiros.
13	Os entrevistados apontaram para a necessidade de atualização constante e busca de aprimoramento profissional, por meio de participações em congressos e seminários, por exemplo, direcionado ao seu próprio desempenho com vistas às transformações ocorridas no processo de trabalho. Contudo as ações de Educação Permanente geradas a partir da demanda da realidade cotidiana é um fator importante para um cuidado direcionado às pessoas inseridas em uma determinada realidade sócio institucional, que vai além de capacitações pontuais em formatos de cursos ou participações em congressos.	É imprescindível a modificação do cenário de aperfeiçoamento profissional por parte daqueles que discutem as políticas, pois é fundamental que o gestor do serviço elabore propostas aos seus funcionários, que sejam benéficas e possam trazer satisfação e qualificação aos mesmos no ambiente de trabalho. Pois, a falta de investimentos relacionados ao crescimento profissional pode causar desmotivação para o envolvimento em capacitações. A realização do investimento acadêmico por parte da instituição também pode ser caracterizada positivamente como processo de educação permanente. O qual se expressa através de atividades contínuas, sendo desenvolvida prioritariamente no sentido de 'oficinas interativas' ou 'reuniões educativas' do que em formatos de exposições ou capacitações tradicionais.

#### 4. Discussão

As transformações ocorridas no mundo atualmente têm impulsionado a busca pelo conhecimento, o mercado de trabalho globalizado exige que o profissional esteja qualificado para desempenhar suas atribuições com excelência. Diante disto, várias mudanças têm ocorrido no processo de formação e capacitação dos profissionais que estimule o pensamento crítico e reflexivo em várias áreas de atuação, em se tratando da população idosa, faz-se necessário que o profissional conheça assuntos inerentes as transformações dessa fase, como por exemplo, principais agravos acometidos e meios de prevenção de quedas a fim de promover uma melhor qualidade de vida para estes.

Entre os estudos selecionados nesta revisão, foi possível verificar que uma parte significativa destes (3, 7, 10, 12 e 13) tratava da escassez de profissionais qualificados para trabalhar com a população idosa, bem como as dificuldades em realizar ações de Educação Permanente nas ILPIs. Por outro lado, outros estudos (6, 9 e 11) abordavam o conhecimento dos cuidadores em relação a importância da educação para a prevenção de quedas em idosos. Destes, um era estudo realizado fora do Brasil (6), o qual ressalta a importância da educação continuada, já que a Educação Permanente é uma política nacional. Os demais (1 e 2) são portarias, (4, e 8) são manuais e o 5 é relatório da Organização Mundial da Saúde, todos são documentos referentes a temática (Quadro 1).

Nesse sentido, o Ministério da Saúde vem renovando e ampliando, no decorrer do tempo, estratégias e políticas para a adequação da formação e qualificação dos trabalhadores de saúde que atendam às necessidades da população e colabore com o desenvolvimento do SUS, uma vez que, a Constituição Federal de 1988 deixa evidente em seu Artigo 200, inciso III, que atribui ao SUS a competência de ordenar a formação na área da saúde (BRASIL, 1988; BRASIL, 2004).

Diante desse contexto, em 2003 o Conselho Nacional de Saúde aprovou a Resolução que corroborou para o Ministério da Saúde homologar em fevereiro de 2004 a Portaria 198/04 que originou a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do SUS, para formação e desenvolvimento de trabalhadores para o setor, o que fortalece os ideais da Organização Mundial da Saúde (OMS) que, em 1990, aprovou a Educação Permanente como essencial para a qualidade da assistência à saúde (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, voltando a realidade encontrada nos estudos (3, 7, 10, 12 e 13), no qual são ressaltadas a falta de preparo dos cuidadores, as orientações insuficientes relacionadas aos cuidados com a pessoa idosa, a inexistência de treinamentos, e a dificuldade de desenvolver educação permanente em uma ILP, por conta da sobrecarga de atividades, corroboram para a ocorrência de acidentes por quedas nos idosos nas instituições de longa permanência, provocando lesões, e em muitos casos a dependência e limitações físicas (Quaro 2) (SILVA *et al.*, 2008; FELICIANI, SANTOS e VALCARENGHI, 2011; OLIVEIRA *et al.*, 2016; FREIRE *et al.*, 2018; MENESES *et al.*, 2019).

A Política Nacional da Pessoa Idosa aprovada através da portaria nº 2.528/06 ressalta ainda mais essas dificuldades encontradas nos estudos citados anteriormente ao destacar a escassez de equipes multiprofissionais e interdisciplinares com conhecimento em envelhecimento e saúde da pessoa idosa que desenvolva uma assistência qualificada a essa população. Além disso, no Estatuto do Idoso é assegurado a atenção integral à saúde do idoso, por intermédio do Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo-lhe o acesso universal e igualitário, em conjunto articulado e contínuo das ações e serviços, para a prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde, incluindo a

atenção especial às doenças que afetam preferencialmente os idosos (Quadro 2) (BRASIL, 2006; BRASIL, 2013).

Desta forma, é importante que as ILPI revejam as práticas de ações educativas dos seus cuidadores priorizando a Educação Permanente, já que a mesma propõe que os processos de capacitação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, tenham como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e sejam estruturados a partir da problematização do processo de trabalho (BRASIL, 2004).

Sendo assim, a Educação Permanente é entendida como uma atualização cotidiana das práticas, uma forma contínua para o desenvolvimento profissional na área de saúde, com objetivo permanente da qualidade dos serviços em saúde, contribuindo para atender as necessidades individuais e coletivas da população (CECCIM, 2005).

É comum encontrar confusões de entendimento entre os conceitos de educação continuada e educação permanente. Para muitos, ambas parecem ter a mesma característica. Nesta revisão, pode-se observar essa confusão nos estudos 9 e 11 (Quadro 2). No estudo 9, essa confusão fica subentendida a medida que o autor relata que os cuidadores reforçam a importância da educação continuada em saúde e a consideram como uma forma de aperfeiçoamento de busca de novos conhecimentos e novas práticas de saúde. Contudo, os autores apontam a importância da educação como estratégia para construir a capacidade de políticas e práticas efetivas de prevenção de quedas, para os profissionais de saúde envolvidos e para os responsáveis pelo design e pela construção de habitações e espaços públicos usados pelos idosos, afim de promover uma maior segurança aos mesmos (SANTOS, WEIZENMANN e KOETZ, 2015). Desse modo fica a dúvida se estes cuidadores se referiram à educação continuada com a intensão de citar a educação permanente.

Já no estudo 11 (Quadro 2), os participantes deixaram evidente o desalinhamento quanto o entendimento dos conceitos da educação continuada e da educação permanente no momento da abordagem. Todavia, souberam identificar situações que possam favorecer o surgimento de quedas nos idosos,

e colaboram com sugestões de ações educativas que contribuam para a prevenção das quedas (CONTARINE NETO, 2016).

Diante dessas confusões de entendimento, faz-se necessário realizar uma distinção dos conceitos entre Educação Continuada e Educação Permanente ressaltando os diferentes processos educativos envolvendo seus princípios metodológicos distintos. Contudo, ambas possuem uma característica de continuidade ao processo de educação.

A Educação Continuada é caracterizada por representar uma continuidade do modelo escolar ou acadêmico, concentrado na atualização de conhecimentos, geralmente com enfoque disciplinar, em ambiente didático e baseado em técnicas de transmissão, com objetivos de atualização. Envolve atividades de ensino após o curso de graduação, com finalidades mais restritas de atualização, aquisição de novas informações e por meio de metodologias tradicionais. É considerada uma estratégia descontínua de capacitação, pois ocorrem rupturas no tempo, onde os cursos são periódicos sem sequência constante (MASSAROLI e SAUPE, 2008; BRASIL, 2009).

Em relação a Educação Permanente, esta representa uma revolução nas práticas de capacitação dos trabalhadores da saúde, onde incorpora o ensino e o aprendizado à vida cotidiana das organizações e às práticas sociais e laborais, no contexto real em que ocorrem. Onde o processo de trabalho é tido como seu objeto de transformação, com a finalidade de melhorar a qualidade dos serviços, pretendendo alcançar equidade no cuidado e um atendimento qualificado das necessidades da população (BRASIL, 2009; NETO, 2016).

Em estudo realizado nos Estados Unidos (6, Quadro 2), verificou-se a importância das ações de educação na prevenção e redução dos acidentes de quedas dos idosos. Foi ressaltada pelos cuidadores a importância de haver mudança de currículos e uma intensificação maior nas capacitações através da educação inicial e continuada, abordando a comunicação com os familiares dos residentes sobre seus cuidados, cuidados com a demência e trabalho com os supervisores, entre outros pontos (SENGUPTA, HARRIS-KOJETIN e EJAZ, 2010).

O Relatório Global da OMS sobre Prevenção de Quedas na Velhice, o qual é uma versão traduzida do WHO *global report on falls prevention in older*

age traz várias reflexões realizadas sobre prevenção de quedas, onde destaca a educação como uma estratégia essencial para construir a necessária capacidade de políticas e práticas efetivas de prevenção de quedas. Por se tratar de um manual internacional, ele não aborda especificamente a Educação Permanente, uma vez que a mesma é uma Política Nacional (5, Quadro 2) (SÃO PAULO, 2010).

Nesse contexto, conforme o quadro 2, as soluções apontadas pelos autores de modo geral é a intensificação da realização de ações educativas com foco na Educação Permanente que promova a capacidade crítica e reflexiva dos cuidadores e demais pessoas envolvidas no cuidado ao idoso, promovendo um conhecimento coletivo e compartilhado relacionado ao processo de ensino-aprendizado mediante as demandas do trabalho na prevenção de quedas dos idosos, visando uma melhor qualidade de vida destes.

## **5. Considerações**

Muitos profissionais da saúde que trabalham diretamente no atendimento ao público idoso parecem não ter o preparo suficiente para desenvolver suas atividades com presteza e atender de forma adequada as necessidades dessa população. Principalmente daqueles que se encontram em uma instituição de longa permanência. Desse modo, é imprescindível que se realize capacitações nos ambientes de trabalho direcionados as ações de Educação Permanente, uma vez que, irá trabalhar os problemas identificados na rotina, promover uma reflexão crítica, mudanças no processo de ensino-aprendizagem e transformações no processo de trabalho dos cuidadores.

Os resultados desta *Scoping Review* demonstram algumas soluções viáveis para as ILPIs como, por exemplo, formar parcerias com as Instituições de Ensino Superior no sentido de promover a educação permanente aos seus profissionais visando as prevenções de quedas nos idosos e uma melhor qualidade de vida destes, retardando desse modo, o surgimento da dependência. Tais estratégias exigem o engajamento de vários setores como governamentais, por meio das políticas públicas, sociais e institucionais.

Percebe-se que, o campo de estudo sobre Educação Permanente na prevenção de quedas nas ILPIs, ainda é pouco explorado pela literatura nacional e internacional, considerando uma lacuna para ser preenchida com futuras pesquisas.

## 6. Referências

- ALVES JUNIOR, E. D.; PAULA, F. L. A prevenção de quedas sob o aspecto da promoção da saúde. **Fit Perf J.**, v. 7, n. 2, p. 123-9, 2008.
- ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. Disponível em: <<http://www.journalonline.tandf.co.uk/openurl.asp?genre=article&eissn=1464-5300&volume=8&issue=1&spage=19>>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- BRASIL, C. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília. 1988.
- BRASIL MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, C. N. DE E. D. C. DO C. DE G. EM M. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Ministerio da Educação**, p. 1–6, 2001.
- BRASIL, M. D. S. **PORTARIA Nº 198/GM Em 13 de fevereiro de 2004**. Ministério da Saúde. [S.l.]. 2004.
- BRASIL, M. D. S. **PORTARIA Nº 2.528 DE 19 DE OUTUBRO DE 2006**. Ministério da Saúde. Brasília. 2006.
- BRASIL, M. D. S. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 64 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006; v. 9).
- BRASIL, M. DA S. **Série Pactos pela Saúde: Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. 2010.
- BRASIL, M. D. S. **Estatuto do Idoso**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 70 p.
- BRASILEIRO, I. DE G. E E. **Censo demografico 2015 por região**, 2016.
- CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface-Comunic, Saúde e Educ**, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 161-168, fev. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180118751013>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- COURSE, L. WHO Global Report on Falls Prevention in Older Age WHO Global Report on Falls Prevention in Older Age. 2007.
- CONTARINE NETO, L. **Educação permanente como contribuição para a intervenção e prevenção de quedas em idosos. Dissertação (Mestrado**



**Profissional em Ensino na Saúde**). Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. 93. 2016.

FARINATTI, P. D. T. V. ENVELHECIMENTO PROMOÇÃO DA SAÚDE E EXERCÍCIO: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS, VOLUME 1. Barueri, SP: Manole, 2008. Resenha de: LIMA, JLM. **BIUS**, v. 3, n. 2, p. 53-68, 2012.

FELICIANI, A. M.; SANTOS, S. S. C.; VALCARENGHI, R. V. FUNCIONALIDADE E QUEDAS EM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS: PROPOSTAS DE AÇÕES DE ENFERMAGEM. **Cogitare Enferm**, v. 16, n. 4, p. 615-21, Out./Dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/22456>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FREIRE, H. S. D. S. et al. Conhecimento dos Cuidadores de idosos institucionalizados sobre prevenção de quedas em Fortaleza - CE. **Revista Nursing**, v. 21, n. 242, p. 2248-2253, 2018. Disponível em: <[http://www.revistanursing.com.br/revistas/242-Julho2018/Conhecimento\\_dos\\_cuidadores.pdf](http://www.revistanursing.com.br/revistas/242-Julho2018/Conhecimento_dos_cuidadores.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2019.

JOANNA BRIGGS INSTITUTE (JBI). **Methodology for JBI Scoping Reviews**. Austrália: JBI, 2015. Disponível em: <[www.joannabriggs.org](http://www.joannabriggs.org)>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MASSAROLI, A.; SAUPE, R. **Distinção conceitual: Educação permanente e Educação Continuada no processo de trabalho em saúde**. PIBIC. [S.l.]. 2008.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. D. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Santa Catarina, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/714/71411240017.pdf>>. Acesso em: 01 junho 2019.

MENESES, I. G. et al. Educação permanente em equipe multidisciplinar de um programa gerontológico: concepções, desafios e possibilidades. **ABCS Health SciL**, v. 44, n. 1, p. 40-46, 2019. Disponível em: <<https://www.portalnepas.org.br/abcshs/article/view/1257>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

METODOLÓGICAS, B. T. E.; BARUERI, V. 4- RESENHA DE LIVRO ENVELHECIMENTO PROMOÇÃO DA SAÚDE E EXERCÍCIO: In: **Envelhecimento : Pormoção da Saude e exercicio**. [s.l: s.n.]. v. 3p. 53–68.

OLIVEIRA, P. P. et al. CONHECIMENTO DO CUIDADOR SOBRE PREVENÇÃO DE QUEDAS EM IDOSOS. **Rev enferm UFPE on line**, Recife, v. 10, n. 2, p. 585-92, fev. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ORIGINAL, A. A prevenção de quedas sob o aspecto da promoção da saúde. **Fitnees E performance**, v. 2, p. 123–129, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO), S. D. S. **Relatório global da OMS sobre prevenção de quedas na velhice / WHO global report on falls prevention in old age**.

São Paulo - SES. São Paulo, p. 64 p. 2010. Disponível em: < HYPERLINK "http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=713325&indexSearch=ID" <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=713325&indexSearch=ID> >. Acesso em: 19 de jun. 2019.

PETERS, M. D. J. et al. Guidance for conducting systematic scoping review. **Int J Evid Based Healthc**, v. 13, p. 141-146, 2015.

PERRACINI, A. K. ; M. Relatório global da oms sobre prevenção de quedas na velhice. In: **Secretaria do Estado de São Paulo**. [2011.]. p. 64.

SANTOS, M. V. D.; WEIZENMANN, S. E.; KOETZ, L. C. E. Avaliação dos idosos e a percepção dos profissionais quanto os riscos de quedas em uma instituição de longa permanência. **Cinergis**, v. 16, n. 1, p. 9-14, JAN./ MAR. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/5491>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

SANTOS, S. et al. The nurse role in the seniors' long permanence institution. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, v. 2, n. 3, p. 291–299, 2011.

SILVEIRA, K. et al. Moraes EM , organizador . Princípios básicos de geriatria e gerontologia . Belo Horizonte : Coo- pemed ; 2008 . 700 p . In: **Princípios Básicos de Geriatria e Gerontologia**. [2016]. p. 2997–2998.

SENGUPTA, M.; HARRIS-KOJETIN, L. D.; EJAZ, F. K. A National Overview of the Training Received by Certified Nursing Assistants Working in U.S. Nursing Homes. **Gerontology & Geriatrics Education**, Cleveland, v. 31, n. 3, p. 201-219, 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=A+National+Overview+of+the+Training+Received+by+Certified+Nursing+Assistants+Working+in+U.S.+Nursing+Homes>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SILVA, B. T. D. et al. EDUCAÇÃO PERMANENTE: INSTRUMENTO DE TRABALHO DO ENFERMEIRO NA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA. **Cienc Cuid Saude**, v. 7, n. 2, p. 256-261, Abr./Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5015>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TOMASINI, S. L. V.; ALVES, S. Envelhecimento bem-sucedido e o ambiente das instituições de longa permanência. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 88-102, jan./jun. 2007.

Submetido em: 28 de maio de 2020

Aceito em: 14 de junho de 2020

## ANÁLISE SWOT APLICADA À IMPLANTAÇÃO DO CARRO ELÉTRICO SOB A ÓTICA DA CONSTRUÇÃO CIVIL

Luis Enrique Coral Villanueva<sup>1</sup>  
Alan Jeferson de Oliveira da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** A implantação do carro elétrico sob a ótica da construção civil demanda soluções que atendam anseios de uma sociedade cada vez mais engajada na preservação do meio ambiente e cuidados à saúde pública. Assim, a pesquisa tem por finalidade estudar e analisar qual o papel da construção civil nesse processo, haja vista que o carro elétrico demandará do desenvolvimento de infraestrutura viária e urbana que contribua à sua eletromobilidade. O artigo decorre de pesquisa exploratória que analisa, tanto o estado da arte em que se encontra essa implantação no Brasil e no mundo, quanto o estágio de desenvolvimento da construção civil brasileira para encarar o desafio. Para tanto, se recorre à Matriz SWOT como ferramental analítico com propósitos de organizar respostas e aventar considerações finais, além de ponderar estratégias de inserção para um setor que atua no país e no mundo e, eles apresentam diferentes graus de desenvolvimento.

**Palavras chave:** Carro Elétrico; Construção Civil; SWOT.

### **SWOT ANALYSIS APPLIED TO ELECTRIC CAR DEPLOYMENT FROM THE PERSPECTIVE OF BRAZILIAN CIVIL CONSTRUCTION**

**ABSTRACT:** *The implementation of the electric car from the perspective of civil construction demands solutions that meet the wishes of a society increasingly engaged in the preservation of the environment and public health care. Thus, the research aims to study and analyze the role of civil construction in this process, given that the electric car will require the development of road and urban infrastructure that contributes to its electromobility. The article derives from exploratory research that analyzes both the state of the art of this implementation in Brazil and the world, as well as the stage of development of Brazilian civil construction to face the challenge. For this, we use the SWOT Matrix as an analytical tool to organize answers and make final considerations, as well as considering insertion strategies for a sector that operates in the country and the world, and they present different degrees of development.*

**Keywords:** *Electric Car; Civil Construction; SWOT.*

## 1 INTRODUÇÃO

A preservação do meio ambiente e os cuidados à saúde pública vêm se constituindo como o “gatilho” que dá *start* ao processo de implantação do carro elétrico em substituição ao de combustão interna, o condiciona e ainda retroalimenta seu dinamismo numa espiral positiva que lhe sugere irreversibilidade ao processo

<sup>1</sup> Graduado em engenharia civil pela Universidade Veiga de Almeida.

<sup>2</sup> <http://lattes.cnpq.br/3411270856268081>

(PROMOB-e, 2018a). A implantação de carros elétricos (conectados e autônomos) busca atender esses anseios; porém, ainda demandam do desenvolvimento de infraestruturas de recarga para sua bateria que vão além da adaptação de tomadas públicas e residenciais e da instalação de eletro-postos e eletro-vias como forma de ampliar sua autonomia, num conceito *plug-in*; entretanto, ambas medidas ainda distam de se inserir num contexto da seguridade viária e conectividade veicular, por exemplo (VILLANUEVA, 2019). Nesse aspecto, as *Smart Highways* ou *Rodovias do Futuro* como vêm sendo chamadas, representam avanços nessa direção, à medida que se propõem carregar a bateria desses carros em pleno movimento, garantindo-lhe autonomia, além de se comportar como “meio” de iluminação e sinalização nas estradas, pois que já vêm concebidas sob bases tecnológicas que esperam reduzir acidentes de trânsito e congestionamentos nos centros urbanos, entre outros benefícios previstos.

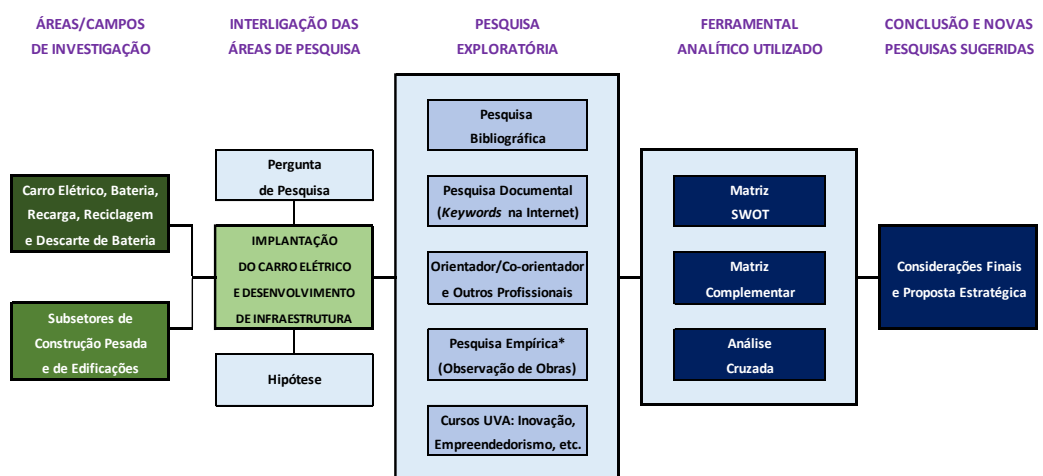
Nesse contexto, a engenharia civil é chamada a interagir no desenvolvimento destas infraestruturas, pois - a princípio - sua construção lhe representaria apenas uma continuidade tecnológica *path-dependent* dentro de suas técnicas e processos de trabalho e, talvez, demandem de adequações e ajustes, sem contudo provocar grandes alterações como a observada, por exemplo, na quebra do *lock-in* tecnológico decorrente da substituição do automotor pelo elétrico. Assim, a bateria enquanto “combustível” que o move, constitui-se ponto focal no desenvolvimento e implantação do carro elétrico. Como tal, concentra esforços de empresas e pesquisadores no sentido de lhe promoverem ganhos de eficiência e desempenho. A revisão da literatura aponta para três linhas de pesquisa que avançam nesse propósito: 1) a bateria, propriamente dita; 2) os pontos fixos de recarga *plug-in* e, por fim, 3) a infraestrutura de recarga de veículos em movimento. Sem prejuízo do item 2 em que a construção civil já vem atuando, neste artigo serão tratados os esforços dependidos para o desenvolvimento das *Smart Highways* enquanto alternativa de recarga da bateria e que ainda traz consigo e sedimenta conceitos de conectividade veicular e seguridade viária, aglutinados aqui no item 3.

O artigo decorre de pesquisa exploratória apoiada nos ensinamentos de Gil (2002), pois busca ganhar conhecimento sobre o tema. Quanto aos procedimentos técnicos recorre à pesquisa bibliográfica e documental e, neste caso, apoia-se no filtro

realizado por Villanueva (2019) em que organizou buscas através da internet partindo de palavras-chave como: *carro elétrico, bateria e recarga da bateria, eletromobilidade e Smart Highways, construção civil e desenvolvimento de infraestruturas*. Tem por objetivo contribuir para uma reflexão sobre o papel que lhe cabe desempenhar à construção civil na implantação do carro elétrico, notadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de infraestruturas orientadas à recarga da bateria do veículo em movimento contribuindo assim para o avanço da eletromobilidade no país e está organizado da seguinte forma: a primeira seção, que inclui esta introdução, apresenta a metodologia e objetivos da pesquisa.

A segunda seção destina-se à revisão da literatura visando analisar, tanto o estado da arte em que se encontra o processo de implantação nos países desenvolvidos e no Brasil no que tange ao desenvolvimento de infraestruturas, especialmente *Smart Highways*, quanto ao nível de preparo que a construção civil brasileira tem para se inserir nesse contexto. Na terceira seção procede-se ao desenvolvimento da pesquisa propriamente dita, destacando o pano de fundo que permeia e condiciona o processo de implantação como um todo, para – na sequência – aplicar o ferramental analítico (Matriz SWOT e Análise Cruzada) que levará a organizar respostas com propósito de sugerir caminhos a serem seguidos pela construção civil no desenvolvimento das infraestruturas que fomentem a implantação do carro elétrico em si. Por fim, se seguem as considerações finais à guisa de conclusão. A seguir a síntese gráfica da pesquisa.

Figura 1 – Síntese Gráfica da Pesquisa Exploratória



\* inclui viagem ao Exterior (visita aos EUA, entre 14/12/2018 e 24/01/2019).

Fonte: VILLANUEVA, 2019.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

A seção está estruturada sob três pilares: a) ferramental analítico que ajuda a organizar respostas e considerações finais sob viés mais objetivo e estruturado, b) estado da arte da implantação do carro elétrico e estágio da construção civil brasileira para esse propósito e, por fim, a c) mudança decorrente da substituição do carro automotor pelo elétrico (quebra do *lock-in* tecnológico) e seu impacto sobre técnicas e processos de construção civil (continuidade tecnológica), sob o prisma dos anseios da sociedade moderna, entendidos aqui como o “gatilho” que dá *start* ao processo.

### 2.1 Ferramental analítico utilizado (Matriz SWOT e Análise Cruzada)

Com propósitos de organizar a pesquisa sob viés setorial, antes que restringi-la à visão de uma empresa em particular; recorre-se à Matriz SWOT e subsequente Análise Cruzada seguindo os ensinamentos de Chiavenato e Sapiro (2003), Martins (2006) e Mc Creadie (2008). Ainda, sob essas bases conceituais aplicara-se também a Matriz Complementar elaborada por Villanueva (2019) com propósitos de correlacionar Rubricas Inovadoras decorrentes da implantação do Carro Elétrico ao Campo de Atuação reservado aos subsetores de Construção Pesada e de Edificações e assim dar maior foco à investigação. Assim ela se constitui numa visão intermediária entre Matriz SWOT e Análise Cruzada. Como se sabe, a Matriz SWOT estuda a competitividade de uma organização segundo quatro variáveis: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças. Através delas, se pode fazer um levantamento das forças e fraquezas da organização (ambiente interno), das oportunidades e ameaças que apresenta o meio em que ela atua (ambiente externo).

Por sua vez, a Análise Cruzada consiste em cruzar informações dos quadrantes da Matriz SWOT de tal forma a obter uma moldura que permita desenhar estratégias para o futuro da organização. Nesse aspecto, não se trata de uma inversão, mas apenas uma mudança de interpretação. A Matriz SWOT é uma poderosa ferramenta de análise de cenários, contudo ela não é apenas uma ferramenta para fazer o levantamento de informações relacionadas às variáveis. O grande potencial da matriz é justamente cruzar as informações para definir a estratégia e realizar uma tomada de decisão eficiente e eficaz. Na Análise Cruzada se verifica como os dois pontos negativos (fraquezas e ameaças) influenciam a

possibilidade de os pontos positivos (forças e oportunidades) ocorrerem e são identificadas quatro estratégicas resultantes do cruzamento de fatores entre o ambiente interno e o externo: Ofensiva, Confronto, Reforço e Defesa.

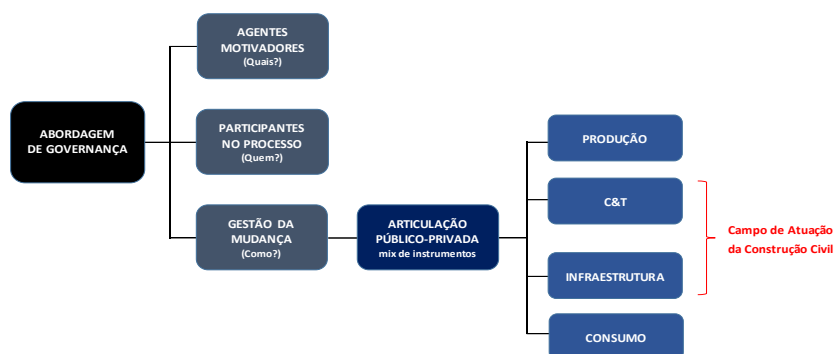
## **2.2 Estado da Arte – Implantação do Carro Elétrico e Construção Civil brasileira**

Estudos realizados pelo PROMOB-e (2018a; 2018b e 2018c) e BNDES Setorial (Baran e Legey, 2010; Castro e Ferreira, 2010; Vaz, Barros e Castro, 2012), além de Cabette (2016), Peres (2017), Castro, Moszkowicz e Lima (2018) e Villanueva (2019) sobre a implantação do carro elétrico, dão conta: *i*) do Brasil estar defasado no processo em relação aos países desenvolvidos; porém, *ii*) países que aderiam com atraso ao processo (pós anos 2000), como China e Alemanha, vêm se nivelando rapidamente com os que iniciaram a corrida (EUA, Japão, França, Holanda, Suécia e Noruega), tamanho o contexto tecnológico que permeia o processo e que abre espaço para que agentes e participantes noutros países diminuam o *gap* existente e se insiram de vez no contexto da eletromobilidade; sendo que nesse aspecto *iii*) o Brasil já começa a promover sua inserção ao processo, muito embora os movimentos ainda sejam incipientes em termos de sistematização das iniciativas que promoverão a eletromobilidade de fato. Observa-se também que, *iv*) a bibliografia foca na recarga da bateria a partir de pontos fixos *plug-in*, mas ainda não se aprofunda no desenvolvimento de infraestrutura de recarga para veículos em movimento.

Já, no que diz respeito às pesquisas sobre a construção civil brasileira e o grau de preparo desta para o desafio, Monteiro Filha, Costa e Rocha, 2010; Araújo e Jungles (2004) e Mutti, Araújo e Flanagan (2005), apontam para um setor com *i*) *know-how*, tradição e expertise de atuação a nível internacional, *ii*) larga experiência na construção de infraestrutura para veículos elétricos a nível nacional; porém, *iii*) com fragilidades no campo do planejamento estratégico, uma vez que dá maior ênfase à questão operacional, *iv*) *gap* tecnológico devido ao baixo investimento em tecnologia da informação e dificuldades para inovar em decorrência dos próprios processos intermitentes que há em cada empreendimento no setor; além de, nas palavras de Horta e Giambiagi (2018), verificar-se que, *v*) o estoque de infraestrutura no Brasil vem diminuindo ao invés de aumentar; o que em última análise revelaria uma ameaça (e uma oportunidade) ao processo. A síntese gráfica a seguir, construída a partir do

Sistema de Governança<sup>3</sup> utilizado pelo PROMOB-e (2018a) para comparar estágios de desenvolvimento da implantação do carro elétrico em países desenvolvidos e no Brasil, permite enxergar, de fato, em que parte do processo a construção civil participa e por ela se verifica campo de atuação, tanto em Ciência e Tecnologia (notadamente em P&D), quanto em Infraestrutura (Desenvolvimento e Construção).

Figura 2 – Síntese Gráfica: Sistema da Governança e *mix* de Instrumentos Públicos e Privados.



Fonte: VILLANUEVA, 2019

Aqui se enxergam três subáreas de atuação claramente demarcadas para a construção civil: a) desenvolvimento de infraestrutura orientada à instalação de pontos fixos de recarga *plug-in* das baterias, b) desenvolvimento de infraestruturas orientadas à recarga do veículo em movimento, notadamente, *Smart Highways* e c) desenvolvimento de infraestruturas orientadas, tanto c.1) ao aumento da oferta de energia elétrica, quanto c.2) à infraestrutura para o redesenho do espaço urbano e criação de novas áreas verdes. Neste artigo não se abordará questões relacionadas à subárea c e, subsequente também não, aos itens c.1 e c.2. A esse respeito, arquitetos e urbanistas<sup>4</sup> apontam que cidades e estradas do futuro terão uma menor frota de veículos devido à automação e uso de taxis sem taxistas e isto dará margem à necessária reestruturação do espaço urbano com claros benefícios para a sociedade enquanto melhoria à sua qualidade de vida. Assim, em sincronia com o que se busca explorar neste artigo, o olhar destes profissionais é particularmente

<sup>3</sup> O conceito de governança vai além do conceito de política, na medida em que se refere à *coordenação necessária para alcançar determinadas metas* – metas estas que dependem da articulação de iniciativas sociais que se efetivam tanto dentro quanto fora dos instrumentos de política (HILLMAN et al., 2001 *apud* PROMOB-e, 2018a).

<sup>4</sup> A Jaguar (mondadora de veículos) se uniu ao arquiteto Tom Barton, do escritório Barr Gazetas, para imaginar as consequências de um futuro com automóveis elétricos nas cidades. Tomando quatro estudos de caso no Reino Unido, a equipe especulou sobre questões de infraestrutura existentes e as oportunidades de melhoria possibilitadas pelos veículos elétricos. Os estudos de caso imaginam um futuro em que as alternativas verdes aos combustíveis fósseis impulsionam o transporte e as construções em cidades de emissão zero. Foram 4 os cenários estudados: com uma rodovia, um estacionamento interno, um terreno industrial e uma paisagem urbana mais ampla.



interessante de se notar à medida que não foca no carro elétrico em si, mas nos efeitos que decorrem de sua implantação e assim abrem espaço para uma visão mais ampla no seu campo de atuação; qual seja, a remodelação de infraestruturas nas cidades e estradas. É o que também visa este artigo sob o olhar da Engenharia Civil.

### **2.3 Impactos decorrentes da mudança**

Os impactos decorrentes da implantação do carro elétrico em substituição ao de explosão são aqui observados sob duas perspectivas. No primeiro caso, é prevista a quebra de paradigma em relação ao *lock-in* tecnológico estabelecido pelo carro a combustão interna sustentado na utilização de combustíveis fósseis, e que apresenta-se como a melhor forma de se produzir as coisas, mas que poderá estar prestes a perder seu espaço e a partir daí tudo deverá tudo passar a ser repensado, não raro a partir do zero. No segundo caso, é prevista a continuidade tecnológica (*path-dependent*) nas técnicas e processos de construção civil, ainda que sujeitas a necessárias adequações<sup>5</sup>. É o que se desprende, tanto da análise da implantação do carro elétrico e do desenvolvimento das infraestruturas, quanto da revisão bibliográfica sobre temas da mudança tecnológica abordadas por Castelli e Conceição (2015); Moraes, Barassa e Consoni (2016) e Cabette (2016).

## **2.4 A Construção Civil e a Infraestrutura da Eletromobilidade**

### **2.4.1 Know-how e Expertise, Cases de Sucesso e Linha de Investigação**

A construção civil brasileira detém sólida tradição, *know-how* e expertise de atuação a nível internacional, tanto na Construção Pesada, quanto na de Edificações, incluindo países como: Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, China, México, Espanha, Portugal e Grécia, além de países da América do Sul e o Caribe, também como da África e Oriente Médio, o qual tem lhe dado, entre outras vantagens,

---

<sup>5</sup> NETO *et al.*, 2016 descreve que com a invenção dos automóveis, surgiram os primeiros textos técnicos a tratar dos princípios fundamentais de projeto geométrico de vias de transporte, datados de 1912. Desde então, órgãos regulamentadores foram criados, manuais foram publicados, congressos foram realizados e diversos novos conceitos foram introduzidos ao redor do mundo. Tudo isso de forma sincronizada internacionalmente, com o objetivo de se estabelecer as diretrizes principais de projeto geométrico de vias e, em especial, garantir a segurança dos usuários e a eficiência operacional de tráfego. Agora, com a tendência de automação completa do tráfego rodoviário, deve-se observar uma nova revolução, mesmo que de menor vulto, em conceitos já difundidos e a introdução de novos conceitos relacionados ao projeto rodoviário, especialmente em relação às características operacionais dos veículos, abordando desde a supressão dos fatores humanos da equação até a maior eficiência operacional dos chamados “veículos inteligentes”

possibilidade de acompanhar desenvolvimentos e tendências tecnológicas de construção mais avançadas ao redor do mundo. Além disto, tem consolidado sua capacidade de adaptação a contextos político-econômicos instáveis, não apenas por sua atuação no Brasil, mas também devido à atuação em países da América do Sul e Caribe e da África e Oriente Médio, além de países europeus menos desenvolvidos, que lhe permitiram adquirir especial capacidade para atuar em contextos político-econômicos com oscilação de preços nos materiais e na mão de obra, além de alterações nas regras contratuais, o qual desenvolveu nela habilidades para mitigar riscos e tornar situações adversas em oportunidades. Conta também com longa experiência no desenvolvimento de infraestrutura para circulação de veículos elétricos, tais como: Trem, Metrô, VLT, Trólebus, Teleféricos, Plano Inclinado, Bonde e Bondinho, Elevadores, Escadas e Esteiras Elétricas de uso massivo, e atualmente já trabalha na instalação de eletro-postos e eletro-vias com propósitos de se inserir cada vez mais no contexto da eletromobilidade.

A experiência da construção civil brasileira também apresenta *cases* de sucesso em similares situações nas que atuou na implantação de novos projetos e deu claros sinais de capacidade adaptativa e rápida inserção a contextos de inovação e mudanças dessa mesma envergadura, tais como os observados, por exemplo, na Crise do Petróleo em 1973 e que levou à criação do Proálcool em 1975, desencadeando o programa de motores a álcool. Como se lembra, o programa teve sucesso à medida que postos de gasolina adequaram suas infraestruturas para instalar massivamente bombas de etanol em todo o território nacional (mesmo movimento que se veria depois em 1996 com o GNV). Da mesma forma, na década de 1990 a bem sucedida experiência da Telefonia Móvel no Brasil, encontrou acolhida e se massificou não apenas porque sua bateria foi otimizada quanto a tamanho, custos e autonomia, mas também porque desenvolveu-se infraestrutura apropriada para uma consistente rede de antenas para captação de sinais espalhadas pelo país afora e na qual a construção civil desempenhou papel preponderante, ao igual que no desenvolvimento de infraestrutura para a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas de 2016 em que correu contra o tempo, dados os prazos estabelecidos (FIFA e COI).

A natural evolução do carro elétrico para o autônomo leva ainda à necessidade de buscas mais consistente que vão além da recarga da bateria ou autonomia proposta pelos pontos fixos e das melhorias aplicadas sobre a própria bateria (exemplo: uso de compósitos para lataria do carro elétrico), mas avança à recarga do veículo em movimento e preocupações com a conectividade veicular e a seguridade viária. É o que se desprende de pesquisas (em alguns casos já avançadas e em fase de testes) como as que se verão a seguir.

#### **2.4.2 P&D sobre *Smart Highways* ou *Rodovias do Futuro***

Como se vê, a implantação do carro elétrico já dá seus primeiros e inexoráveis passos; porém, as estradas ainda estão devendo soluções inteligentes que aumentem a segurança e reduzam o desperdício de recursos. Várias organizações<sup>6</sup>, sobretudo na Europa, desenvolvem projetos que tornam mais racionais as rodovias, ruas e áreas de estacionamento. A inglesa APUR - gigante da engenharia de projetos - revela que as rodovias do futuro serão feitas de materiais solares e controladas por tecnologias sofisticadas que se comunicam com carros, infraestrutura de estradas e sistema GPS. Nessa linha, a BMW aposta na ideia que as estradas do futuro sejam construídas sobre a atual estrutura viária das grandes cidades e tenham construção modular para baratear os custos. A conexão dessa autoestrada eletrificada com as ruas, rodovias e avenidas convencionais seria feita por meio de rampas e também daria acesso a estações de metrô e shoppings, para tornar o deslocamento das pessoas mais rápido. Já, para o Studio Roosegaarde e a Construtora Heijmans, da Holanda, as estradas do futuro serão duplamente brilhantes: por sua inteligência artificial, que as permitirá interagir com os veículos que circulam e fornecer abundante informação para a circulação e a segurança, e também por sua inovadora propriedade: a de brilhar no escuro. Outras empresas apostam em asfalto poroso para absorção de água, ou até placas solares para gerar energia para as vias, para os imóveis no entorno e, sim, para carregamento em movimento dos carros elétricos, por indução. Seja como for,

---

<sup>6</sup> Empresas como a Highways England e a Tarmac (Inglaterra), Plastic Road e Studio Roosegaarde e a Heijmans (Holanda), a Talga (Austrália), Electrek (China), a Qualcomm e a Integrated Roadways (USA), eRoadArlanda (Suécia), Alktroad (Israel), a Infravia (Brasil) e outras do tipo também avançam investindo em P&D já em fase de testes ou até mesmo em operação, evidenciando o surgimento de alternativas viáveis de estradas inteligentes que poderão alavancar a mobilidade elétrica. Nesse aspecto a Coreia do Sul pretende construir rede de estradas inteligentes até 2020.

grande parte desses conceitos partem de mudanças na estrutura dos pavimentos para torná-los mais “inteligentes” e trazer segurança extra ao transporte rodoviário. A seguir, detalhes dessas e outras iniciativas.

- a) Estradas de Trilhos Eletrificados (à semelhança de um autorama gigante).
- b) Estradas de Painéis Solares (vidros de células fotovoltaicas e circuitos elétricos).
- c) Estradas de Tinta Fotovoltaica (a base de nanopartículas de fosforeto de zinco).
- d) Estradas Piezoelétricas (pressão de peso e velocidade sobre a superfície).
- e) Estradas de Indução Magnética (mesmo princípio da recarga de celular).
- f) Pavimentos Silenciosos (camadas de desgaste porosa, controla textura e vazios).
- g) Estradas Digitais (concreto com tecnologia digital e conexão por fibra ótica).
- h) Estradas de Betão (com aditivos que tornam-no um material altamente condutivo).
- i) Plástico Armado (estrutura plástica e galerias – cabos e tubos).
- j) Asfalto Poroso/Concreto Permeável (camada absorvente e estrutura de drenagem).
- k) Estradas Luminosas (tintas luminescentes ou sensores de movimento e leds).
- l) Modelo de vala técnica do Sistema INFRAVIA (de sob as ruas para sob as calçadas).

### **3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CARRO ELÉTRICO**

O desenvolvimento da pesquisa aqui se dá sob três ângulos: *i)* o pano de fundo que permeia a implantação do carro elétrico como um todo e, por isto mesmo, o condiciona, *ii)* a inserção da construção civil no processo, dadas suas capacidades e potencialidades; porém, respeitadas as condicionantes impostas pelo pano de fundo e, por fim, *iii)* a busca de uma proposta estratégica decorrente da análise realizada que venha nortear a atuação da construção civil nesse processo.

A inserção da construção civil na implantação do carro elétrico é impactada *a)* pela quebra do *lock-in* tecnológico que decorre da substituição do automotor pelo elétrico e que leva ao repensar de tudo daqui por diante; *b)* o *gap* decorrente de anseios não atendidos à sociedade e busca de soluções que os atendam, ainda distante de definir a tecnologia dominante; porém, *c)* em retrospectiva, o processo revela avanços que sugerem-no evolutivo e irreversível, sem contudo *d)* implicar na necessidade de maiores ajustes e adequações aos processos construtivos (projeto

geométrico) evidenciando uma continuidade tecnológica *path-dependent* que, em certa forma, “suaviza o pouso” da Construção Civil no processo de implantação.

Respeitadas as condicionantes estabelecidas pelo pano de fundo e contextualizada numa análise setorial, a seguir se busca exprimir análise realizada a partir da revisão da literatura sobre o carro elétrico e a construção civil brasileira no contexto da substituição do carro a combustão interna no que tange ao desenvolvimento da infraestrutura que lhe proverá eletromobilidade, enquanto potencial campo de atuação para ela. Através da matriz SWOT e sua subsequente Análise Cruzada se apresenta de forma objetiva, as potencialidades que a Construção Civil transparece em relação ao processo e os desafios que terá de superar para se inserir nele com capacidade e propriedade, de forma a usufruir das oportunidades e minimizar as ameaças que o processo lhe revela.

### **3.1. Análise SWOT aplicada à implantação do Carro Elétrico sob a ótica da Construção Civil brasileira.**

O quadro 1 a seguir descreve de maneira resumida; porém de maneira pontual, as evidências observadas em cada uma das quatro variáveis ou quadrantes:

Quadro 1 – Análise SWOT da Implantação do Carro Elétrico sob a ótica da Construção Civil.

	FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
<b>AMBIENTE INTERNO (CONSTRUÇÃO CIVIL)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Know-how, Tradição e Expertise de atuação a nível Internacional e Nacional (não apenas Regional).</li> <li>- Experiência e Qualidade de Serviços Prestados em Construção Pesada e Edificações.</li> <li>- Experiência no Desenvolvimento de Infraestrutura para Veículos Elétricos (Metrô, Trem, VLT, Trólebus, Teleférico).</li> <li>- Habilidade de mitigar riscos e tornar situações adversas (político-econômicas instáveis) em vantagens.</li> <li>- Capacidade de reação e rápida inserção a contextos de inovação e mudanças, a partir de <i>portfólio</i> diversificado.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>FORÇAS (STRENGTHS)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixo nível de inserção do Engenheiro Civil no contexto da implantação do carro elétrico.</li> <li>- Baixa interação do Engenheiro Civil junto aos outros profissionais atuantes na implantação do carro elétrico.</li> <li>- Menor cuidado com Planejamento Estratégico e maior foco na questão Operacional limita visão de negócio.</li> <li>- Baixo investimento em TI eleva o <i>gap</i> tecnológico.</li> <li>- Entraves do Arcabouço Institucional e Descoordenação da Indústria de Materiais de Construção.</li> <li>- Especificidades estruturais inibem o desenvolvimento de inovações no processo de construção civil.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>FRAQUEZAS (WEAKNESS)</b></p>
<b>AMBIENTE EXTERNO (IMPLANTAÇÃO BEV)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento do carro elétrico, bateria e recarga da mesma, em caráter evolutivo e de tendência irreversível.</li> <li>- Consciência ecológica crescente e geração de energia de fonte hídrica, dão diferencial competitivo ao Brasil.</li> <li>- Infraestrutura atual e a construir terá de se adaptar à eletromobilitade (Investimento de US\$ 80 bi até 2025).</li> <li>- Diversificação de Atividades (incluso P&amp;D Tecnológica) e Ganhos de Dimensão através de Parcerias.</li> <li>- Rubricas Inovadoras decorrentes do processo definem novos Campo de Atuação para a Construção Civil.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>OPORTUNIDADES (OPPORTUNITIES)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivos Governamentais e Metas Estabelecidas, ainda incipientes e pouco claras em relação ao VEs.</li> <li>- Montadoras de Veículos no Brasil sem interesse e nem pressões para acompanhar evolução de VEs. no Mundo.</li> <li>- Carro Híbrido brasileiro provoca entrave e resistência à implantação de BEV e subsequente Carro Autônomo.</li> <li>- Interesses contrariados (Petrobrás, Usineiros, queda na Arrecadação de Impostos, etc.) atrasam processo.</li> <li>- Pesquisa e Investigação Tecnológica orientada ao VEs. e sua Bateria, mas não voltado à Infraestrutura Viária.</li> <li>- Baixo Investimento Público no desenvolvimento de mobilidade elétrica e carência de investimentos por parte do Governo na área de infraestrutura em geral.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>AMEAÇAS (THREATS)</b></p>

Fonte: VILLANUEVA (2019).

### 3.2. Matriz Complementar: Rubricas Inovadoras X Campo de Atuação.

A seguir, a correlação das rubricas inovadoras decorrentes da implantação do carro elétrico, sua bateria, a recarga da bateria e a reciclagem e descarte da mesma, ao campo de atuação que se descortina associado aos subsetores de Construção Pesada e de Edificações, tais como: Planejamento e Construção, Adequação e Reforma, Recuperação e Manutenção e P&D e Inovação.

Quadro 2: Matriz Complementar: Rubricas Inovadoras X Campo de Atuação.

CAMPOS RUBRICAS	SUBSETORES: CONSTRUÇÃO PESADA E DE EDIFICAÇÕES			
	PLANEJAMENTO/PRODUÇÃO	ADEQUAÇÃO/REFORMA	RECUPERAÇÃO/MANUTENÇÃO	P&D/INOVAÇÃO
CARRO CONECTADO <i>BEV - Battery Electric Vehicle</i>	Instalação de Pontos Fixos de Recarga e Smart Highways sob conceitos de seguridade viária e interconectividade veicular	Remodelação da Infraestrutura Viária quanto a traçado e promoção sua conexão digital e lhe ofereça autonomia em movimento	Recuperação da Infraestrutura Viária quanto a traçado e promoção sua conexão digital e lhe ofereça autonomia em movimento	Revisão do Projeto Geométrico, Cálculo dos Elementos de Projeto e Parametros Geométricos, além de inovações na Sinalização
CARRO AUTÔNOMO <i>Self-Driving Car</i>	Instalação de Pontos Fixos de Recarga e Smart Highways sob conceitos de seguridade viária e interconectividade veicular	Remodelação da Infraestrutura Viária quanto a traçado e promoção sua conexão digital e lhe ofereça autonomia em movimento	Recuperação da Infraestrutura Viária quanto a traçado e promoção sua conexão digital e lhe ofereça autonomia em movimento	Revisão do Projeto Geométrico, Cálculo dos Elementos de Projeto e Parametros Geométricos, além de inovações na Sinalização
BATERIA Íons de Lítio/de Grafeno	Infraestrutura que reduza os efeitos das oscilações climaticas e que afetam o desempenho e a vida útil da bateria em si	Espaços Públicos e Privados (Garagens e Estacionamentos), além de Estradas e Perímetro Urbano readaptados a esse fim	Espaços Públicos e Privados (Garagens e Estacionamentos), além de Estradas e Perímetro Urbano readaptados a esse fim	Infraestrutura que reduza os efeitos das oscilações climaticas e que afetam o desempenho e a vida útil da bateria em si
RECARGA DE BATERIA Íons de Lítio/de Grafeno	Instalação de Pontos de Recarga ( <i>Plug-in</i> ou VE em movimento) a partir de conceitos como o <i>Smart Grids</i> e <i>Vehicle to Grids</i>	Infraestrutura que otimize o rendimento da bateria, evite acidentes e facilite o fluxo da energia à rede e vice-versa	Infraestrutura que otimize o rendimento da bateria, evite acidentes e facilite o fluxo da energia à rede e vice-versa	Instalação de Pontos de Recarga ( <i>Plug-in</i> ou VE em movimento) a partir de conceitos como <i>Smart Grids</i> e <i>Vehicle to Grids</i>
RECICLAGEM/DESCARTE Íons de Lítio/de Grafeno	Desenvolvimento de Infraestrutura de Reciclagem e Descarte com cuidados ao Meio Ambiente e à Saúde Pública	Infraestrutura de Reciclagem e Infraestrutura de Descarte	Infraestrutura de Reciclagem e Infraestrutura de Descarte	Desenvolvimento de Infraestrutura de Reciclagem e Descarte com cuidados ao Meio Ambiente e à Saúde Pública

Fonte: adaptado de VILLANUEVA, 2019.

A análise da Matriz Complementar assemelha-se aqui a uma lupa que amplia a visão e promove um desdobramento mais pontual e preciso do que se viu a *grosso modo* nos quadrantes *Oportunidades* e *Forças* quando foram elencados na Matriz SWOT anteriormente, e que respeitadas as condicionantes que decorrem das fraquezas e ameaças, permite avançar por dentro do campo de atuação dos subsectores da Construção Civil indicando, mas não limitando e nem esgotando, as possibilidades que se descortinam do processo de implantação do carro elétrico. Assim, esta visão intermediária, entre Matriz SWOT e Análise Cruzada, possibilita a melhor definição das estratégias que se desprendem destas.

### 3.3. Aplicação da Análise Cruzada à Implantação do Carro Elétrico

A seguir a apresentação das estratégias que se desprendem dela:

. **Estratégia Ofensiva** - forças analisadas permitem prever atuação consistente da Construção Civil na implantação do carro elétrico e usufruir das oportunidades que dele se desprendem. Todavia, fraquezas apontadas deverão ser previamente

revertidas em desafios a serem superados afim de solidificar o preparo para sua atuação no processo, tanto a nível nacional, quanto internacional.

. **Estratégia de Confronto** - ameaças analisadas se contrapõem a avanços na implantação do carro elétrico no Brasil, retardando ainda mais as oportunidades de negócios, mesmo que usinas hidrelétricas e redes de distribuição despendam esforços para a evolução ocorrer. Neste caso, atraso decorrente das ameaças elencadas joga a favor da Construção Civil, pois lhe dá tempo para evoluir nas pesquisas e com isso ganhar competitividade para quando a hora chegar.

. **Estratégia de Reforço** - fraquezas analisadas constituem-se entraves a serem superados e que prejudicam sua competitividade na implantação do carro elétrico. Contudo, implementação de estratégias de reforços para supera-las, contando com o tempo que o *gap* pode lhe proporcionar, poderão ajudar, desde que enxergadas aqui como reais empecilhos a transpor.

. **Estratégia de Defesa** - à medida que ameaças e fraquezas estão aqui associadas a um mercado em desenvolvimento, não se observando ainda nada do que se defender, mas ao contrário do que se prevenir (antecipar); entende-se que nesse caso a Construção Civil brasileira terá de trabalhar na melhoria de pontos específicos; ou seja, tirar vantagens das fraquezas elencadas de forma a amenizá-las ou eliminá-las do seu ambiente como preparo para o que está por vir ou até mesmo para já se inserir de maneira salutar no contexto internacional onde a implantação do carro elétrico está mais adiantada e já demanda de infraestruturas de eletromobilidade.

### 3.4. Busca de uma Proposta Estratégica para a Construção Civil

Ao comparar ameaças internas em relação a medidas adotadas em países desenvolvidos, surgem dois pontos a observar: *i)* ameaças aqui são pontuais e sugerem-se transitórias devido à letargia que há para se inserir no processo, *ii)* no cenário mundial elas vêm sendo removidas à medida que são entendidas como parte de um processo evolutivo e irreversível. Assim, pondera-se que aqui também venham ser removidas pelo próprio peso em pouco tempo à frente. Concomitantemente, ao considerar que fraquezas observadas no ambiente interno são equacionáveis e, por isto mesmo, passíveis de superar; se tem que, tanto estas (fraquezas) quanto aquelas (ameaças), possuem em comum o tempo que a construção civil brasileira tem para se adequar ao contexto e, neste caso, esse *gap* de implantação, soma-se às



oportunidades. Assim, entende-se que a Construção Civil brasileira, enquanto atuante no cenário nacional e internacional, deverá se preparar para desenhar estratégia de confronto no mercado interno e estratégia ofensiva no mercado externo.

#### 4. COMENTÁRIOS FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO

Anseios da sociedade relacionados à preservação do meio ambiente e cuidados com a saúde pública condicionam o desenvolvimento de infraestruturas que alavancem a autonomia do carro elétrico e promovam a eletromobilidade num contexto de seguridade viária e conectividade veicular.

Assim, o processo revela novo campo de atuação para a construção civil, notadamente no que tange à instalação de pontos fixos de recarga *plug-in* (eletro-postos e eletro-vias) e desenvolvimento de infraestrutura de recarga para veículos em movimento (*Smart Highways*). Para tanto, deverá estar preparada para o desafio.

O processo desvela ainda outras oportunidades na construção de centrais hidrelétricas e usinas nucleares, como forma de aumentar a oferta de energia, além de obras necessárias ao redesenho do espaço urbano que decorrerá da reestruturação do estoque de veículos nas grandes cidades.

As duas oportunidades antes mencionadas não foram motivo de estudo nesta pesquisa; porém, a construção civil já trabalha na instalação de torres cata-vento para geração de energia eólica, ao igual que o faz na instalação de painéis solares, com propósitos de aumentar a oferta de energia elétrica no mercado.

Todavia, atrasos observados na implantação do carro elétrico e no preparo da própria construção civil brasileira; têm, *i*) no compasso de espera adotado pelo governo brasileiro em relação à implantação da eletromobilidade no país, *ii*) na nivelção de estágios em que tudo precisa ser repensado e a tecnologia (agente de mudança), está disponível para todos, *iii*) nas constantes idas e vindas a que o processo como um todo ainda está sujeito e, por fim, *iv*) na constatação de que técnicas e processos construtivos (projeto geométrico) irão se manter na mesma trajetória tecnológica *path-dependent*, levam a ponderar que longe de constituir-se em fraquezas ou ameaças para o setor, revelam-se sua melhor arma para ganhar tempo e preparar-se para o desafio.

Afinal, a construção civil brasileira desenvolvera habilidade para mitigar riscos e reverter situações adversas em vantagens. Assim, enquanto atuante no cenário nacional e internacional, deverá preparar-se para desenhar estratégia de confronto no contexto brasileiro e estratégia ofensiva no cenário internacional; afinal, forças e oportunidades decorrem do processo, ao tempo que ameaças e fraquezas até lá poderão ser diluídas e revertidas contando o tempo que se cria em decorrência do próprio atraso (*gap*).

## 5 REFERENCIAS

ARAÚJO, H. N.; JUNGLES, A. E. Estudo da competitividade industrial no grupo de relação: construtora e empreiteira de mão-de-obra, XXIV Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Santa Catarina, 2004.

BARAN, R.; LEGEY, L. F. L. Veículos elétricos: história e perspectivas no Brasil. *BNDES Setorial*, Rio de Janeiro, BNDES, n. 33, dez. 2010.

CABETTE, L. S. Veículos Elétricos: Em busca de um novo paradigma de sustentabilidade para o trânsito viário terrestre. Jusbrasil, 2016.

CASTELLI, J. R.; CONCEIÇÃO, O. A. C. Instituições, Mudança Tecnológica e Crescimento Econômico: Uma aproximação das Escolas Neo-Schumpeteriana e Institucionalista. Textos para Discussão PPGE/UFRGS (2015/12), Porto Alegre, 2015.

CASTRO, B. H. R.; FERREIRA, T. T. Veículos elétricos: aspectos básicos, perspectivas e oportunidades. *BNDES Setorial*, Rio de Janeiro, BNDES, n. 32, out. 2010.

CASTRO, N. D.; MOSZKOWICZ, M.; LIMA, A. O Novo Paradigma da Mobilidade Elétrica. GESEL Grupo de Estudos do Setor Elétrico UFRJ, 2018.

CHIAVENATO, I.; SAPIRO, A. Planejamento Estratégico: fundamentos e aplicações. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, v. I, 2003.

DIAS, B. C.; ANDRADE, R.; GUEDES, M. A. C. Comunicação Inter-Veicular e entre Veículos-Infraestrutura com o Estudo do Protocolo DSRC. Monografia apresentada para graduação no curso de Tecnologia em Eletrônica Automotiva pelo Centro Paula Souza do FAETEC de Santo André. São Paulo, 2010. 86 p.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, v. VII, 2002.

HORTA, T. G.; GIAMBIAGI, F. O Crescimento da Economia Brasileira 2018-2023 - Perspectivas DEPEC 2018. BNDES, Rio de Janeiro, Abr. 2018.

MARTINS, L. Marketing: Como se tornar um profissional de sucesso. 1ª. ed. São Paulo: Digerati Books, v. I, 2006.

MCCREADIE, K. A Arte da Guerra SUN TZU: uma interpretação em 52 ideias brilhantes. 1ª. ed. São Paulo: Globo, v. I, 2008.

MONTEIRO FILHA, D. C.; COSTA, A. C. R.; ROCHA, E. R. P. Perspectivas e desafios para inovar na construção civil. *BNDES Setorial*, Rio de Janeiro, BNDES, n. 31, jul. 2010.

MORAES, H. B.; BARASSA, E.; CONSONI, F. L. Conhecimento Científico e Tecnológico para o Veículo Elétrico no Brasil: Uma análise a partir das instituições de ciência e tecnologia e seus grupos de pesquisa. *Desafio Online*. Campo Grande, v. 4, n. 2 ago. 2016.

MUTTI, C. N. ARAÚJO, H. N.; FLANAGAN, R. O diferencial competitivo das grandes construtoras brasileiras no mercado internacional. XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Porto Alegre, ENEGEP 2005, nov. 2005.

NETO, E.; RENTES, A.C.; ROMÃO, V.; SPRICIGO, V. Rodovias Inteligentes: Contextualização, Simulação e Adequação do Projeto Geométrico. Monografia apresentada para graduação no curso de Engenharia Civil pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. 163 p.

PERES, L. A. P. Veículos Elétricos: O limiar de uma era de transição. GRUVE UERJ, 2017.

PROMOB-e (Projeto de Cooperação Técnica bilateral entre a Secretaria de Desenvolvimento e Competitividade Industrial – SDC/MDIC e a Cooperação Alemã para o Desenvolvimento Sustentável (GIZ) – Estudo de Governança e Políticas Públicas para Veículos Elétricos, 2018a.

PROMOB-e (Projeto de Cooperação Técnica bilateral entre a Secretaria de Desenvolvimento e Competitividade Industrial – SDC/MDIC e a Cooperação Alemã para o Desenvolvimento Sustentável (GIZ) – Avaliação Internacional de Políticas Públicas para Eletromobilidade em Frotas Urbanas, 2018b.

PROMOB-e (Projeto de Cooperação Técnica bilateral entre a Secretaria de Desenvolvimento e Competitividade Industrial – SDC/MDIC e a Cooperação Alemã para o Desenvolvimento Sustentável (GIZ) – Sistematização de Iniciativas de Mobilidade Elétrica no Brasil, 2018c.

SILVA, A. P. Sistema infravia: integração em desenho urbano e redes de infraestrutura. Repositório Institucional da UFSC, p. 136.

VAZ, L. F. H.; BARROS, D. CASTRO, B. H. R. Veículos híbridos e elétricos: sugestões de políticas públicas para o segmento. *BNDES Setorial*, Rio de Janeiro, BNDES, n. 41, dez. 2012.

VILLANUEVA, L. E. C. Papel da Construção Civil na Implantação do Carro Elétrico – Desenvolvimento de Infraestrutura para a Eletromobilidade, Monografia apresentada para graduação no curso de Engenharia Civil pela Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, 2019. 86 p.

Submetido em: 10 de setembro de 2019

Aceito em: 26 de novembro de 2019

---

## FANTASMAGORIAS DO GÓTICO NA CONTEMPORANEIDADE GOTHIC PHANTASMAGORIAS IN CONTEMPORARY TIMES

Fernando Monteiro de Barros<sup>1</sup>

**Resumo:** O Gótico literário surgido em 1764 com o romance *O Castelo de Otranto*, do escritor inglês Horace Walpole, parece sintomatizar o aspecto crepuscular da modernidade iluminista, com o seu recalque da tradição e da história, que passam a comparecer sob o signo do fantasma. A fetichização das mercadorias promovida pelo capitalismo industrial e pós-industrial põe em cena as fantasmagorias do mundo moderno, na alegoria do castelo inescapável. O Gótico então é percebido enquanto um dos avatares da modernidade, dentro do arco voltaico que vai do drama barroco ao spleen baudelairiano, com reverberações contemporâneas.

**Palavras-chave:** Gótico; Modernidade; Fantasmagoria

**Abstract:** The literary Gothic that appeared in 1764 with the novel *The Castle of Otranto*, by the English writer Horace Walpole, seems to symptomatize the twilight aspect of Enlightenment modernity, with its repression of tradition and history, which come to appear under the sign of the ghost. The fetishization of commodities promoted by industrial and post-industrial capitalism brings into play the phantasmagoria of the modern world, in the allegory of the inescapable castle. The Gothic is then perceived as one of the avatars of modernity, within the arc that goes from the Baroque drama to the Baudelairian spleen, with contemporary reverberations.

Keywords: Gothic; Modernity; Phantasmagoria

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto de Literatura Brasileira do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ em São Gonçalo (RJ). Doutor em Literatura Brasileira (Letras Vernáculas) pela UFRJ (2002). Professor do curso de Mestrado em Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN).

O poema “Ao shopping center”, publicado em 2001 por José Paulo Paes, sinaliza no contexto pós-industrial do século XXI, a presença de fantasmagorias góticas no mundo contemporâneo:

Pelos teus círculos  
Vagamos sem rumo  
Nós almas penadas  
Do mundo do consumo.

De elevador ao céu  
Pela escada ao inferno:  
Os extremos se tocam  
no castigo eterno.

Cada loja é um novo  
Prego em nossa cruz.  
Por mais que compremos  
Estamos sempre nus

Nós que por teus círculos  
Vagamos sem perdão  
À espera (até quando?)  
Da Grande Liquidação.

A intertextualidade explícita com *A Divina Comédia* de Dante Aleghieri é apresentada em contexto parodístico, pois, ao contrário do universo totalmente fechado e explicado do mundo medieval católico exposto pelo poeta italiano, temos aqui a apresentação de um mundo privado de sentido e de transcendência, espaço da queda onde imperam, fantasmagoricamente, as mercadorias fetichizadas. Desde Hamlet, com efeito, a modernidade se apresenta como um sinistro castelo gótico, onde reinam os espectros e de onde não se pode encontrar a saída.

O escritor inglês Horace Walpole (1717-1797) parece ter sido o responsável pelo sentido assumido pelo termo “gótico” desde o fim do século XVIII. Graças ao seu romance de 1764, o termo, que antes servia para designar tanto a arquitetura tardo-medieval das ogivas pontiagudas quanto um dos povos germânicos da Antiguidade, passou a se associar ao imaginário que envolve espaços decadentes e arruinados e imagens de terror e horror, combinadas a elementos de um passado que insiste em assombrar o presente.

É tentador pensar no Gótico engendrado por Walpole como algo refratário e contrário à modernidade do século das Luzes, ainda mais se levarmos em conta sua inserção dentro do Pré-Romantismo e do Romantismo, estéticas marcadas por um vetor nostálgico das sociedades pré-capitalistas e contrárias à racionalidade iluminista. De fato, o castelo assombrado de Otranto, com seus fantasmas e eventos sobrenaturais, além do enredo mirabolante e rocambolesco, parece situar o gênero no campo da mera fantasia que rompe com as leis da verossimilhança.

No entanto, o Gótico se constitui como uma poética da modernidade, uma face sombria do moderno, assim como o Barroco, o Maneirismo, e o próprio Romantismo. Mas o Gótico parece acompanhar o estágio da modernidade no qual ainda vivemos no século XXI, pois, de fato, esses pouco mais de 250 anos da publicação de *O castelo de Otranto* coincidem com 250 anos de modernidade urbana e industrial. Além disso, sendo “um gênero extraordinariamente flexível que tem se adaptado e florescido em uma variedade de países ao longo de alguns séculos” (MARSHALL, 2013, p. 3), o Gótico tem apresentado uma abrangência que transcende fronteiras de tempo e de espaço.

Cumpramos sempre ressaltar que assombrações em castelos e cenas horripilantes em espaços soturnos não eram novidade na literatura antes de Walpole escrever o seu romance. A tragédia *Hamlet*, de William Shakespeare, escrita na passagem do século XV para o XVI, é uma obra literária que já apresentava tais elementos. A esse respeito, Stefan Andriopoulos sublinha que *O castelo de Otranto* “tornou-se simultaneamente o texto fundador de um novo gênero, cujo enorme sucesso baseou-se na apropriação literária das aparições sobrenaturais como recurso narrativo de choque” (ANDRIOPOULOS, 2014, p. 23-24). E o estrondoso sucesso de *Otranto* “levou Walpole a reconhecer a autoria do livro e serviu para legitimar a representação literária de aparições espectrais”, reconhece Andriopoulos (2014, p. 27). Há que se ressaltar, contudo, que a ficção gótica nem sempre contou com a presença do elemento sobrenatural, que, na verdade, não constitui um de seus elementos-chave, podendo estar presente ou não. Talvez o que constitua o Gótico como tal seja

a presença de uma profunda consciência historicista, ao colocar em cena aspectos recalcados da modernidade, como a tradição e a própria História.

Tais vetores recalcados – a história e a tradição – possuem uma profunda relação com o pensamento moderno. Em *Os filhos do barro*, Octavio Paz pontua que a modernidade se constituiu e continua a se constituir sob o signo da ruptura, ao cultuar o futuro e o progresso em detrimento do passado, mas que, no entanto, jamais consegue expurgar de si a tradição, uma vez que, ambigualmente, há também nela o que se chama de tradição moderna. Paz ressalta que a tradição significa “continuidade do passado no presente” (PAZ, 1984, p. 17), mas, em seu afã de sempre se atualizar e superar, “a modernidade é uma tradição polêmica e que desaloja a tradição imperante, qualquer que seja esta; porém desaloja-a para, um instante após, ceder lugar a outra tradição, que, por sua vez, é outra manifestação momentânea da atualidade”, o que o leva a concluir que “a modernidade nunca é ela mesma : é sempre outra” (PAZ, 1984, p. 18). Entretanto, como diz o pensador mexicano, no passado pré-moderno, “a antiga tradição era sempre a mesma”, uma vez que “postulava a unidade entre o passado e o hoje” (PAZ, 1984, p. 18). O tempo da modernidade caminha em velocidade febril e delirante, e Paz continua a dizer que nela “o tempo transcorre com tal celeridade, que as distinções entre os diversos tempos — passado, presente, futuro — apagam-se ou pelo menos se tornam instantâneas, imperceptíveis e insignificantes” (PAZ, 1984, p. 22). Assim, Octavio Paz afirma que “mudando nossa idéia do tempo, tivemos consciência da tradição”, uma vez que os povos tradicionalistas, ao contrário, “viviam imersos em um passado sem interrogá-lo; em vez de ter consciência de suas tradições, viviam com elas e nelas”. Mas, como conclui Paz, “aquele que sabe ser pertencente a uma tradição implicitamente já se sabe diferente dela, e esse saber leva-o, tarde ou cedo, a interrogá-la e, às vezes, a negá-la”, e, portanto, “a crítica moderna da tradição se inicia como consciência de pertencer a uma tradição.” (PAZ, 1984, p. 25). Consciência do passado, consciência da tradição, que convergem para consciência da história, que, como sublinha Paz, era inexistente nas sociedades arcaicas: “surge agora mais claramente o significado do que chamamos a tradição moderna: é uma expressão de nossa consciência histórica” (PAZ, 1984, p. 26), consciência essa

---

ausente nas sociedades primitivas, para as quais “o arquétipo temporal, o modelo do presente e do futuro, é o passado. Não o passado recente, mas um passado imemorial que está mais além de todos os passados, na origem da origem” (PAZ, 1984, p. 26):

Como um manancial, este passado de passados flui continuamente, desemboca no presente e, confundido com ele, é a única atualidade que realmente conta. A vida social não é histórica, mas ritual - não é feita de mudanças sucessivas, mas consiste na repetição rítmica do passado intemporal. O passado é um arquétipo, e o presente deve se ajustar a esse modelo imutável; além do que, esse passado está sempre presente, já que retorna no rito e na festa. [...] Insensível à mudança, é por excelência a norma: as coisas devem se passar tal como se passaram nesse passado imemorial. (PAZ, 1984, p. 25-27)

Na modernidade, ao contrário, impera a consciência da tradição e da história, por ela engendrada e que a ela assombra sem descanso: “a história é uma degradação do tempo original, um lento mas inexorável processo de decadência, que culmina com a morte” (PAZ, 1984, p. 28).

O Gótico walpoleano surge em um momento de culminância da modernidade, que é o século XVIII iluminista, com o seu fetiche da razão e do esclarecimento. O século XVII, que o precedeu, possuía uma consciência da história concebida como marcha inexorável do tempo que deixa em seu rastro uma montanha de cadáveres e de detritos. Profundamente dialético e paradoxal, o século do Barroco assistiu ao duelo entre as forças da tradição e os motores da modernidade. A visão iluminista da história, por outro lado, encampou a visão otimista do tempo como linha reta em direção ao progresso, visando o futuro enquanto *telos* triunfal, ao passo que a visão barroca tinha seu olhar voltado para o passado de escombros e ruínas.

A esse respeito, Walter Benjamin, ao se debruçar sobre a consciência moderna da história do período barroco, “construiu sua obra reavendo a força epistêmica da alegoria, pois esta é sempre a alegoria do não-compreendido e do esquecido, emblema de acontecimentos encobertos por um recalque histórico, o reprimido que retorna em espectros e assombrações” (MATOS, 2010, p.22). O Barroco é o “fardo do passado” (MATOS, 2010, p.34), expresso na seguinte visão: “mundo de violência, catástrofe, ruínas e morte, ele é o da repetição histórica, repetição que vem carregada de acídia” (MATOS, 2010, p.29).



Desde o romance de Walpole o Gótico literário tem como um de seus traços mais distintivos o tema do passado que insiste em assombrar o presente, evidenciando muito claramente a presença da tradição e da história como aspectos sombrios da modernidade.

No contexto do século XX, no ensaio “O fardo da História”, Hayden White afirma que o artista moderno desejava libertar-se da “tirania da consciência histórica” (WHITE, 2014, p. 52); para muitos artistas modernos, a história “é não só um fardo real imposto ao presente pelo passado na forma de instituições, ideias e valores obsoletos, mas também o modo de ver o mundo que confere a essas formas antiquadas sua autoridade especiosa” (WHITE, 2014, p. 52). White afirma que o que importava, para os artistas modernistas, era a velocidade do presente e a perspectiva de futuro, e a história era por eles vista como um “pesadelo do qual o homem ocidental precisa despertar” (WHITE, 2014, p. 43), conforme se pode conferir no aguerrido Manifesto Futurista de Marinetti, para quem o motor da máquina seria mais belo do que as estátuas gregas. Com efeito, tal postura de desejo de esquecer a História também pode ser observada no discurso que respalda tanto o mito do progresso quanto a euforia com a modernização. Lembremo-nos o que foi o século XX com o seu “bota-abaixo”, que se espalhou por todo o globo, e não só pelo Rio de Janeiro de Pereira Passos.

A história concebida enquanto tradição, enquanto “culto de um passado morto” – na expressão de Hayden White (2014, p. 46) –, e representada enquanto fantasmagoria, está no cerne da estética iniciada com Horace Walpole, no já referido traço essencial do Gótico que é o da persistência do passado no presente, em uma espécie de retorno do recalcado. Na visão de Walter Benjamin sobre o caráter sombrio do moderno, “a modernidade padece da morte da natureza e da história, isto é, da tradição” (MATOS, 1993, p. 28), ao passo que a tradição comparece enquanto “retorno do morto” (MATOS, 1993, p. 28). De fato, Benjamin afirma que “a modernidade carrega a antiguidade como um mau espírito que teria vindo importuná-la em seu sono” (MATOS, 1995, p. 72-73), e, de maneira semelhante, Karl Marx também dissera que “a tradição de todas as gerações mortas pesa como um mau espírito sobre o cérebro dos vivos” (MATOS, 1995, p. 113).

A respeito do “fardo da história”, diz o próprio Walter Benjamin que:

Quando, com o drama barroco, a história penetra no palco, ela o faz enquanto escrita. A palavra história está gravada, com os caracteres da transitoriedade, no rosto da natureza. A fisionomia alegórica da natureza-história, posta no palco pelo drama, só está verdadeiramente presente como ruína. Como ruína, a história se fundiu sensorialmente com o cenário. Sob essa forma, a história não constitui um processo de vida eterna, mas de inevitável declínio. Com isso, a alegoria reconhece estar além do belo. As alegorias são no reino dos pensamentos o que são as ruínas no reino das coisas. Daí o culto barroco das ruínas. (BENJAMIN, 1984, p. 199-200)

De nossa parte, reafirmamos que o romance gótico traz para o centro da euforia iluminista do século da razão e das luzes a consciência incômoda e indesejável da história, com todo o seu peso de passado e de tradição, da qual o Iluminismo queria se libertar. Como diz Stefan Andriopoulos, o “tropa do herói do romance gótico fitando uma galeria de retratos de ancestrais num castelo medieval” (ANDRIOPOULOS, 2014, p. 72) é uma representação alegórica da História, uma vez que:

O interesse narrativo desse gênero literário [o Gótico] centrava-se na restauração da sucessão genealógica legítima, muitas vezes confrontando um protagonista com uma galeria de retratos de ancestrais. Em *O castelo de Otranto*, de Horace Walpole, o restabelecimento da sucessão genealógica legítima encerra a narrativa. Desde o começo, a semelhança entre o protagonista, Teodoro, e um retrato do fundador de Otranto, na galeria, apavora e perturba os habitantes atuais do castelo. O romance termina quando a forma ampliada do fantasma do fundador finalmente se torna visível como um todo e identifica Teodoro como seu descendente legítimo. (ANDRIOPOULOS, 2014, p. 73)

Como o romance de Walpole recupera a visão espectral da história presente no Barroco, ousamos dizer que o Gótico apresenta um príncipe que traz as marcas do tirano barroco, e não é gratuito que no segundo prefácio de *O castelo de Otranto* Horace Walpole tenha prestado tributo a Shakespeare e o tomado por modelo. Como pensa Walter Benjamin, no drama barroco, como *Hamlet*, “o tirano tem todo o poder e todo o medo, a história é palco de disputas e intrigas, não há momento nem lugar certo onde ocorrerá uma traição, nele impera o Soberano, suas ambivalências e ambiguidades”, e o Príncipe “é, simultaneamente, a encarnação da história e criatura mortal” (MATOS, 2010, p.38).

Em uma escrita menos suntuosa que a de Shakespeare, em um século XVIII que já assiste aos estertores do *Ancièn Regime*, da era aristocrática de que fala Harold Bloom, a simplicidade do estilo de Walpole parece sintomatizar a queda do refinamento com o fim das monarquias absolutistas e com a emergência da hegemonia burguesa; com efeito, José Guilherme Merquior atribui o que ele considera mau-gosto *kitsch* da escrita de Walpole à ampliação do público leitor e a queda dos padrões estéticos da aristocracia com a ascensão da burguesia. A ruína do castelo apresenta-se também enquanto ruína do requinte literário em um mundo cada vez mais privado do que Hegel denomina por espírito absoluto e cada vez mais tomado pelo que o filósofo alemão denomina por espírito objetivo.

O que se diz sobre o Barroco parece se aplicar também ao Gótico. A acídia que envolve o príncipe em sua influência saturnina, conforme diz Michael Löwy, “é o sentimento melancólico da todo-poderosa fatalidade, que priva as atividades humanas de qualquer valor”, e, conseqüentemente, “ela leva a uma submissão total das coisas que existem”, pois “enquanto meditação profunda e melancólica, ela se sente atraída pela majestade solene do cortejo dos poderosos” (MATOS, 2010, p.39). Para Walter Benjamin, de fato, “o Príncipe é a encarnação da História, mas, ao mesmo tempo que tem todo o poder, tem também todo o medo” (MATOS, 2010, p.47). Para nós, o Gótico parece ser tomado pelo conceito de acídia, que Benjamin usa para descrever a condição hamletiana do príncipe barroco, recém ingressado na modernidade. Como esclarece a filósofa Olgária Matos, “a acídia Latina traduz o grego *akedia* – que em Homero, na *Ilíada*, significa “cadáver sem sepultura” e, por extensão, “passado que se recusa a se tornar passado” (MATOS, 2010, p.101) – mais gótico que isso, impossível.

O Gótico inscreve-se no mesmo diapasão crepuscular do moderno que enquadra o Barroco e se espraia pelos séculos subsequentes. As palavras de Olgária Matos parecem corroborar nossa premissa, quando esta afirma que:

A modernidade é, para Benjamin, o retorno do destino e domínio do acaso. O tempo da modernidade é espectral, sua atemporalidade é a do tempo paralisado, como o sol negro da acídia que estigmatizava uma “eternidade negativa”, em um dia insuportavelmente longo. A hora barroca é a das

---

aparições, porque “o medo dos espíritos não tem história”. (MATOS, 2010, p.63)

Em um mundo privado de transcendência, impera a afirmação do poeta alemão romântico Novalis: “onde não há mais deuses, reinam os espectros” (MATOS, 2010, p.64). Como mais uma vez afirma Olgária Matos, em voltagem benjaminiana, “a humanidade atual vacila, às cegas, em um labirinto cuja entrada, saída ou estrutura ninguém conhece. Eis o que chamamos a história” (MATOS, 2010, p.64); pois, ela conclui: “de início cheio de entusiasmo, o século XVI [do Renascimento] deixava uma prisão fechada [a visão teocêntrica] e abria ‘vastos espaços e tesouros inesgotáveis, antes de culminar no niilismo e no desespero’” (MATOS, 2010, p. 44), já que “com o fim do cosmos hierarquizado e medieval e seus graus de realidade e perfeição, de Deus e demônios, nasce um universo “indeterminado”, indefinido, infinito” (MATOS, 2010, p.71). O inferno explicado de Dante se apresenta decaído no inferno da repetição do mundo moderno. E as informações de Stefan Andriopoulos permitem que percebamos reverberações de tal condição moderna no Gótico:

Segundo essas acusações conservadoras feitas à nova mídia no fim do século XVIII, a disseminação de textos não eruditos pela imprensa e os atrativos do romance gótico para a imaginação dos leitores viciados eram paralelos à miragem das tecnologias ópticas da época. (ANDRIOPOULOS, 2014, p.24)

De fato, como as palavras de Andriopoulos indicam, até mesmo enquanto objeto de consumo o romance gótico do século XVIII walpoleano evidenciava os traços de sua fantasmagoria, para além dos corredores assombrados do castelo e dos fantasmas de seu enredo. Fantasmas estes que assombram a modernidade industrial, pois a respeito das mercadorias e da sociedade capitalista, Olgária Matos, de posse das reflexões teóricas de Karl Marx, proclama que o capitalismo burguês põe em cena “as pessoas consumindo o que não necessitam e necessitando do que não consomem, universalizando-se o fenômeno do fetichismo em sua estrutura desrealizante” (MATOS, 2010, p.79). E Matos conclui que “não por acaso, Benjamin, no livro das *Passagens*, identifica fantasmas e modernidade, o século XIX sendo, simultaneamente, o do progresso tecnológico e o da proliferação das práticas do Espiritismo” (MATOS, 2010, p.79). As fantasmagorias do moderno, em sua

---

reverberação gótica, continuam a se traduzir nas afirmações de Olgária Matos, baseadas no pensamento de Walter Benjamin:

O capitalismo é uma religião profana, pois tem seus objetos de contemplação e de desejo – as mercadorias e suas imagens – e a libido – que está em toda parte, exceto na sexualidade, como já notara Barthes. Isto significa que a tecnologia da sensualidade está a serviço da “estética da mercadoria”, estética que deve produzir fascinação, que arrebate as sensações dos “indivíduos” assim mobilizados. [...] A mercadoria como valor de troca representa e realiza a diminuição qualitativa e quantitativa [de seu valor de utilidade], o que vem a ser compensado por seu embelezamento e sua sensualidade: a mercadoria, escreveu Marx, ama o dinheiro, ao qual ela acena com seu preço, lançando olhares amorosos ao consumidor. [...] Quanto ao mundo contemporâneo, a mercadoria separa-se de sua imagem, [o que Walter Benjamin denomina de *sex-appeal* do inorgânico]. [...] Benjamin ressalta que a mercadoria possui um apelo ambivalente: sua estética incita tanto à compra quanto ao furto, pois o sinal de seu sucesso não se mede apenas pelo volume de vendas, mas também de roubos. A mercadoria deve ser ornamentada a ponto de o cliente sentir vontade de roubá-la. (MATOS, 2010, p. 122-123).

Assim, diante de todos esses elementos, podemos dizer que a contribuição de Horace Walpole para alegorizar a condição moderna que assume seu paroxismo dramático com o capitalismo fetichizante vai muito além do mero entretenimento causado pelo *frisson* das histórias de terror. Do castelo para as ruas: como em um arco voltaico, a linha que parte de Hamlet atravessa Walpole e culmina em Baudelaire, com sua Paris de “charme infernal”, labirinto atraente e ao mesmo tempo sinistro onde “todos os crimes podem ser cometidos” (BENJAMIN, 1989, p.38) e onde reinam, no fulgor de sua fantasmagoria, as mercadorias. O horror claustrofóbico das grandes metrópoles do capitalismo decaído – como o Rio de Janeiro e a cidade de São Paulo neste Brasil de 2019, tão próximas da Londres e da Paris do século XIX com todos o seu esplendores e misérias – é herdeiro do horror claustrofóbico das galerias do castelo de Otranto. O Gótico do século de Baudelaire e Karl Marx é urbano. E o caráter fantasmático das mercadorias alçadas à condição de fetiche – como afirmava Marx – reatualizam, sempre e sempre, as fantasmagorias do Gótico, conforme a definição dada por Camille Paglia ao dizer que: “o Gótico é abstrato e cerimonioso. O mal tornou-se glamour, *blasé*, hierárquico. Não há bestialidade. O tema é o poder ocidental erotizado, o fardo da história” (PAGLIA, 1992, p. 252).

Fantasmagorias da modernidade, fantasmagorias da pós-modernidade: o Gótico assim parece encenar, alegoricamente, nossa condição, em uma sociedade que se torna cada vez mais assustadora e sombria: o mundo moderno é um amplo e avassalador castelo de Otranto, de onde não conseguimos achar a saída, como ilustra melancólica e tragicamente o poema de José Paulo Paes. Nós, sujeitos inscritos na modernidade, somos todos Isabela, a donzela em apuros do romance de Horace Walpole que vaga aterrorizada pelos labirintos assustadores do castelo.

### Referências:

AGAMBEN, Giorgio. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANDRIOPOULOS, Stefan. *Aparições espectrais: o idealismo alemão, o romance gótico e a mídia óptica*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução, apresentação e notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 36.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MARSHALL, Bridget M. "Defining Southern Gothic". In ELLIS, Jay. (editor). *Southern gothic literature* (Critical insights). Ipswich, Massachusetts: Salem Press; Amenia, NY: Grey House Publishing, 2013.

MATOS, Olgária Chaim Feres. *Benjaminianas*. Cultura capitalista e fetichismo contemporâneo. São Paulo: Ed. UNESP. 2010.

MATOS, Olgária C. F. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MATOS, Olgária C. F. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PAES, José Paulo. *Prosas seguidas de odes mínimas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAGLIA, Camille. *Personas sexuais: arte e decadência de Nefertite a Emily Dickinson*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PAZ, Octávio. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PUNTER, David & BYRON, Glennis. *The Gothic*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. Trad. Julián Fuks. São Paulo: Unesp, 2014.

WALPOLE, Horace Walpole. *O castelo de Otranto*. Trad. Alberto Alexandre Martins. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

WHITE, Hayden. O fardo da História. In: *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: EDUSP, 2014.

Submetido em: 17 de dezembro de 2019

Aceito em: 06 de maio de 2019

## A ÁRVORE DO ESQUECIMENTO E AS TENTATIVAS DE DESTRUIÇÃO DA MEMÓRIA AFRODIASPÓRICA

Rodrigo Birck Moreira<sup>1</sup>  
Emerson Pereti<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo aborda os processos de apagamento da memória dos povos africanos escravizados em território brasileiro. Este recorte surge a partir da pesquisa intitulada '*Culto aos Orixás na América Latina - Cinema documental e trânsitos da memória*', na qual duas obras cinematográficas são tratadas comparativamente. *Atlântico Negro* (1998) e *Pedra da Memória* (2011) tratam da questão afrodiaspórica sob prismas semelhantes, buscando estabelecer elos entre os cultos e expressões de matriz afro-brasileira e os rituais praticados no Benin e em outras partes da costa oeste africana. No intuito de liquidar tais elos emerge uma força: a "Árvore do Esquecimento", monumento erigido na costa do Benin, no local onde se situava a árvore, ao redor da qual os escravizados eram forçados a dar voltas antes de embarcar nos navios negreiros, para que assim apagassem suas memórias de seu povo e de suas divindades e com isso infringissem menos dor e castigo divino aos que ficavam. Aqui, a árvore do esquecimento é entendida também como símbolo das forças que historicamente tem se empenhado em "branquear" ou apagar definitivamente as culturas de matriz africana em solo brasileiro.

**Palavras-chave:** memória, esquecimento, resistência

**Abstract:** This article addresses the processes of oblivion and memory of enslaved African peoples in Brazilian territory. This cut arises from the research entitled 'Cult of the Orixás in Latin America - Documentary cinema and transits of memory', in which two cinematographic works are treated comparatively. *Atlântico Negro, na rota dos Orixás* (1998) and *Pedra da Memória* (2011) deal with the Afro-Diasporic issue over similar prisms, seeking to establish links between the cults and expressions of the Afro-Brazilian matrix and the rituals practiced in Benin and other parts of the West African Coast. In order to eliminate these links, a force emerges: the "Tree of Oblivion", a monument erected on the coast of Benin, in the place where the tree was located, around which the enslaved people were forced to turn around before embarking on the slave ships, so that they could erase their memories of their people and their divinities and thereby inflict less pain and divine punishment on those who remained. Here, the "Tree of Oblivion" is also understood as a symbol of the forces that historically have endeavored to "whiten" or permanently erase African-based cultures on Brazilian soil.

**Key-words:** Memory, oblivion, resistance

<sup>1</sup> Mestrando da Universidade Federal da Integração Latino-americana

<sup>2</sup> Universidade Federal da Integração Latino-americana



---

## Introdução

A recente ampliação dos debates sobre o *racismo à brasileira* emergem e invadem o meio acadêmico, e não por acaso. As políticas públicas que trabalharam no acesso das camadas sociais mais baixas e de pessoas negras na Universidade, as chamadas ações afirmativas, trouxeram e fortaleceram consigo militâncias secularmente silenciadas. De modo análogo, o uso potencial das mídias sociais reacendeu e redesenhou o panorama da discussão racial no Brasil. Sob o prisma desse panorama, são cada vez mais pertinentes os estudos que enfoquem as historiografias e etnografias do período escravista das Américas, como forma de desencavar muitas das origens da estruturação social e racial das sociedades herdeiras desse mesmo período. Neste sentido, este artigo leva à análise uma força desoladora: o apagamento, aqui visto desde a figura da “árvore do esquecimento”, monumento situado na costa do Benin, em um dos principais portos de embarque de escravizados da região, até as mais recentes formas de silenciamento das epistemes de matriz africana.

Buscando destacar o conjunto de práticas aniquiladoras de uma diversidade de povos e etnias complexas, que, no Brasil conformaram a ideia genérica de população negra ou Afro-brasileira, este estudo recorre a obras como *Racismo à brasileira: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil*, de Martiniano José da Silva, e *Diploma de brancura*, de Jerry Dávila. Tais obras dão aporte, respectivamente, à discussão do mito da democracia racial no Brasil e ao estudo do movimento eugenista brasileiro, nossas “árvores do esquecimento”.

### **Árvore do esquecimento - mecanismos do apagamento**

Tratar das temáticas raciais, particularmente no Brasil, é uma tarefa sempre bastante complexa, ainda mais quando permeadas por questões que envolvem representatividade, local de enunciação, o próprio espaço de exclusão histórica das comunidades negras no meio acadêmico. Tal delicadeza acentua-se ainda mais quando quem discute o tema é um indivíduo branco e de classe média, inegavelmente privilegiado por todas as formas de racismo cotidianamente praticadas em nossa sociedade, como no caso deste artigo. É falar de comunidades que historicamente tiveram de enfrentar uma empresa teológico-econômica

extremamente poderosa que, sob um particular conceito de homem e humanidade, como lembra Walter Mignolo (2008, p.7), construiu um discurso baseado em raça, hierarquia cultural e legitimidade divina para “invadir, expropriar, explorar e, enfim, proceder economicamente” sobre outras comunidades consideradas inferiores. No caso das populações africanas trazidas por essa empresa expansionista ao Brasil, isso consistiu na tentativa sistemática de apagamento cultural, desde aquelas canceladas por legislações vigentes até as práticas humilhantes do cotidiano escravista e pós-abolicionista. Para a construção discursiva de uma nação, fundada sob tal preceito e ao mesmo tempo negacionista em relação a ele, diríamos que, mais importantes que as políticas da memória, são as políticas do esquecimento.

Todos sabemos que o estupro foi brutal e implacável. A primeira medida do escravagista direto ou indireto era produzir o esquecimento do negro, esquecimento de seus lares, de sua terra, de seus deuses, de sua cultura, para transformá-lo em vil objeto de exploração. Esse estupro cultural teve transformação para sempre apresentar-se mascarado. O negro, esquecido na sua condição propriamente humana, era objeto de estudo da Antropologia no sentido de medir as dimensões de sua cabeça, de sua condição fálica, de seus instintos, de seu comportamento reflexo. Ao estupro do esquecimento, dirigido às origens, sucedeu a chamada aculturação, outra forma sinistra de cortar os laços religiosos e culturais com as mesmas origens. (NASCIMENTO, 1997, p. 159-160)

O esquecimento era uma preocupação já na origem dos escravizados. “Os escravizados provinham de diversas regiões africanas e seguiam religiões – em geral politeístas – às vezes semelhantes, outras vezes bastante distintas entre si” (ROMÃO, 2018, p. 353-381). Os reinados, que trabalhavam essas religiosidades, tinham um temor em comum: a possível maldição a partir da memória dos escravizados. Os reinados da chamada *Costa dos Escravos*, território que hoje compreende os países do Togo, Benin e Nigéria, utilizavam como um dos seus principais portos de embarque dos navios negreiros o *Porto de Ajudá* (Ouidah), na costa do Benin (ROMÃO; MANN, 1999, p. 304-334). A cidade de Ouidah passou, durante os anos 90, por um processo de patrimonialização da escravidão, onde foram erigidos, dentre outros, memoriais como o *Portal do não retorno* e a *Árvore do Esquecimento*. Este último é um dos poucos a evocar a memória do cativo, que, em teoria, devia esquecer suas origens. O monumento conta ainda com uma explicação textual bastante questionável que trata o cativo como inerte e resignado ante sua condição, o que é rechaçado pelos estudos atuais que abordam as constantes rebeliões e o aquilombamento dos escravizados. *Atlântico Negro* (1998) entrevista historiadores e cidadãos beninenses sobre esses pontos cruciais da sua história.

Neste lugar se encontrava a árvore do esquecimento. Os escravos homens deviam dar nove voltas em torno dela. As mulheres sete. Depois disso supunha-se que os escravos perdiam a memória e esqueciam seu passado, suas origens e sua identidade cultural, para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou se rebelar. Que aberração! Que contradição! Na história humana alguém já viu um nagô esquecer suas origens e sua identidade cultural, se ela está tão marcada em seu rosto e tão incrustada em seu coração? Mas ele não esquecia nada, porque quando chegava lá recriava suas divindades, mas na metafísica daqui o esquecimento devia segui-lo, pois se não esquecesse ele poderia amaldiçoar o país. Ora, o rei não queria jamais que os escravos o amaldiçoassem. Cerimônias eram feitas para terminar com as maldições. Saindo da boca de alguém que morre ou de alguém que parte para sempre essas maldições eram temíveis, segundo nossa ideologia religiosa. E então rezavam pelos escravos na praia para que eles fizessem uma boa viagem. (ATLÂNTICO NEGRO, 1998, 15min54s)

Após a longa travessia transatlântica, que no início do século XVIII durava entre trinta e cinquenta dias (KLEIN, 1998), acorrentados, mal alimentados, sem qualquer condição de higiene e com altas taxas de mortalidade, os escravizados já na chegada sucumbiam às condições do apagamento. Por terem destinações diversas ao serem entregues a diferentes mercadores e senhores de escravos, novamente separavam-se os cativos dos possíveis pertencentes a mesmas etnias, desta forma era apartada a origem, a língua e outras formas de pertencimento e identificação comum. Como é sabido, o ato de dominação envolve fundamentalmente a imposição de um nome. Os batismos, promovidos pela Igreja Católica, já impunham novos nomes e sobrenomes aos indivíduos, despojando-os de sua identidade e de suas memórias e implantando sobre seu corpo um vazio representacional cercado pela autoridade político-religiosa. Consta do texto das *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, no artigo 99, livro V das Ordenações, ser responsabilidade, primeiramente, dos senhores mandar batizar seus escravos. Caso houvesse denúncia do não-cumprimento da ordem, os senhorios perderiam a posse para aqueles que denunciaram. Além disso, o clero local deveria zelar para que todos recebessem o sacramento (LARA, 2000, p.18-23).

O filósofo Jacques Derrida, em sua série de conferências intitulada *Memoires for Paul de Man*, versa sobre o poder do nome: “Tanto a história como a memória retomam o passado dentro da ordem do nome e o poder de nomear é a única possibilidade. O ato de dar nomes significa estar inscrito em traços ou sobrevivências do passado, que marcam cada inscrição do presente” (apud. DOS SANTOS, 2003, p.173). A catequização dos cativos abarcava uma série de fatores, toda uma nova doutrinação e forma de vivenciar o mundo lhes era imputada. Em seu livro *Racismo à Brasileira*, o advogado e historiador Martiniano José da Silva faz um levantamento histórico sobre as origens e manutenções do racismo no Brasil. O

capítulo *O Aspecto Religioso* revê as formas com que a catequização e a evangelização eram praticadas em prol de conformações de servidão e paternalismo. “Um padre aconselhou aos fazendeiros: “a confissão é o antídoto das insurreições, porque o confessor faz ver ao escravo que seu senhor está no lugar de seu pai e, portanto, lhe deve amor, respeito e obediência”” (SILVA, 2009). Ainda assim, tamanhas violências não eram suficientes para o apagamento que estava em curso. Aqui cabe suscitar o trabalho de Paul Ricoeur, que se utiliza dos estudos de psicanálise freudianos: “(...) o trauma permanece mesmo quando inacessível, indisponível. No seu lugar surgem fenômenos de substituição, sintomas, que mascaram o retorno do recalado de modos diversos” (RICOEUR, 2007, p.14).

Os esforços na anulação e renovação religiosa não seriam suficientes para apagar as memórias ancestrais e tampouco para manutenção da submissão da população negra. A solução aos poucos se encaminharia para o âmbito legislativo, do qual aqui se apresenta um breve histórico. Já no século XV, uma bula papal dava salvo conduto e incentivava o início do período escravista nas Américas.

Através da Bula Dum Diversas, de 16 de junho de 1452, o papa Nicolau declara ao Rei de Portugal, Afonso V: “... nós lhe concedemos, por estes presentes documentos, com nossa Autoridade Apostólica, plena e livre permissão de invadir, buscar, capturar e subjugar os sarracenos e pagãos e quaisquer outros incrédulos e inimigos de Cristo, onde quer que estejam, como também seus reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades...E REDUZIR SUAS PESSOAS À PERPÉTUA ESCRAVIDÃO, E APROPRIAR E CONVERTER EM SEU USO E PROVEITO E DE SEUS SUCESSORES, os reis de Portugal, em perpétuo, os supramencionados reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades, possessões e bens semelhantes...”(1) Em 8 de janeiro de 1554 estes poderes foram estendidos aos reis da Espanha. (BATISTA, 1988, p.15-19)

Este seria apenas o primeiro ato legislando e promovendo a escravidão e o tráfico humano transatlântico. A sequência histórica traria as Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas, “que são os primeiros códigos do direito escrito estabelecendo regras e preceitos legais à administração política, social e econômica dos povos sul-americanos” (SILVA, 2009, p. 517). Ainda segundo Silva, as fontes originárias das Ordenações Manuelinas são as raízes históricas do nosso racismo introyetado nas leis. As *Ordenações Filipinas* foram as que tiveram maior aplicação no Brasil, “e os seus efeitos, obviamente discriminadores e, portanto, racistas, prosseguem se efetivando até os dias hodiernos, só lentamente ‘apequenando’ os horrores escravistas, sempre em desfavor dos oprimidos brasileiros” (idem, p. 519). Para exemplificar os processos “legalizados” do apagamento das práticas de matriz

africana, pode ser citado, dentre tantos outros, o *Quinto Livro das Ordenações Filipinas*, em sua lei de 7 de janeiro de 1453, que “mandava tirar a língua pelo pescoço e queimar vivos os que descreiam de Deus ou dirigiam doestos a Deus ou aos santos. Quem dirigisse doestos aos santos tinha a língua tirada pelo pescoço e quem fizesse feitiçaria amorosa era degredado para os ermos da África ou da América, inclusive o Brasil” (idem, p. 534).

A manutenção da posição social e degradante da população negra era fator imperativo para a total destruição e recriação da sua identidade e da sua cultura. Desta forma, cabe elencar alguns dos atos que garantiram esta anulação. O não acesso à educação, como ainda ocorre hoje, estava consolidado pela lei complementar à Constituição do Império (1824), estabelecendo: “(...) os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas” (idem, p. 521). Os princípios do movimento eugenista, que será visto a seguir, já se faziam presentes nos ideais embranquecedores da população. A Lei nº 601, conhecida como “Lei de Terras”, impossibilitava a aquisição de terras por parte de negros livres, pois estabelecia um sistema de “compra e venda” das áreas, vetando a aquisição pelo trabalho, única viável aos negros.

Ao certo, visava essa lei, como fim político, facilitar e auxiliar a imigração estrangeira, europeia, como que reafirmando assim o Decreto de novembro de 1808, que permitia a concessão de sesmarias a estrangeiros que, além de receberem de graça grandes pedaços de terras, segundo o historiador J.J. Chiavenato em *O negro no Brasil* (CHIAVENATO, 1986, p.143), recebiam também sementes e dinheiro. Em síntese, como assinala José Honório Rodrigues em artigo *Reforma Agrária*, apesar de aprovada e não se saber de sua execução, a lei mencionada servia aos interesses dos latifundiários cafezistas fluminenses, mais do que a paulistas, deixando como objetivo básico: tirar do negro a possibilidade de crescimento econômico através do trabalho em terras próprias e como diz Chiavenato, “...embranquecer o país com a maciça entrada de europeus. (SILVA, 2009, p.522-523)

A manobra difundindo a concessão de liberdade aos escravos que lutassem na Guerra do Paraguai (1864-1870) reduziu a população negra drasticamente ao compor as linhas de frente majoritariamente com escravos e ex-escravos. “Cativos foram comprados a escravistas pelo governo para serem arrolados nos exércitos imperiais. Houve também aqueles que fugiram para se alistar como homens livres” (DUARTE, p.1981). A Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei do Sexagenário (1885) eram difundidas enquanto leis “benevolentes”, mas na realidade foram uma forma de minimizar problemas para os senhores. “...o que realmente deixaram na sociedade não passa dos primeiros menores abandonados do Brasil e da ‘liberdade’ dos

escravos velhos doentes, também ‘jogados na rua’, ‘impossibilitados de continuar gerando riquezas para os senhores de fazendas, serem os primeiros mendigos nas ruas do Brasil” (SILVA, 2009, p.524). No ano de 1890, uma expressão cultural genuinamente afro-brasileira também teria sua proibição decretada. A capoeira, complexa expressão que envolve luta marcial, musicalidade e dança, passaria quarenta e sete anos inscrita no código penal brasileiro, e no final do século XX ganharia prática e repercussão mundial<sup>3</sup>, mesma proibição ocorrida com o samba nas primeiras décadas do mesmo século. O próximo passo seria definitivo para o ideal de embranquecimento da população. O Decreto 528 das Imigrações Europeias (1890)<sup>4</sup> cerceava mais uma vez qualquer possibilidade de ascensão social da população negra.

A mão de obra passou a ser problema quando o governo descobriu que se o negro ocupasse as vagas nas indústrias, iria surgir uma classe média negra poderosa e colocaria em risco o processo de embranquecimento do país. A solução encontrada foi decretar, no dia 28 de junho de 1890 a reabertura do país às imigrações europeias e definir que negros e asiáticos só poderiam entrar no país com autorização do congresso. (DA COSTA, 1984, p.34)

O movimento seguinte na política estatal de segregação e de supressão cultural seria talvez o mais violento no âmbito psicológico e educacional até então. O movimento eugenista brasileiro articulou-se de tal maneira que seus tentáculos atingiram a educação fundamental, em forma de livros didáticos contaminados pela participação de ministros da cultura e secretários de educação no movimento, especialmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Após a promulgação da Lei Áurea (1888), para a qual não será investido nenhum espaço neste artigo, já que, na data de sua promulgação cerca de cinco por cento da população negra ainda vivia no regime de escravidão (CHIAVENATO, 1986, p. 220), a extinção por definitivo da escravatura enquanto sistema pautado pela legalidade trouxe novas necessidades e conseqüentes engenhosidades diabólicas para a manutenção do status quo. Na última década do século XIX e no início do século XX, o Brasil absorveria e potencializaria um movimento pseudocientífico já existente em outros países racistas.

3 Disponível em: [capoeiraocec.webnode.com.br/a-arte-capoeira/lei%20de%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20da%20capoeira/](http://capoeiraocec.webnode.com.br/a-arte-capoeira/lei%20de%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20da%20capoeira/)

4 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>

A eugenia, termo cunhado por Francis Galton (1822-1911) em 1883, definido como "o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente" tem, no Brasil, como um de seus pontos chave formacionais a participação no Congresso Universal de Raças, realizado em Londres em 1911. Agora não bastava mais a legitimidade divina para a conquista e exploração dos corpos no antigo mundo colonial, era necessária também a legitimação científica como passo ulterior do progresso e da modernidade/colonialidade. Os representantes enviados pelo governo foram os médicos e antropólogos João Baptista de Lacerda e Edgard Roquette-Pinto. Os pesquisadores Vanderlei Sebastião de Souza e Ricardo Ventura Santos, da Fundação Oswaldo Cruz, fizeram um levantamento histórico acerca do congresso e da participação brasileira no evento em seu texto *O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates*. Os congressistas centralizam a questão da miscigenação:

O texto apresentado por Lacerda tratou da miscigenação racial no Brasil e do processo de branqueamento da população mestiça. Logo no início de sua conferência, Lacerda chamou a atenção para o fato de que, tanto do ponto de vista social quanto antropológico, a questão dos mestiços teria 'uma importância excepcional no Brasil', uma vez que a miscigenação entre brancos e negros era livremente aceita no país. Capturados no mercado africano e brutalmente escravizados no Brasil, segundo Lacerda, os negros não foram segregados pelos portugueses colonizadores, ao contrário do que teria ocorrido nos domínios coloniais anglo-saxões. (SOUZA, 2012, p.745-760)

Lacerda ainda exporia sua tese central sobre a miscigenação no Brasil, na qual defendia que o cruzamento entre as raças faria com que negros e mestiços desaparecessem de nosso território no prazo de um século, o que viabilizaria o branqueamento da população. Ele também elencava três principais motivos para tal afirmação:

Em primeiro lugar, devido à "seleção sexual", os mulatos procurariam sempre encontrar parceiros que pudessem "trazer de volta seus descendentes para o tipo "branco puro", removendo os aspectos característicos da "raça negra", inclusive o atavismo. Além disso, a crescente entrada de imigrantes europeus no país, somada aos problemas sociais, e o abandono que os negros foram obrigados a enfrentar desde a abolição, traziam a perspectiva futura de uma nação inteiramente branca. E num tom comemorativo, concluía que o Brasil caminhava para ser 'um dos principais centros da civilização do mundo. (idem, p. 754)

De volta ao Brasil, no período entre-guerras ocorreu uma forte expansão do movimento eugenista, em especial no segmento da medicina. Segundo o historiador Jerry Dávila, em sua ampla pesquisa publicada no livro *Diploma de Brancura*, a

eugenia brasileira era defendida por uma confederação de médicos, cientistas e cientistas sociais, unidos por seu desejo nacionalista de ver o Brasil sair da beira da “degeneração provocada pela mistura de raças e culturas, e pela pobreza e costumes primitivos e insalubres”. O autor resgata as políticas sociais e raciais no Brasil entre 1917 e 1945. Os precursores do movimento iniciaram a organizar associações para o desenvolvimento da eugenia e para tratar das questões eugênicas. A Sociedade Eugênica de São Paulo, organizada por Renato Kehl, foi a primeira, e seu secretário, o sociólogo Fernando de Azevedo, viria a dirigir as reformas nos sistemas escolares do Rio de Janeiro e de São Paulo. Edgar Roquette Pinto, também administrador do sistema escolar do Rio de Janeiro, era membro tanto da Sociedade Eugênica quanto da chamada Liga da Higiene Mental. Outra figura que também dirigiu sistemas escolares foi Afrânio Peixoto, pioneiro da medicina legal, e também membro da Liga da Higiene Mental. De acordo com Dávila, a distinção dos eugenistas brasileiros estava em seu poder de alcance:

Os eugenistas brasileiros diferiam dos de outros países no grau em que levavam a eugenia para fora do laboratório e para dentro das políticas públicas. Havia duas razões para o papel público da eugenia no Brasil. Primeiro, ela fornecia às emergentes autoridades científicas, médicas e científico-sociais um código simplificado para explicar as idéias de inferioridade racial e definir estratégias a fim de lidar com ela, ou aperfeiçoá-la. Segundo os eugenistas armaram seu grupo com uma solução científica para o que era basicamente um problema social. Naquela época, acreditava-se que a ciência transcendia a política; dessa forma, políticas formuladas em linguagem eugênica despolitizavam o debate a respeito das normas raciais. O prestígio da ciência fazia que os programas eugênicos tivessem mais sucesso na competição por recursos. (DÁVILA, 2003, p.54)

Ao partir pela via da saúde e da higiene pública, durante a segunda década do século XX, políticas que buscavam embranquecer a população do país através da imigração europeia passaram a ter em sua companhia novas políticas que almejavam um branqueamento das condições sociais e comportamentais. Os pivôs do movimento tinham as escolas como laboratórios ideais para a eugenia, onde seus ideais raciais eram imputados às crianças.

A eugenia tornou-se a justificativa para expandir e alocar recursos educacionais. Práticas curriculares e extracurriculares casaram-se à eugenia em formas que continuam a ecoar hoje. Os eugenistas consagravam seus objetivos como o ideal de uma ‘raça brasileira’. A raça era um processo em desenvolvimento - uma etnicidade comum a que todos os brasileiros iriam pertencer assim que removesses as condições culturais e higiênicas inferiores. Os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas. (idem, p.54)



Com tal imaginário sendo consolidado nas novas gerações brasileiras, especialmente através do ensino público, entende-se a potência com a qual a estereotipificação da população negra difundiu-se em nosso cotidiano e alastrou-se para as produções artísticas vindouras. Esta potência acabou refletindo, por exemplo, em escolhas de elenco embranquecido para representar narrativas negras, como podemos observar em toda cinematografia nacional e contundentemente nas produções atuais da Rede Globo de televisão. O movimento eugenista foi a perfeita ponte de transição histórica de um período no qual o racismo e a escravidão eram não somente legais, mas estimulados pelo Estado, para um momento histórico, ainda vigente, no qual o mito da democracia racial (SILVA, 2009, p.444) impera, mas, assim queira Oxalá, com seus dias contados.

No presente momento, as discussões sobre intolerância religiosa, não por acaso, acabam atendendo a única matriz atacada, a afro-brasileira. As tentativas de proibição de práticas ligadas à religiosidade, especialmente ao candomblé, seguem tramitando nas altas cortes brasileiras, como no caso da discussão sobre o sacrifício animal vinculado ao culto, algo garantido na Constituição. Os casos de ataques a terreiros e até mesmo a praticantes crescem exponencialmente em todo o país, conforme pode-se aferir no *Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015)*, preparado pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Esta intolerância alastra-se e atinge toda uma questão identitária da negritude, agredindo toda e qualquer cultura negra e periférica que ganhe campo, como no caso do *funk*, expressão nascida nas favelas cariocas que já tem seu movimento de silenciamento estabelecido e pautado em novas legislações. Não há adjetivação capaz de corresponder ao nível das proposições. “É de total conhecimento de todos e dos senhores que o funk já deixou de ser um simples estilo musical e passou a se transformar na maior baderna, confusão e desrespeito que esse País já conheceu depois da corrupção”.<sup>5</sup> (Lucio Correa Domingues, um internauta qualquer) Assim inicia a sugestão apresentada na CLP, Comissão Legislativa Participativa. Mesmo com um conteúdo segregador e sem envolver nenhuma espécie de estudo, tal proposição foi capaz de chegar ao Senado brasileiro<sup>6</sup>, onde o mínimo de constitucionalidade foi respeitado, ainda que se faça

5 Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/banideias.htm/6-direitos-sociais/c-cultura/sugere-proibicao-ao-estilo-musical-funk>

6 Disponível em <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=65513>

desconcertante o fato de que tal ideia teve potência de transformar-se na sugestão número 17 do ano de 2017, na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado.

A *árvore do esquecimento*, símbolo de um processo permanente de apagamento das práticas culturais produzidas e acauteladas pela população negra, foi transplantada das margens atlânticas do Benin para este lado do oceano. Aqui, suas raízes encontraram solo fértil e aerado. Enraizou, teve rápido crescimento, floresceu, esparziu em milhares de galhos e seus frutos caem novamente ao solo, disseminando novas mudas de apagamento. Mas tão vigorosa quanto a árvore do esquecimento é a força de vida que resiste ao contínuo colonial e à aniquilação da modernidade racista brasileira. Para cada uma dessas árvores crescem outras tantas semeadas pela memória cultural africana, cada lamento, cada dor, cada injustiça também tem frutificado a terra.

### **Considerações finais**

Difícil tarefa a de navegar pelos mares revoltos do atlântico negro. Mar tantas vezes pintado de branco, descolorido de Europa, tingido de sangue. Sangue negro, africano, originário, cafuzo, caboclo. Das veias, da memória, dos orixás, voduns e inkisses, do banzo, dos revoltosos, dos fugidos e dos capturados. Sangue que representa uma vitalidade antiga e uma cosmovisão tão próxima da natureza e da própria materialidade. A ocidentalização salvadora de almas, com seu cristianismo purificador à tira colo, salvaguardando a violência do colonialismo das potências europeias em solo “americano”, baseou sua jornada na aniquilação das culturas e das *raças* que encontrou pela frente. Seu projeto jamais permitiu algo diferente disso. Sua proposição civilizatória versus a barbárie proclamada para a alteridade trabalhou como chancela permanente nessa sistemática, sendo replicada inescrupulosamente pelas elites coloniais desde o atracar das primeiras naus estupradoras. Estupradoras de corpos, de riquezas minerais, vegetais e animais. A pergunta que cabe é: com tamanha canalhice, hipocrisia e crueldade, como foram capazes estes invasores de manter-se no poder e ainda serem louvados com a alcunha de “descobridores”? As elites brancas, desde sua chegada ao poder nas colônias, são potentes produtoras de mecanismos de apagamento e de reconstrução das memórias da nossa população. Utilizando-se do campo das artes,

da imprensa, da economia e da política, hábil e facilmente podem manipular todo um imaginário coletivo que heroifica e endeusa figuras históricas que pertencem a linhagens imperiais e aristocráticas, enquanto crucifica o indígena, o negro e o “mestiço”.

As disputas no campo da memória, quando analisadas dentro de uma perspectiva histórica no Brasil, começam a apresentar uma possível mudança apenas em tempos muito recentes. Os movimentos sociais e o movimento negro, a partir do fim dos anos setenta e durante os anos oitenta, começam a romper com lugares-comuns nos discursos políticos e academicistas, tão impregnados pelo eurocentrismo, pela branquura e pelo elitismo. Esta primeira ruptura ganha sequência durante a ascensão dos governos de viés socialista no início dos anos dois mil, momento em que ocorre um drástico aumento do acesso à Universidade por parte das camadas populacionais economicamente subjugadas e pela população negra, a partir das chamadas ações afirmativas. Este acesso foi responsável por toda uma nova produção acadêmica e epistemológica, possibilitando um deslocamento dos objetos de estudo e, especialmente, do olhar da pesquisa. Este processo encontra-se em curso e, embora já esteja sendo freado, suas resultantes são palpáveis dentro e fora da academia, já que suas produções atingem públicos-alvo que não aqueles habituais, empoderando uma camada da população historicamente invisibilizada e apartada destes conhecimentos.

Em meio a estas e a outras disputas, e resistindo à “árvore do esquecimento”, os mestres e mestras da oralidade de matriz africana travam incessantemente esta luta em suas comunidades, em seus aquilombamentos, e são, inegavelmente, os grandes responsáveis pela existência e guarda das tradições e práticas transatlânticas. Não houve lei, doutrina, fé, ideologia ou didática que impôs fim aos seus conceitos e a sua filosofia. Tampouco há ou haverá uma força neopentecostal que o faça. Seus caminhos são abertos, sua companhia é de guerra, sua justiça não falha, suas folhas curam, suas águas renovam e renascem, seu barro molda e dá vida, sua tempestade limpa e traz o novo. Parafraseando os finais de texto do nobre ex-senador Abdias do Nascimento: LAROYÊ!<sup>7</sup>

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7 Saudação a Exu, orixá senhor dos caminhos.

NASCIMENTO, Abdias do. *Toth I - Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes*. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1997.

ROMÃO, Tito Lívio Cruz. Sincretismo religioso como estratégia de sobrevivência transnacional e translacional: divindades africanas e santos católicos em tradução. In *Múltiplos horizontes da tradução na América Latina*, 2018.

\_\_\_\_\_ & MANN, Kristin. West África in the Atlantic Community: the case of the Save Coast. *William and Mary Quarterly*, 56, 2, p. 304-334, 1999.

BARBIERI, Renato; LEONARDI, V. *Atlântico negro: na rota dos Orixás*. Brasil: Instituto Itaú Cultural/VGP Videographia, 1998.

BATISTA, Pe. Mauro. *Evangelização ou Escravidão?* In \_\_\_\_\_ *Vida Pastoral* n.o 138/1988.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão Social. In \_\_\_\_\_ *Revista Estudos Feministas*, v.2. n.2. IFCS/UFRJ - PPCIS/UERJ, 1995.

CHIAVENATO, Júlio José. *O Negro no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DA COSTA, Emília Viotté. *A Abolição*. São Paulo: Global Editora, 1986.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

OS SANTOS, Myrian Sepúlveda. *Memória Coletiva e Teoria Social*. São Paulo: ANNABLUME, 2003.

DUARTE, Paulo de Queiróz. *Os Voluntários da Pátria na Guerra do Paraguai*. Brasília: Biblioteca do Exército, 1981

KLEIN, Herbert S. Novas interpretações do tráfico de escravos no Atlântico. In \_\_\_\_\_ *R. História*, São Paulo, 120, p.3-25, Jan/jul, 1989.

LARA, Silvia Hunold. Legislação sobre escravos africanos na América portuguesa. In \_\_\_\_\_ ANDRÉS-GALLEGO, José (Coord.). *Nuevas aportaciones a la história jurídica Iberoamericana*. Madrid: Fundación Histórica Tavera/Digibis, 2000.

LIMA, Vivaldo da Costa. O conceito de “nação” nos candomblés da Bahia. In \_\_\_\_\_ *Afro-ásia* n.12. Salvador: UFBA, 1976.

MIGNOLO, Walter. La opción decolonial. *Revista Letral*. Número 1, Año 2008.

RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica - sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial - Instituto Kuanza, 2006.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, Martiniano José da. *Racismo à Brasileira*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. In \_\_\_\_\_ *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012.

Submetido em: 02 de março de 2020

Aceito em: 18 de maio de 2019

---

## MILTON HATOUM NO PARLATÓRIO: AS CRÔNICAS DA *TERRA MAGAZINE*

Paulo César S. de Oliveira<sup>1</sup>

Ana Carolina da Conceição Figueiredo<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo propõe analisar um pequeno conjunto de crônicas de Milton Hatoum, publicadas entre 2006 e 2010 no site *Terra Magazine*, através da ideia de parlatório, que defendemos como uma hipótese de trabalho para a análise destes textos breves. Nossa reflexão se baseia na investigação crítica das crônicas, delas retirando alguns elementos-chave, visto que não há fortuna crítica disponibilizada sobre essa espécie literária praticada por Hatoum.

**Palavras-chave:** Milton Hatoum. Crônicas. Teoria.

**Abstract:** The article proposes to analyze a small set of chronicles written by Milton Hatoum, published between 2006 and 2010, in *Terra Magazine* website, considering the idea of parlatory as a critical hypothesis for the analysis of these short texts. Our reflection is based on the critical investigation of these chronicles, observing in them some key elements to our presente discussion, as there is no critical studies available on Milton Hatoum's chronicles in *Terra Magazine*.

**Key words:** Milton Hatoum. Chronicles. Theory.

### Introdução

Quando Milton Hatoum teve seu primeiro romance lançado em 1989, foi saudado como um escritor que surgia pronto para a literatura e seu *Relato de um certo Oriente* confirmava as expectativas da crítica, de que o leitor tinha nas mãos uma obra de estreante já mestre. A confirmação do talento de Hatoum viria onze anos depois, com *Dois irmãos* (2000), que não só solidificava a carreira do amazonense, mas o elevava ao patamar de autor canônico contemporâneo. O hiato

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela UFRJ. Professor Adjunto de Teoria Literária da UERJ/FFP. Membro efetivo do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ/FFP. Procientista do Estado do Rio de Janeiro pela FAPERJ/UERJ e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: [paulo.centrorio@uol.com.br](mailto:paulo.centrorio@uol.com.br).

<sup>2</sup> Mestre em Estudos Literários pela UERJ/FFP. Especialista em Estudos Literários pela UERJ/FFP. Graduada em Letras (Português-Literatura) pela mesma universidade. E-mail: [karolfigueiredo@hotmail.com](mailto:karolfigueiredo@hotmail.com).

---

entre o primeiro romance e o segundo serviu também para formar uma ideia de escritor minucioso, exigente arquiteto das palavras e da escrita literária. Seu terceiro romance, *Cinzas do Norte*, levou menos tempo para vir à luz, surgindo em 2005. Esses três romances já seriam suficientes para marcar seu lugar no panteão da literatura nacional de hoje. Neste sentido, *Órfãos do Eldorado*, novela lançada em 2008, sinalizaria para um Hatoum mais prolífico, lançando novas obras em intervalos de tempo menores. No caso das narrativas longas, essa expectativa não se confirmou, visto que Hatoum só nos entregaria um romance novo em 2017 (*A noite da espera*) e, mais recentemente, *Pontos de fuga* (2019), a segunda parte de uma trilogia intitulada “O lugar mais sombrio”.

O mito de autor recluso, que já nascia “pronto”, talvez tenha que ser adequado à análise mais detida da trajetória do autor. Sabemos que Hatoum já havia exercitado sua veia literária em obras anteriores ao *Relato de um certo Oriente*, como por exemplo sua incursão na poesia e no ensaio em *Amazonas: palavras e imagens de um rio entre ruínas* (1977). Se do alto de seus 37 anos – quando lança seu primeiro romance – já se percebia uma maturidade artística evidente, ao considerarmos o conjunto de sua produção anterior, vemos obras esparsas, de autor em busca de uma voz literária, a transitar pela poesia, pelo ensaio e por outras formas de escrita. À fama de romancista vagaroso, que se criou a partir do lançamento de seu primeiro livro, um Milton Hatoum que fala e escreve muito, que participa ativamente do campo intelectual não somente como um esteta da literatura, mas também como um escritor intensamente conectado com as questões do seu tempo, foi-se estabelecendo no decorrer de sua atuação como debatedor, pensador e palestrante e por meio de sua prolífica produção como cronista.

Quanto a isso, destacamos sua importante participação na revista mensal *Entrelivros*, para a qual escreveu uma crônica em todos os 32 números do periódico, que se encerrou em 2007, e sua participação na *Revista Eletrônica Terra Magazine*, entre 2006 e 2010. Este artigo analisa as obras produzidas para esta última e se concentra na hipótese de um autor no parlatório, ou seja, de um Milton Hatoum que busca dialogar com o campo intelectual através de um meio midiático, como foi na *Terra Magazine*, desta forma estabelecendo um contato mais direto e produtivo com

---

seus leitores, para tanto valendo-se do imediatismo das ferramentas de *Internet* e das condições pragmáticas que dadas na *ágora* eletrônica. Para tanto, nos valem da ideia de um escritor-intelectual (HELENA; OLIVEIRA, 2016) que constrói uma poética de fala que se vale de sua posição de prestígio no campo literário para dar voz a posicionamentos políticos e ideológicos, bem como para trazer ao discurso literário bandeiras sociais e interesses de outras classes.

Para cumprir alguns de nossos objetivos neste trabalho, em primeiro lugar, defendemos a *Internet* como a nova praça pública que permite o desenrolar mais fluido de debates políticos, econômicos, sociais e filosóficos, como se fosse uma espécie de *tribune consilium* ou, como propomos, um parlatório. Este lugar de embate e discussões desfaz em Hatoum a imagem de escritor recluso e lança novos olhares para seu papel e sua atuação como escritor-intelectual no campo literário: primeiramente porque a atuação do escritor-intelectual o leva a se posicionar como porta-voz de si, de suas ideias, conjuntamente aos ideais e as lutas de outrem; e em segundo lugar, porque é nesse espaço de escrita e de confluência de múltiplos diálogos, muitas vezes contundentes e ásperos, que Hatoum descortina uma faceta pouco estudada de sua atividade de escritor, a do cronista que não só narra os acontecimentos ou reflete os *faits divers* do dia a dia da nação, mas que também dialoga politicamente com o mundo circundante ao qual reage, daí a versatilidade de suas crônicas, que transitam entre gêneros, se hibridizam e se colocam no saudável campo da indefinição entre gêneros e espécies literárias. O escritor no parlatório será aqui analisado, portanto, a partir da leitura crítica de algumas crônicas, aqui selecionadas para compor este debate.

## 1. O escritor no parlatório

Com o domínio da tecnologia, com a emergência da *Internet* e das mídias sociais, o livro físico ganhou concorrentes, como o *e-book*, os *blogs* e os *sites*. Além disso, a própria imagem do autor viria a ser apropriada como dispositivo midiático para a divulgação de suas obras, pois as entrevistas, as rodas de conversa e os perfis em redes sociais não só possibilitam a aproximação com o público, mas também propagam o objeto livro como produto a ser consumido. Em decorrência



---

dessas transformações trazidas pela tecnologia para o campo literário, surgiu para nós a ideia de um escritor no parlatório, com o qual passamos a lidar mais especificamente a seguir.

Segundo o *Dicionário Houaiss on-line* (2017), o substantivo “parlatório” é o mesmo que “locutório”, “recinto separado por grades, no qual é permitido às pessoas recolhidas em conventos ou mantidas em prisões conversar com as de fora que as visitam”. Como se vê, de início, a definição se dá pela separação entre sujeitos enclausurados e visitantes. Há, então, uma relação primeira entre dentro/fora, entre aquele que recebe a fala do outro em um lugar fechado que, no entanto, se abre ao diálogo. Mas o parlatório também pode ser o lugar da “conversa informal, agradável, sem assunto específico”; ou uma “conversa barulhenta”, um “falatório”; ou ainda, algo que se pratica “em prédios públicos, espécie de balcão onde as autoridades se apresentam para discursar”. Assim, observa-se no parlatório a ideia de uma fala controlada, como aquelas que se manifestam no recolhimento das prisões e dos conventos, nas quais é nítida a separação entre os que estão dentro e os de fora, o que pode muito bem servir de elemento simbólico para um começo de discussão sobre a situação atual (e talvez mais geral) do escritor e da escrita.

No parlatório, o escritor é impelido a se posicionar criticamente em relação às mazelas enraizadas na sociedade. Desse modo, ele subverte a imagem do escritor em silêncio fantasiada por alguns críticos, pois o que se percebe é a utilização de uma voz representativa (que representa e se autorrepresenta) que se posiciona em favor dos direitos coletivos, da justiça, do respeito à diferença, da dignidade, do conhecimento e em prol da diversidade de culturas e identidades. Ouve-se, assim, “um falatório”, um alarido que pode soar como reivindicação “de um povo heroico” por “um sonho intenso, um raio vívido”, “de amor e de esperança” contra os saqueadores da nação.<sup>3</sup> A imagem do escritor que quer “dar sua cara a tapas” e se põe à prova em um contexto contemporâneo permeado por vozes antagônicas mas representativas de enunciados ideológicos os mais diversos pode ser, muitas vezes, contraditória, na medida em que, ao falar pelos que não têm voz, acaba tutelando esses grupos ou falando o que não se deve, *como se* estes sujeitos assim o que quisessem ou pretendessem.

---

<sup>3</sup> Citações do Hino Nacional Brasileiro.

---

Como se vê, o parlatório desconstrói em um sentido a imagem do escritor como sujeito instalado em seu gabinete, alheio ao que chega das ruas, mas este novo escritor de quem estamos falando está longe de ser o *dândi*, o andarilho moderno, com sua atração pelas ruas ou o salvador revolucionário que toma para si a dor do outro. Se ele fala, é por meio da máquina, da palavra digital e no ambiente poroso da virtualidade. A imagem de um Charles Baudelaire no século XIX lançando à terra a aura e vagando encantado pelas ruas da cidade grande, inebriado com as passantes e com o fluxo de vitalidade que emanavam da vida moderna e dos objetos do progresso que ao mesmo tempo o fascina e desencanta, no caso de Hatoum, cede lugar, paradoxalmente, à ideia do escritor-cidadão que dialoga com o mundo a partir de um gabinete. Nesse sentido, as crônicas apresentadas a seguir configuram-se como um instrumento literário utilizado por Hatoum no parlatório da *Terra Magazine* para promover interações as mais diversas com os variados públicos de seus textos.

## **2. O escritor e suas crônicas: a revista *Terra Magazine***

As 56 crônicas de Milton Hatoum, publicadas de 2006 a 2010 na Revista Eletrônica *Terra Magazine*, abordam temas variados: educação, violência, corrupção política, religião, preconceito, desmatamento, memórias, entrevistas, literatura, diversidade cultural e infância etc. Vistas em conjunto, são textos híbridos nos quais Hatoum recorre a formas literárias diversas, como poemas, contos, cartas, artigos, ensaios etc. O conjunto desses textos revela um Milton Hatoum equilibrado entre o escritor tido pela crítica como rigoroso e o escritor que lida com a urgência requerida pela crônica, já que ela surge a partir de uma data de publicação previamente estabelecida, sem contar a exigência de regularidade, como vemos Revista *Terra Magazine*.

As temáticas apresentadas nessas crônicas nos mostram um Milton Hatoum intelectual engajado em causas sociais, questões políticas e culturais e isso também se verifica em seus textos, em que percebemos uma tentativa de elaborar “uma linguagem que fala de perto”, em que se “pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada”, nas palavras de Antonio

---

Candido (1992, p. 14). Hatoum problematiza o senso crítico da comunidade leitora quando demanda a participação do leitor para a discussão travada no texto. Neste sentido, sua crônica, e isso se estende a toda espécie crônica, nos “ensina a conviver intimamente com a palavra, fazendo com que ela não se dissolva de todo ou depressa demais no contexto, mas ganhe relevo, permitindo que o leitor a sinta na força dos seus valores” (CANDIDO, 1992, p. 15).

As combinações textuais referentes ao hibridismo dos gêneros que na crônica podem transitar de forma bem mais dinâmica do que no caso dos romances e outras produções em livro – a crônica é fruto do imediatismo do jornal, da revista, de seus meios – resultam em marcas de estilos e configuram uma singular poética de autor, mesmo na aparente dispersão da produção por encomenda, e por isso é conveniente a essa discussão propor que toda crônica é “crônica de”, no caso, estamos tratando da “crônica de” Milton Hatoum. Neste sentido, a poética de Hatoum consiste, em nossa leitura, em uma produção literária de caráter político-militante e estruturante construída sob o escrutínio da espécie literária denominada de crônica, um gênero contestado, por sua própria natureza, mas que já possui, desde sua emergência e consolidação, principalmente no século XIX, um capital que não pode ser negado ou desconsiderado sem antes nos submetermos ao enfoque crítico necessário.

Mediante as propostas encaminhadas e por conta do espaço reduzido deste artigo, analisaremos as crônicas “Esperança roubada” (HATOUM, 2007a); “Desprezo pelos professores” (HATOUM, 2007b) e “Lei Rouanet para a igreja Universal” (HATOUM, 2007c), a partir do modo de expressão metaideológico proposto por Carlos Ceia no *E-Dicionário de Estudos Literários*, segundo o qual, o fenômeno da autorreflexividade metaideológica ocorre “quando o texto de ficção se ocupa da discussão de ideias paraliterárias, normalmente vindas dos campos da filosofia, da ética, da religião ou da política” (CEIA, 2009). Nesse caso, uma leitura detida das crônicas relacionadas nos mostra que o texto ficcional é veículo estético, por um lado, e por outro, *lócus* de discursos políticos, filosóficos, literários e de problematizações críticas acerca do homem e da sociedade, questões sempre levadas aos leitores para que façam sua intermediação crítica.

---

Tais considerações, atreladas aos saberes contidos nas crônicas, nos levam a afirmar que há manejo poético nessas produções da *Terra Magazine*, que configuram essas obras de forma a não as equiparar a escritas de cunho meramente panfletário, mas a entendê-las como textos de fruição e de experimentação estética. Compreendidas na qualidade de texto de fruição, como mostrou Roland Barthes em *O prazer do texto* (2015, p. 20), vemos que o texto de Hatoum pode ser lido como “aquele que desconserta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.” Logo, as crônicas de Hatoum são textos de fruição, não apenas por conta da temática variada que desconcerta o leitor, levando-o a avaliar o mundo e a si mesmo, mas principalmente porque estabelecem interlocuções com outros gêneros textuais, fazem da citação seu elemento funcional e buscam estabelecer uma imagem poético do mundo que nos leva a ressaltar no autor o exercício de aprimoramento textual que visa a produzir efeitos sobre o leitor interessado e disposto a completar a obra.

Desse modo, a leitura das crônicas de Milton Hatoum na *Terra Magazine* vem nos confirmando um tecido textual embebido de argumentos críticos, de discussões sociológicas sobre nosso tempo, em suma, reflexões de todo tipo sem perder o tom de conversa com o leitor, o que é bastante característico desta espécie literária. Nessa perspectiva, as crônicas “Esperança roubada” (HATOUM, 2007a), “Desprezo pelos professores” (HATOUM, 2007b) e “Lei Rouanet para a Igreja Universal” (HATOUM, 2007c) são exemplos-alerta para as pedras no meio do caminho deixadas pelo escritor na passagem dos leitores que porventura transitem distraídos pelo texto. Para que o leitor não tropece nessas pedras ideológicas que enganam, aprisionam e alienam, as crônicas hatounianas propõem, a concordar com a leitura de Antonio Candido, a emergência de um leitor atuante e consciente, que mira a “militância, isto é, participação decidida na realidade com intuito de mudá-la” (CANDIDO, 1992, p. 20).

Em “Esperança roubada” (HATOUM, 2007a), a violência e a corrupção brasileiras, de ontem e de hoje, são temas caros. A crônica se divide em três partes e em cada um desses movimentos há uma discussão diferenciada, específica. De

---

forma geral, analisa aspectos da violência no Brasil – no campo, na floresta, nas reservas indígenas – e reflete sobre os crimes de corrupção, as negociatas e o desrespeito às crianças. Além disso, discute a violência racial, a amplitude do racismo (como crime inafiançável) e o ataque a um indígena, perpetrado por rapazes de classe média, que atearam fogo na vítima. Em uma passagem, lemos:

Não menos monstruosa do que essas práticas é a impunidade, que faz parte de uma falha estrutural da sociedade brasileira. Todo o sistema é falho, a começar pelos três poderes. Se as instituições que embasam a democracia não dão bom exemplo e funcionam como castas superiores ou clubes de privilégios, o que fazer? Se cada Poder da República luta mesquinamente apenas por seus interesses, o que se pode esperar desse Poder? Ou da República? (HATOUM, 2007a).

“Esperança roubada” nos mostra ainda que “os últimos casos de violência no Brasil aconteceram ontem, estão acontecendo hoje, agora mesmo, enquanto você lê essa crônica” (HATOUM, 2007a). A passagem aponta genericamente para a atualidade do tema, mas adverte que ele é parte do processo histórico-social. Neste sentido, o caráter ensaístico, de texto crítico-político com viés sociológico, sobressai.

A primeira parte da obra configura um movimento de apresentação inicial do tema, mais bem desenvolvida no decorrer da crônica, que focaliza a descrença de brasileiros, pais e avós, sobre um futuro melhor para o Brasil, nos anos 1960 e hoje: “Diziam aos filhos e netos: “Nós não temos mais esperança, talvez vocês ainda possam viver num país melhor”. Trinta anos depois, o que podemos dizer aos nossos filhos?” (HATOUM, 2007a). Em outra passagem, encontramos o seguinte questionamento: “Se cada Poder da República luta mesquinamente apenas por seus interesses, o que se pode esperar desse Poder? Ou da República?” (HATOUM, 2007a).

Essas questões se dão em um contexto de país com grande desigualdade social, uma mácula persistente na nação. Sobre esse aspecto, Antonio Candido (1992, p. 19) diz que a crônica vai depurando “a nossa visão das coisas”, como na passagem: “Os escravos foram libertados para serem escravizados no dia seguinte. Ou seja, no século seguinte. Seres livres, mas sem emprego, sem formação educacional, sem assistência de saúde, sem moradia digna” (HATOUM, 2007a). Problematizações de uma esperança roubada, a escravidão, o preconceito racial,

---

corrupção, a prática dos favorecimentos não foram desmontados, ao contrário, as desigualdades se perpetuam, conforme o texto, que pergunta, a partir do terceiro movimento da crônica: por que “o salário de um professor da rede pública ou de um policial vale menos do que um jantar de três deputados?” (HATOUM, 2007a).

O baixo salário do professor e as péssimas condições da educação pública brasileira são também tópicos da crônica “Desprezo pelos professores” (HATOUM, 2007b), que estabelece em seu intertexto diálogos com uma reportagem da *Folha de S. Paulo* de 16/10/07, no caderno “Cotidiano”. Nela, lemos que “os salários dos professores no Acre [são] significativamente maior que o de seus pares paulistas” (HATOUM, 2007b). Um narrador autodiegético inicia a crônica descrevendo uma ligação que recebeu de um amigo, professor de história de escola pública em São Paulo. Segundo o narrador, o amigo ligou para protestar contra o salário que recebe: “Com esse salário, sou pouco mais do que um escravo, disse o professor. Gostaria de trabalhar no Acre, onde o custo de vida é mais barato e os professores da rede pública ganham mais” (HATOUM, 2007b). Esse trecho, que dá início à crônica, reafirma o que Carlos Ceia diz: “[...] o texto de ficção é muitas vezes um ensaio de ideias que usa uma história ficcional como ilustração e não como matéria fundamental do literário, ou seja, ilustra-se uma ideia forte com um episódio romanesco, numa espécie de alegoria filosófica [...]” (CEIA, 2009).

Dito isso, o relato da ligação do amigo, que “protesta contra o salário baixíssimo que recebe por seu trabalho de professor” (HATOUM, 2007b), configura-se, desse modo, como uma história ficcional construída para ilustrar, legitimando os pensamentos e argumentos tecidos na crônica, conforme mostra Carlos Ceia (2009): “[...] cuja demonstração é necessária para credibilizar o pensamento e cuja ficcionalização é suficiente para nos convencer de que qualquer fragilidade nos argumentos deve ser atenuada pela natureza não científica do texto”.

A crônica informa, discute e critica a opinião dos burocratas, que justificam o salário do Acre pelo motivo de ser um estado pequeno, mas ao refletirmos percebemos que “de fato, o PIB de São Paulo é superior ao da Argentina. E então, como ficamos?” (HATOUM, 2007b). Diante dessa pergunta-problema, a conversa instalada na crônica vai ganhando em indignação: “Afirmar que uma remuneração mais elevada dos mestres não melhora a qualidade de ensino revela insensibilidade

---

e desprezo por uma profissão que é crucial para desenvolvimento do país” (HATOUM, 2007b). A voz de um professor de Educação da PUC-SP ganha destaque, quando este menciona na crônica:

Uma das questões fundamentais na qualidade de ensino é a remuneração do docente. O professor precisa ter condições de estudar, comprar livros, ir ao teatro. Tudo isso é formação. E não dá para cobrar bom trabalho de um funcionário a que se paga mal (HATOUM, 2007b).

A crônica, desde os seus formatos mais antigos, tinha a pretensão de tratar de assuntos e fatos do cotidiano, apontando temas das mais variadas formas. Nesse sentido, a seleção é um artifício utilizado quando o cronista opta por abordar um determinado tema em detrimento de outro. Por conta desses aspectos de seleção e registro, textos/crônicas acabam funcionando como documentos de denúncia, de memória e de história de um tempo. Em outras palavras, elas “se apresentam como “imagens de um tempo social” e como “narrativas do cotidiano”, ambos elementos considerados como “construções” e não como “dados”, o que leva as crônicas aqui consideradas a serem consideradas também como “documentos” (NEVES, 1992, p. 76).

Muitas das crônicas de Milton Hatoum publicadas na Revista *Terra Magazine*, nos anos de 2006 a 2010, se passam por “documentos”, já que, construídas a partir do contexto histórico abordado, não cessam de ecoar e instigar o público leitor, mesmo decorrida mais de uma década de sua publicação. Portanto, ao leitor cabe deixar-se atingir, ser desafiado e tocado. Dessa forma, não é presunçoso refletir sobre as inúmeras sementes, fruto de bom senso, razão e pensamento crítico que as crônicas fazem germinar na comunidade leitora.

Se em “Desprezo pelos professores” fala-se do baixo salário, em “Lei Rouanet para a Igreja Universal?” (HATOUM, 2007b) há uma discussão em torno de um projeto de autoria do senador Marcelo Crivella, que pretendia incluir as igrejas universais como beneficiárias do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC). Desse modo, a discussão parte de uma notícia publicada por uma jornalista do jornal *O Globo*, em 18 de abril de 2007, dois meses antes da publicação da crônica, e tal fato nos permite conjecturar que a escrita das crônicas da *Terra Magazine*, não

---

poucas vezes, também se delinea, à moda da conceituação mais clássica do gênero crônica, em consonância com a observação dos fatos diversos do cotidiano. Mas isso se dá por conta da arquitetura textual, de um discurso atraído por assuntos polêmicos.

Ainda nessa perceptiva de discussão, “Lei Rouanet para a Igreja Universal” (HATOUM, 2007c) apresenta a seus leitores uma estrutura textual composta por três momentos, sendo cada um deles, respectivamente, constituído de passagens mais próximas aos gêneros textuais reportagem, depoimento e documento. No fragmento “A insensatez não tem limites. Insensatez? Melhor seria dizer: oportunismo” (HATOUM, 2007c), há uma crítica inicial sobre o projeto de lei criada pelo senador Crivella.

Em um segundo momento desta obra, o leitor é chamado à discussão, no fragmento: “o leitor talvez se lembre de um escândalo recente, conhecido como “Dizimão”, que envolveu um político da Igreja Universal” (HATOUM, 2007c). Desse modo, a crônica faz menção a outra manchete do jornal *O Globo*, de julho de 2007, e destaca o depoimento de um deputado-pastor. A partir desse depoimento, a crônica crítica:

[...] se para a Igreja Universal R\$ 10 milhões não é nada, então ela tem dinheiro de sobra para investir em seus templos, alguns dos quais construídos sobre ruínas de belos cinemas históricos. Em vez de querer usar para a sua Igreja os benefícios de uma lei destinada à arte e à cultura do país, o bispo-Crivella deveria pensar na carência educacional e cultural de milhões de brasileiros pobres. *Ou será que o imenso rebanho de crentes não merece ler textos literários consistentes, frequentar bons museus, assistir a peças de teatro e a shows de música e dança?* (HATOUM, 2007c, grifos nossos).

O exemplo acima remete ainda à crítica à alienação promovida pela Igreja Universal, tendo em vista que há casos em que a Universal pode reprimir e oprimir alguns de seus fieis, pregando “sofismas a seu rebanho de crentes” (HATOUM, 2007c). Além disso, menciona a importância das artes para o pensamento crítico, o que pode ajudar a expandir os horizontes das pessoas que se deixam influenciar, conforme defende Hatoum.

O modo como certos fieis vivem sua religiosidade pode levá-los à alienação e, conseqüentemente, conduzi-los à cegueira, por não conseguir enxergar o discurso



---

de poder pregado por alguns líderes religiosos, que pensam apenas no lucro. Em contrapartida, as artes têm função de informar e de estimular reflexões sobre as questões humanas e sociais. Ao final da crônica, lemos: “milhares de brasileiros já assinaram uma petição contra esse absurdo. Resta saber se o Estado laico será derrotado pela insensatez de certos políticos que apoiam o projeto do bisposenador” (HATOUM, 2007c). Assim, o leitor é convidado a assinar a petição e a crônica desta forma extrapola o campo literário e passa a dialogar com os elementos mais dinâmicos do campo político, social, ideológico.

Essas três crônicas espelham temáticas sobre os *faits divers*, agrupando ainda a discussão sobre a relação entre realidade e ficção nas estruturas dessas metanarrativas híbridas. Esse hibridismo é possível devido à linguagem inserida em um sistema (composto por língua, códigos, sinais etc.), possibilitando a interação social dos sujeitos em dado contexto de fala. Nessa perspectiva, não é coerente pensar que exista uma linguagem espontânea ou que a crônica como discurso seja uma escrita textual livre, desatenta aos critérios normativos dos gêneros. Entretanto, por que não há uma liberdade da língua não quer dizer que não haja outras formas de liberdade: “o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro” (BARTHES, 2013, p. 17).

### **Considerações finais**

Em seu seminal ensaio de 1966, “Campo literário e projeto criador”, Pierre Bourdieu (1968) nos diz que as relações de um autor com sua obra são afetadas pelas estruturas sociais de onde esta obra se realiza e pelas interações dinâmicas que ocorrem no campo intelectual de que o escritor participa. O campo intelectual seria algo constituído por um sistema de linhas de força que interagem se dispendo, opondo ou compondo, e cada uma dessas forças possui peso funcional, dependendo da posição que ocupam no campo. Embora possua uma autonomia maior em relação a outros campos, a autonomia do campo intelectual é relativa e também variável, visto que as épocas históricas determinam o surgimento e o

---

desaparecimento ou enfraquecimento de instâncias específicas de seleção e consagração. Na medida em que se multiplicam e se diferenciam as instâncias de consagração e legitimação, a partir do advento da modernidade, que traz com ele a maior autonomia do campo literário, é preciso considerar o papel dos escritores e dos artistas, em geral, a partir de sua atuação diante dessas estruturas que o cercam e atravessam. Daí que entre o terrorismo do gosto – em que o artista exige reconhecimento incondicional para sua obra – e a tirania do mercado, é preciso fazer justiça ao criador, sem esquecer o papel do público neste jogo de forças pendulares e ainda os trânsitos do autor pelas vias contraditórias que formam o campo social do qual o campo intelectual é parte.

Dominique Maingueneau é talvez quem melhor lê e atualiza as teses de Bourdieu, quando estuda os modos de inserção do escritor no campo literário na relação “bio/gráfica”, ou seja, nos modos como a vida do autor se conecta indissociavelmente àquilo que cria, o que leva o crítico a tomar o contexto como algo que não está fora da obra, mas como aquilo que é gerido pelo texto. Se, como vimos com Bourdieu, a autonomia total do criador não é possível, com Maingueneau vamos entender a posição do escritor no campo literário como extremamente problemática, visto que a criação individual exige reconhecimento incondicional, mas as práticas do campo atravessam as demandas do autor de forma a reposicioná-lo diante das linhas de força com que depara. Pensando o conceito de “negociação difícil” entre o lugar e o não-lugar, Maingueneau dirá que o escritor se encontra em uma condição parasitária que vive da própria possibilidade de se estabilizar. A isso, chamou de “paratopia” (MAINGUENEAU, 2001, p. 28), ou seja, a posição pendular do autor, entre a criação e a recepção de sua obra, cujos efeitos dependem de um sem-número de mediações sociais, culturais e político-econômicas.

No modo contemporâneo de produção que é a revista eletrônica, as considerações de Maingueneau e Bourdieu precisam ser atualizadas. Na praça digital, o escritor se coloca em uma espécie de parlatório em que, de seu gabinete, circula pelo mundo através de uma comunicação mais dinâmica, direta e imediata com o público. Neste sentido, a crônica de Milton Hatoum é produto direta desse meio e dessas interações, com que o autor pode dialogar quase em tempo presente e de forma atuante com o campo social, de que os leitores fazem parte. Esses

---

mecanismos determinam aquilo que Pierre Bourdieu (1968, p. 132) chamou de “relações sociais fundamentais” possíveis desde que “exista uma sociedade intelectual dotada de uma autonomia relativa diante dos poderes, político, econômico e religioso”. No caso de Hatoum, seu posicionamento no campo literário como escritor-intelectual, que podemos chamar ainda de escritor engajado, o leva a “expressar-se sobre os grandes problemas da sociedade”, como “uma espécie de sentinela do Bem”, embora a grande dificuldade neste sistema de relações seja exatamente “encontrar o improvável ponto de equilíbrio” entre as exigências da autonomia e as demandas dos campos literário e intelectual (MAINGUENEAU, 2001, p. 54).

A análise das crônicas de Hatoum publicadas na Revista Eletrônica *Terra Magazine* nos levou a traçar a imagem-conceito do parlatório como um lugar de fala, em que se fala muito, em que o alarido das ruas e das tribunas em praça pública é substituído pelo burburinho das redes digitais. Uma nova dinâmica leva o texto a um número maior de leitores, mas também o deixa à mercê de um sem-número de “respostas” acerca de suas “provocações”. Desta forma, Hatoum se afasta do tipo de autor recluso, vagaroso e rigoroso e se coloca como um sujeito dinâmico, que trabalha com prazos e urgências, se expõe na praça pública das redes e dialoga com ênfase com os campos intelectual e literário de forma bastante efetiva. Desta forma, ele produz uma obra que se coloca em uma tensão constante com o campo social, muito maior do que aquela produzida no âmbito dos romances. Assim, as crônicas escolhidas são exemplos dessa condição problemática de escritor, dessa interação impossível com o organismo social que permite à obra surgir.

Neste sentido, há um Hatoum ainda não significativamente estudado, aquele que amplifica seus questionamentos e se expõe de forma sistemática ao permitir que suas crônicas cheguem a seu público de forma mais rápida pelos meios eletrônicos e que se permite falar, a concordar com Maingueneau (2001, p. 190), de um mundo no qual o escritor organiza seu próprio dilaceramento. Expondo-se ao embate/debate público, Hatoum permite que sua enunciação ao mesmo tempo se refira ao texto que escreve e a si próprio. Encurta a distância entre escritor, obra e público e passa a “administrar sua inscrição impossível na sociedade, conjurando e reforçando a paratopia que lhe permite surgir”.

---

Estabelecer as bases para pensarmos as condições de produção, publicação, circulação e recepção das crônicas de Hatoum foi o objetivo deste trabalho introdutório, que demanda análises futuras mais detidas do conjunto dessas obras publicadas no meio midiático e que podem confirma nossa hipótese, de que o estudo da espécie crônica é sempre um estudo das “crônicas de”, produzidas na tribuna midiática, que aqui chamamos de parlatório.

## Referências

- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- \_\_\_\_\_. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: PUIILLON, Jean (Org.). *Problemas do Estruturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 105-145.
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: \_\_\_\_\_. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.
- CEIA, Carlos. Reflexividade e Auto-reflexividade. In: \_\_\_\_\_. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/reflexividade-e-auto-reflexividade/>. Acesso em: 12 de agosto.
- E-DICIONÁRIO HOUAISS. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1>. Acesso em 22 de outubro de 2017.
- HATOUM, Milton. Esperança roubada. (5 de mar. 2007a). <http://terramagazine.terra.com.br>. Acesso em: 27 de novembro de 2008.
- \_\_\_\_\_. Desprezo pelos professores. (5 de nov. 2007b). <http://terramagazine.com.br>. Acesso em: 27 de novembro de 2008.
- \_\_\_\_\_. Lei Rouanet para a Igreja Universal?. (4 de jun. 2007c). <http://terramagazine.com.br>. Acesso em: 27 de novembro de 2008.
- HELENA, Lúcia; OLIVEIRA, Paulo César de. Cenas da textualização: mobilidade e clausura. In: \_\_\_\_\_. *Uma literatura inquieta: memória, ficção, mercado e ética*. Rio de Janeiro: Caetés, 2016, p. 221-243.
- MAINGUEANEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. Trad. Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NEVES, Margarida de Souza. Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: \_\_\_\_\_. CANDIDO, Antonio. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 75-92.

Submetido em: 12 de abril de 2020

Aceito em: 06 de maio de 2019