

Ana Cristina Pereira Lima
José Aldo Ribeiro da Silva
Sandra Maria Campos Alves
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DO CAMPO: SABERES, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS


editoraifrn



EDITORA
IFSertãoPE

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Marcelo Bregagnoli



Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenadores da Editora IFRN
Magda Renata Marques Diniz
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial

Alba Valéria Saboia Teixeira Lopes
Alison Pereira Batista
Alana Driziê Gonzatti dos Santos
Albérís Eron Flávio de Oliveira
Airton Araújo de Souza Júnior
Avelino Aldo de Lima Neto
Amilde Martins da Fonseca
Bruno Balbino Aires da Costa
Cedrick Cunha Gomes da Silva
Cláudia Battestin
Elisabete Pianco de Sousa
Ênio Fernandes Amorim
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Jobson Martins da Silva Maranhão
Joicy Suely Galvão da Costa
José Everaldo Pereira

José Geraldo Bezerra Galvão Júnior
José Soares Batista Lopes
Julie Thomas
Kaline Andreza de França Correia Andrade
Leonardo Alcântara Alves
Luciana Maria Araújo Rabelo
Magda Renata Marques Diniz
Marilson Donizetti Silvino
Paula Ivani Medeiros dos Santos
Paulo Augusto de Lima Filho
Pedro Felipe de Lima Henrique
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Moisés Llopis I Arlacón
Rômulo Magno Oliveira de Freitas
Tacleide Dantas Vieira
Vanilton Pereira da Silva

Projeto gráfico, diagramação e capa
Charles Bamam Medeiros de Souza

Coordenação de design
Charles Bamam Medeiros de Souza

Arte da capa
Milena Anunciada Monteiro

Revisão linguística
Maria Regina Soares Azevedo de Andrade
Wagner Ramos Campos
Paulo de Macedo Caldas Neto

Prefixo editorial: Parcerias
Linha editorial: Técnico-científica
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal – RN, CEP: 59015-300
Telefones: (84) 4005-0763 | (84) 4005-0863 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Marcelo Bregagnoli



Reitor do IFSertãoPE
Jean Carlos Coelho de Alencar

Pró-Reitor de Ensino
Rafael Santos de Aquino

Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Francisco de Assis de Lima Gama

Pró-Reitora de Extensão e Cultura
Adeisa Guimarães Carvalho

Pró-Reitora de Orçamento e Administração
Fabrcia Nadja de Oliveira Freire

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional
Klemmerson Amariz Gomes

Coordenadora da Editora IFSertãoPE
Jane Oliveira Perez

Conselho Editorial

Francisco de Assis de Lima Gama

Jane Oliveira Perez

Anne Rose Rodrigues Barboza

Tatiane Lemos Alves

Andre Ricardo Lucas Vieira

Andrea Nunes Moreira de Carvalho

Cheila Nataly Galindo Bedor

Domingos Diletieri Carvalho

Eriverton da Silva Rodrigues

Fabiana Soares Cariri Lopes

Fabrcio Oliveira da Silva

Hudson do Vale de Oliveira

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Lellyane Conceição de Souza Coelho

Luciano Pereira dos Santos Junior

Paulo Gustavo Serafim de Carvalho

Rachel Perez Palha

Rafael Santos de Aquino

Ricardo Tavares Martins

Rosemary Barbosa de Melo



Contato

Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, Petrolina – PE, CEP: 56302-100

E-mail: editora@ifsertaope.edu.br



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

E24 Educação intercultural e do campo : saberes, experiências e perspectivas [livro eletrônico] / Ana Cristina Pereira Lima, José Aldo Ribeiro da Silva, Sandra Maria Campos Alves (organizadores). – Natal : IFRN, 2025.
207 p. ; il ; PDF

ISBN: 978-85-54885-33-5 (Editora IFRN)
978-65-89380-42-9 (Editora IFSertãoPE)

1. Política Educacional – Diversidade. 2. Educação Profissional. 3. Ambiente educacional - Interculturalidade. I. Lima, Ana Cristina Pereira. II. Silva, José Aldo Ribeiro da. III. Alves, Sandra Maria Campos. IV. Título.

IFRN/SIBi

CDU 37.014

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN e Editora IFSERTÃOPE, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

Prefácio

Os líderes de reinos e religiosos questionaram poderes absolutos da Igreja Católica na Europa do medievo, isso provocou uma série de alterações, como o deslocamento da centralidade de Deus para a centralidade na humanidade. Investimentos para as novas ideias, questionamentos e novos conhecimentos são justificativas para superioridade do conhecimento produzido na Europa.

Europeus financiados por reinos produziram novas “descobertas” de métodos e de produção científica, isso facilitou percursos por novos caminhos para lugares distantes e mundos desconhecidos, “comprovando” que os povos habitantes na Europa Ocidental eram “abençoados”, superiores a qualquer outro povo. Assim, na convivência com povos possuidores de formas distintas de pensar e de produzir conhecimentos estes foram classificados como inferiores, bárbaros, selvagens.

Especificamente a colonização empreendida pelos portugueses na América portuguesa usou a mesma lógica, civilizados e cristãos x incultos e selvagens com práticas ritualísticas “diabólicas”. Com o estímulo pelo Rei aliado aos burgueses (capitalistas comerciais), há um incentivo à vinda de empreendedores para a implantação de engenhos de açúcar para obtenção de lucros. O sucesso da empresa açucareira necessitava de mão de obra qualificada.

Ao mesmo tempo, os portugueses há mais tempo já faziam comércio com africanos, principalmente marfim, ouro e outras especiarias. Mas, o empreendimento açucareiro exigia uma quantidade considerável de pessoas com habilidade no plantio agrícola sistemático, além de especialistas na produção de conhecimentos para produção de equipamentos essenciais para o aumento da produtividade, confeccionados de metais, como

por exemplo, a enxada e a picareta. Uma das explicações para o interesse dos comerciantes portugueses no acirramento de guerras entre povos diferentes é a compra de vencidos(as), que passaram à condição de escravizados(as) para venda na Colônia portuguesa (Brasil), principal mão de obra do empreendimento açucareiro, e depois foram usados em diversas outras atividades, elevando o Brasil à categoria do país que possuiu maior quantidade de escravizados(as) africanos e indígenas e território no qual maior tempo durou a escravização de africanos(as) e afro-brasileiros(as).

Os povos nativos, antes denominados índios e atualmente chamados de originários ou indígenas, no início da colonização, vão morrer de doenças trazidas pelos europeus, os sobreviventes serão disputados entre os colonos para escravização e por padres missionários que objetivavam a “conversão” com o intuito de cristianizá-los para salvação e, ao mesmo tempo, “domesticá-los para tornarem-se súditos do rei.

Então, esses grupos foram frutos de disputas e interesses comerciais e financeiros, não foram incluídos em projetos educacionais, mesmo que há estudiosos que defendam a ocorrência da educação praticada pelos padres missionários em prol de povos indígenas que “aceitavam” a conversão, cristianização. Enquanto, escravizados(as) africanas ou afro-brasileiras eram proibidos(as) de qualquer tipo de prática educacional. Desde a colonização até o início da República brasileira, ocorreram exceções de escravizados ou libertos que dominaram os códigos de letramento e numeramento da língua portuguesa.

A nossa formação, na Colônia, no Império e na República, foi e é marcada pela exclusão de povos, comunidades e pessoas que não foram/são consideradas oriundas de famílias europeias,

possuem traços/marcas da escravização: cor de pele, cabelo crespo etc., ou mantêm a identidade indígena. Além da exclusão de pobres, habitantes em zonas rurais ou migrantes para cidades que habitam as áreas periféricas, como também pessoas portadoras de necessidades especiais.

Ao longo do tempo, principalmente a partir da década de 1970, vários movimentos sociais articulam e mobilizam em busca de direitos e garantias básicas à saúde e à educação. As demandas foram acentuadas a partir do processo de reabertura democrática e na Assembleia Constituinte, estabelecendo garantias constitucionais, além da amplitude do papel da educação para contemplar as populações excluídas, respeitando às diferenças e às especificidades. Temáticas de extrema importância, com reflexões qualificadas como as contempladas nesta coletânea.

Convido a todos(as)(es) à leitura para aprofundar reflexões e efetivar a educação antirracista e intercultural, respeitando as pessoas, às diferenças étnico-raciais e à diversidade sociocultural!

Petrolina – PE, 13 de junho de 2024
Edivania Granja da Silva Oliveira

Apresentação

Esta coletânea coloca em diálogo diferentes vivências, saberes acadêmicos, produções da cidade e do campo, sentidos plurais de existências e sensibilidades, na perspectiva dos estudos interculturais. Nesse sentido, os textos que se seguem demonstram os esforços de vários pesquisadores e educadores, que interagem com uma multiplicidade de conhecimentos e práticas culturais, passando por abordagens inclusivas, por encontros entre os fazeres do mundo do trabalho e da ciência, pela imprescindível necessidade de aprender com os povos indígenas e afro-brasileiros, além de destacarem a importância dos movimentos sociais do campo e de cultivarem uma educação para a diversidade.

No primeiro capítulo, o autor Leonardo Pereira Lima demonstra a importância da Rede Federal de Ensino inserida na educação do campo, relacionando, de forma crítica, a Educação Federal no campo e a defesa do território, suas particularidades e implicações. Ao fazer isso, considera fatores históricos e políticos, além da importância da valorização da tradição e da identidade cultural. Ademais, propõe um espaço de reflexão sobre a importância da participação popular no processo educativo, bem como a respeito da diversidade, fazendo um alerta para a influência das *commodities*, a mecanização, a concentração da terra, o uso de agrotóxicos e a mudança de vida dos povos tradicionais nos anos 1990 desde a chegada dessas tecnologias.

Também demonstrando a diversidade de produções e experiências pedagógicas exitosas nos Institutos Federais, as autoras Ariela Sales e Larissa de Freitas relatam, no segundo capítulo, as atividades de um projeto de Literatura cujo foco foi a memó-

ria de povos originários, durante as celebrações do *Abril Indígena* no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN – *Campus Lajes*). O texto articula produções de autores indígenas com práticas pedagógicas acerca da diversidade linguística e de narrativas indígenas, indicando formas de conhecer variadas estéticas literárias como as lendas e a contação de histórias ancestrais. As atividades desenvolvidas podem servir de inspiração para outros projetos, colocando em intercâmbio fazeres pedagógicos para uma educação diversa e democrática.

No terceiro capítulo, que trata da criação de aplicativos de fácil utilização para auxiliar a adubação de plantações, os autores Vânia Carvalho, Maiara Santos, Paulo Victor Telles, Aida Ferreira e Ioná Barbosa mostram experiências vivenciadas em projetos de pesquisa e extensão do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e voltadas às demandas de agricultores pernambucanos. Escrito de maneira didática, o texto demonstra como o uso das plataformas *Kodular* e *ArcGIS Experience Builder* permitiu aos pesquisadores formularem um aplicativo para indicar melhorias no solo, com práticas de adubagem sustentáveis e de baixo custo.

As autoras Raquel Santos e Karla Luz, no quarto capítulo da obra, centram-se no debate sobre a inclusão, registrando as experiências resultantes do trabalho de acessibilização de vídeos em libras, refletindo sobre os impactos da ausência de estratégias inclusivas na produção de materiais audiovisuais e sublinhando o papel da língua como via de acesso a saberes e culturas. Nesse contexto, discorrem pormenorizadamente sobre as etapas de produção de vídeos com tradução em libras e destacam cuidados indispensáveis à composição de materiais dessa natureza. Ao registrarem suas experiências na elaboração de conteúdos aces-

síveis à população com deficiência auditiva, as autoras enfatizam a importância da adoção da pedagogia surda na produção audiovisual de instrumentos didáticos ao mesmo tempo em que chamam a atenção do leitor para aspectos visuais e identitários que devem ser considerados pelos facilitadores do processo de construção de conhecimentos para esse público. Assim, contribuem para pensar uma educação intercultural que se pretenda promotora de autonomia e liberdade em uma perspectiva inclusiva.

No quinto capítulo do livro, os autores Eloísa Arruda e Márcio Azevedo dissertam sobre a educação profissional do campo, tendo como ponto de partida a implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O texto faz um mapeamento estratégico de questões agrárias que influenciaram as políticas educacionais voltadas para o meio rural no Brasil e prioriza a análise de ações empreendidas entre a segunda metade do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI. Nesse percurso, os autores demonstram como a modalidade de ensino em foco foi impactada pelo referido programa e avaliam suas principais perspectivas e avanços. Fornecem, desse modo, um importante contributo para os debates sobre a temática, pois ressaltam alguns dos seus principais fundamentos, seu percurso em nível nacional, suas relações com movimentos sociais e seus desafios futuros.

No sexto capítulo, temos um instigante apanhado a respeito das contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento de ações educativas eficazes no reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Para isso, as autoras Sandra Alves e Rusiane Torres fazem um mapeamento do percurso intelectual do educador e filósofo da educação e evidenciam os espaços abertos por suas ideias para a realização de atividades de ensino que

contemplem o previsto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse sentido, o capítulo apresenta não só problematizações teóricas de grande relevância para os pesquisadores interessados nas interlocuções entre pensamento freiriano e interculturalidade, mas também convida à revisão da prática educacional adotada nas salas de aula brasileiras.

Os autores Nicholas de Oliveira e Anísia Galvão apresentam, no sétimo capítulo, “um mergulho nas águas de Oxum”, relatando, de forma poética, uma performance artística vivenciada no IFRN – *Campus Lajes*. O texto, além de mostrar quão profícuo pode ser a articulação entre o Núcleo de Arte (Nuarte) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), narra os detalhes da experiência sensorial, pautada nos sons, gestos e afetos dos saberes ancestrais afro-brasileiros. Na proposta apresentada pelos autores, Oxum simboliza acalanto e acolhimento, o que torna viva uma reflexão sobre as muitas formas de descolonizar nossas intenções pedagógicas.

A autora Ana Cristina Pereira, no oitavo capítulo, versa sobre a importância da educação antirracista em um diálogo aberto, trazendo historicidade, conceitos e reflexões sobre epistemes descolonizadoras, ações didático-pedagógicas a partir das práticas “quilombistas” e desaprendizagens. Enfatiza a importância da ampliação de referências para leituras, filmes, visitas a museus comunitários, além de valorização das culturas negra e indígena. Defende também a incorporação de outras palavras e nos convida a conhecer as diversas celebrações, ampliando nosso repertório de referências com histórias não-brancas e, a partir desses movimentos, reconhecer o belo como algo plural.

No último capítulo desta obra, os autores José Aldo e Joadson Lima trazem elementos importantes à discussão sobre uma

educação antirracista e pautam-se na ótica freiriana para apresentar indagações sobre educação para as relações étnico-raciais e interculturalidade. Ao fazerem isso, enfatizam a importância da formação de leitores comprometidos com a diversidade cultural brasileira, além de fornecerem dicas de editoras importantes para o movimento de valorização da pluralidade étnico-racial nas práticas de leitura, tais como a *Malê*, a *Quilombhoje* e a *Voz de Mulher*, que ainda não contam com grande apelo mercadológico, mas que são fontes importantes para um fortalecimento de práticas educativas amparadas em princípios interculturais e de combate ao racismo.

Os autores descrevem ainda os resultados de oficinas de apreciação da arte literária, promovidas junto aos estudantes de oitavo ano da Escola Major João Novaes, situada na cidade de Floresta, em Pernambuco, e alertam para a carência de livros de literatura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino públicas e privadas do país – situação que obriga professores e estudantes comprometidos com ações de ensino, pesquisa e extensão centradas nessas temáticas a buscarem recursos próprios para a realização de suas atividades. Um capítulo importante que merece atenção de todos aqueles que sonham com uma sociedade mais justa e equitativa com oportunidades para todas as classes sociais.

Espera-se que a diversidade contida nestas páginas possa alimentar o debate acerca das formas de pensar criticamente a importância de conviver bem com variadas dinâmicas culturais, reconhecendo saberes herdados, construídos e compartilhados sem hierarquizações e livres de imperativos sociais que segregam e enfraquecem nossa caminhada educativa. Trata-se, portanto, não apenas de resultados de pesquisas ou meras considerações

acadêmicas, mas de um devir ético, que convoca a olhares mais sensíveis, engajados e verdadeiramente democráticos. Que o leitor se sinta convidado a fazer essa imersão!

Ana Cristina Pereira Lima
José Aldo Ribeiro da Silva
Sandra Maria Campos Alves

SUMÁRIO

1 A EDUCAÇÃO FEDERAL NO CAMPO E A DEFESA DO TERRITÓRIO, PARTICULARIDADES E REFLEXÕES **15**

2 ABRIL INDÍGENA: UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA **35**

3 AVALIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE *SOFTWARES* DE BAIXO CÓDIGO DE PROGRAMAÇÃO EM AMBIENTE EDUCACIONAL, NO DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO PARA AGRICULTORES NO ESTADO DE PERNAMBUCO **51**

4 DEIXA A PESSOA SURDA ESCOLHER ESTUDAR OU NÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VÍDEOS ACESSÍVEIS EM LIBRAS COM CONTEÚDO DO ENSINO MÉDIO **68**

5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E O PRONERA COMO POLÍTICA PÚBLICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA **90**

6 UMA ABORDAGEM FREIRIANA SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS **116**

7 UM MERGULHO NAS ÁGUAS DE OXUM: PERFORMANCE DE CURA E INTERCULTURALIDADE EM CENA **136**

8 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA **157**

9 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA **180**

A EDUCAÇÃO FEDERAL NO CAMPO E A DEFESA DO TERRITÓRIO, PARTICULARIDADES E REFLEXÕES

LEONARDO PEREIRA DE LIMA¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca discutir de forma crítica a Educação Federal no Campo e a defesa do território, suas particularidades e reflexões, levando em consideração alguns fatores históricos e políticos preponderantes nesta temática, haja vista que todas as expressões da questão social, que são vivenciadas no Campo, possuem uma raiz histórica que deve ser compreendida e analisada de forma holística, e a Educação Federal surge como uma alternativa para reduzir um problema histórico que é a Educação no Campo.

¹ Bacharel em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador e pós-graduando em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

Segundo Leite (1999), a Educação rural no Brasil sempre foi exposta como um patamar inferior por questões socioculturais, e sua espinha dorsal ideológica foi o elitismo, que é a interpretação ideológica da oligarquia agrária no processo educacional aqui estabelecido pelos jesuítas. E a ideologia política, comumente conhecida como “o povo do Campo não precisa de estudos” serviu para reforçar o caráter excludente ao qual a população rural esteve exposta.

É assim que as pessoas, historicamente, são niveladas por baixo. Políticas públicas sobre a chamada “Educação no Campo” estiveram associadas a projetos rurais conservadores e tradicionais no país, usualmente centrados no agronegócio, nas grandes propriedades de terras, onde há grande concentração de capital. Somado a isso, a exploração indiscriminada de recursos naturais, bem como toda a exploração da força de trabalho do povo campestre, são exemplos do que tem sido feito pela conivência do Estado que serve para legitimar as vontades das classes dominantes.

Tais paradigmas ditam políticas e práticas educacionais que ocorrem no Campo brasileiro e tornam-se fatores de exclusão social e educacional. Contribuem para a pauperização, para a negação dos direitos, das histórias singulares, e, ao mesmo tempo, plurais, e das formas de expressão dos gestos e das identidades culturais dos sujeitos. No Brasil, a Educação no Campo ainda é uma realidade em construção, embora tenha havido progressos significativos nessa área.

Este capítulo teve como caminho teórico-metodológico pesquisas bibliográficas em acervos, análises documentais (lançando mão ainda da legislação específica à temática), documentos produzidos pelos sujeitos da Educação no Campo e, é claro, a

perspectiva humanística da Educação no Campo, dando especial atenção ao olhar antropológico e sociológico. Os métodos de pesquisa escolhidos foram utilizados para auxiliar de forma objetiva na reflexão sobre os assuntos abordados.

Dividido em quatro temas, o primeiro deles busca expor de forma objetiva o contexto histórico da Educação no Campo e como muitas narrativas podem ser expostas com base na sua historicidade, levando em consideração a diversidade cultural, fruto da mestiçagem estrutural do Brasil. Além disso, há a ênfase da importância histórica das Ciências Sociais no Brasil para maior compreensão das expressões dos temas sociais atuais.

O segundo tópico vai abordar o surgimento da Educação no Campo; a interferência das oligarquias; os interesses do capital no Campo e, assim como a influência capitalista por meio da dominação ideológica promovida pela contradição Capital x Trabalho, também o desmonte da Educação como ferramenta de alienação do proletariado do Campo, materializado primordialmente pelos constantes cortes de verbas para a Educação.

Tendo como terceiro tópico, falaremos sobre o vínculo com o território e como a Educação Federal pode fortalecer esse vínculo, promovendo a interação entre a população do Campo e a rede Federal de ensino, não apenas mediando conhecimento, mas promovendo uma Educação voltada à realidade dos alunos, respeitando não apenas as formalidades do seu projeto pedagógico, mas acima disso, respeitando também as singularidades dos sujeitos inseridos no contexto do Campo.

O último, respectivamente, a Educação Federal como sementeira, sendo por sua vez a responsável por construir o conhecimento com a população do Campo, reafirma os vínculos da população do Campo com o seu território e, para além disso,

forma sujeitos que poderão atuar diretamente no Campo sendo agentes multiplicadores.

O CAMPO, UM TERRITÓRIO HISTÓRICO E CARREGADO DE SIGNIFICADOS

Falar sobre Educação do Campo e no Campo não é tarefa simples, é necessário revisitar conceitos, desmistificar preconceitos e mitos acerca desse território e, acima de tudo, estar aberto ao novo. Isso porque a Educação nesse Campo do saber é diferente de todas as outras. O ensino tradicional e burocrático não poderia resistir a todas as peculiaridades do Campo.

Antes de mais nada, falar de Educação no Campo é muito importante. Não se trata apenas de discutir uma metodologia ou falar de estrutura, é muito mais que isso. É falar do Brasil de um modo de vida muito peculiar e histórico, o qual já foi abordado por milhares de escritores; afinal, já fez parte do imaginário de muitos homens e mulheres, que tentaram decifrar esse enigma brasileiro denominado vida no Campo.

Bem como sua diversidade cultural e étnica: povos originários tradicionais, povos tradicionais afrodescendentes; toda a mestiçagem histórica que o Brasil viveu, e todos os novos rumos que o Campo vem tomando fazem parte dessa apoteose cultural. Pois bem, para que vamos falar de cultura em um tópico que versa sobre a Educação Federal no Campo?

É bem simples: para discutirmos Educação, temos que ter a percepção cultural de cada lugar. E no Campo não é diferente. Entre idas e vindas, o Brasil foi constituído por uma série de povos. Uns já existiam aqui, antes da colonização; outros foram forçados a vir, sejam escravizados ou refugiados. De todo modo,

toda essa massa teve que aprender a viver no Brasil e a chamar esse país de casa, passando a ser não mais estrangeiros, mas agora brasileiros.

Dito isto, pensamos a partir daí: onde essas pessoas vão morar? Tem espaço para todo mundo? Como bem sabemos, o Brasil é um país de dimensões continentais. Então, em teoria, espaço não é problema. Mas paramos para pensar na forma como todo esse território foi dividido, para o deleite dos grandes latifundiários, que chegaram depois dos povos que aqui já existiam e, com grande poder econômico, cada um pegou sua faixa de terra e fez o que bem entendeu. É claro que tudo isso foi capitaneado pelo Estado brasileiro que, em momento algum, levou em consideração a população existente do Campo, suas peculiaridades e suas raízes.

Então, começamos a entender que, antes de qualquer coisa, o Campo, assim como todo o território brasileiro, foi todo dividido, desde o sistema de capitanias hereditárias, até os grandes latifúndios que perduram até hoje. Os donos da terra, como foram batizados os latifundiários, são uma pequena fração da problemática.

A vida no Campo, de um modo geral, se tornou uma complexa e fascinante parte de um Brasil ainda intocável, que começou a ser desmistificada principalmente com a ascensão das Ciências Sociais no Brasil. A Sociologia e a Antropologia desempenharam um papel crucial ao revelar ao país aspectos pouco conhecidos, com destaque para a obra de Darcy Ribeiro, *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Publicado em 1995, este livro é uma análise antropológica da formação do povo brasileiro. Ele explora as matrizes culturais e os mecanismos de formação étnica e cultural que moldaram a identidade

do Brasil. Embora tenha sido escrito em um curto período, o livro é resultado de pesquisas extensivas anteriores que o autor realizou sobre as origens e as particularidades da cultura e do povo brasileiro.

Até então a imagem do povo do Campo era associada ao Macunaíma: o herói sem nenhum caráter, tratando de um índio nascido na Floresta Amazônica, na trajetória do herói, elementos da cultura indígena e afro-brasileira são mostrados de forma pitoresca. Publicada em 1928 pelo polímata brasileiro Mário de Andrade, é considerada a sua obra-prima, e nesse contexto, Darcy Ribeiro é importante por desconstruir essa visão.

Todo esse contexto precisa ser exposto para que seja possível compreender a importância da Educação no Campo. O sertanejo, o campesino tem uma série de particularidades que precisam ser observadas com muita atenção. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o ensino deve ser adequado às peculiaridades da vida rural, assegurando conteúdos e tecnologias adaptados aos interesses da população do Campo.

Então, não se trata apenas de construir novos espaços; é muito mais do que isso. É conhecer, respeitar e integralizar o território, considerando sua natureza multicultural. Com tudo isso, o Campo é uma área de atuação bem dinâmica, necessitando muito mais que engajamento. O compromisso e o respeito para com a história da diversidade do povo campesino do Brasil também merecem destaque.

O DESMONTE DA EDUCAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A PAUPERIZAÇÃO DE UM POVO

O contexto histórico do surgimento da Educação do Campo no Brasil está associado a valores provenientes das elites rurais que promovem objetivos econômicos. A valorização da natureza e a vocação agrícola, que estão prioritariamente focados nos princípios de suficiência e adaptação, são adaptados aos interesses capitalistas e não ao desenvolvimento sustentável e à valorização da mão de obra, sendo assim apenas um pano de fundo.

A população do Campo sofre constantes ataques de dominação ideológica, promovida pelas contradições da dialética Capital *versus* Trabalho. Eles são motivados pela ação proposital de precarização da Educação como parte de um projeto hegemônico. Um grande exemplo pode ser observado no último mandato presidencial, encerrado no ano de 2022:

No dia 1º de dezembro, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) afirmou que o Ministério da Educação (MEC) tinha desbloqueado R\$ 366 milhões do orçamento que havia sido congelado. Mas, no mesmo dia, por volta de 19h37min, o governo Federal congelou novamente o valor segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SP1, 2022).

Essa verba ficou disponível por apenas seis horas, sendo novamente bloqueada pelo Governo Federal, deixando Universidades e Institutos Federais sem as mínimas condições de pagamento de despesas básicas como água, luz e serviços terceirizados. Ao todo, no ano de 2022, o Governo Federal realizou três grandes cortes orçamentários na Educação.

Ainda segundo a mesma reportagem realizada pelo G1 (SP1, 2022), o orçamento de 2022 era um montante de R\$113,4 bilhões que tinha sido aprovado no ano anterior. Ainda em 2022, no mês de junho, houve um corte de R\$1,6 bilhões no Ministério da Educação e Cultura. Essa verba seria destinada a Universidades e Institutos Federais. O valor liberado para Universidades e Institutos de Pesquisa Federais foi de R\$ 438 milhões em outubro, significando sanções temporárias de R\$ 328,5 milhões para Universidades e Instituições. Os recursos foram liberados posteriormente. Em novembro houve o congelamento de R\$ 366 milhões em recursos para Universidades e órgãos federais para justificar o cumprimento das chamadas regras do teto de gastos que limitam os gastos públicos.

Com base nesses aspectos, podemos compreender que a Educação não é prioridade na prática, servindo apenas para garantir bordões de campanha e meras formalidades partidárias. Para se ter uma ideia, no Brasil, existem atualmente cerca de 42 cursos de Licenciatura em Educação no Campo, espalhados por todos os estados da federação, e todos são afetados diretamente pelos cortes sistemáticos na Educação.

Dentre os cursos de extrema relevância que são prejudicados pelos cortes de verba nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, temos a licenciatura em Educação no Campo, com organização curricular

cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, e habilitação para docência multidisciplinar. A proposta pedagógica de formação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do Campo e quilombolas, a especificidade da organização e oferta da Educação Básica às comunidades rurais, auxiliando nos anos finais do ensino fundamental e, no ensino médio, em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos; ciências humanas; ciências da natureza; matemática e ciências agrárias.

Dos discentes e docentes atingidos pelos cortes de verbas, é notório que haverá prejuízos à empregabilidade e à formação intelectual; mas difícil é mensurar qual a dimensão do impacto na formação pessoal e intelectual de cada sujeito, haja vista que saímos de um contexto de isolamento social que, por si só, já culminou em um desafio para a Educação global como um todo. Se levarmos em consideração ainda contextos de vulnerabilidade social, em que alunos das mais variadas faixas etárias dependem da escola para se manterem em programas de transferência de renda e até mesmo para terem acesso à alimentação regular, podemos nos dar conta de que a Educação desempenha um papel essencial que vai além da formação da sociedade.

No Campo, essa importância é ainda mais visível. A vida rural conta com algumas particularidades que podem impactar diretamente no cotidiano dos alunos. Contudo, o entendimento é que as instituições de ensino, federais ou não, devem romper a barreira do básico. Não se trata apenas de cumprir uma tarefa burocrática. As particularidades podem ser vistas

em expressões da questão social, latentes e históricas que se confundem com a história de alguns territórios e sujeitos.

Portanto, como podemos refletir, o desmonte da Educação não é apenas um problema da Educação Básica ou do Ensino Superior. A partir do momento em que a Educação sofre algum tipo de sabotagem, todos os entes são abalados. Isso é evidente pelo fato de a Educação ser uma rede contínua de saberes, e os entes envolvidos serem participantes de uma política da qual se um perde, todos perdem. A Rede Federal de Educação, por estar inserida no meio rural, tem uma função desafiadora, que é respeitar a singularidade do Campo.

Então, respeitar os sujeitos, levar a Educação de forma ética, e não apenas olhando a Educação como um mero indicador do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Deve ser uma pactuação levada a cabo por todos os entes federados. O IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da Educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Mas o índice em algumas situações vem sendo utilizado para encobrir déficits na Educação, principalmente através de subnotificações.

O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou qualquer outro indicador. Compete aos entes da Educação Federal compreender que os discentes oriundos do Campo, que foram estudantes de escola pública, em grande parte, têm alguma carência no seu processo educacional, algo que não depende deles, mas do poder público tratar a Educação como prioridade.

VÍNCULO COM O TERRITÓRIO

A Educação Federal, servindo aos interesses da população do Campo, pode estimular a participação dos alunos no processo de interação entre as instituições federais e a sociedade por meio de atividades que contribuam para a formação profissional dos discentes. Podem possibilitar o desenvolvimento de ações que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão com vistas ao atendimento das demandas sociais da região e ainda fomentar, fortalecer e ampliar as ações dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, de comunidades ribeirinhas, das florestas e, de um modo geral, contribuir para o reconhecimento do protagonismo dos povos que compõem o território das instituições federais.

O vínculo com o território se mostra fundamental, não só por ser naquele contexto que a instituição está inserida, mas também por revelar o caráter emancipatório da Educação e o comprometimento das instituições de ensino com a Educação. Isso é evidente também quando observamos a pesquisa e a extensão. A maior parte das instituições de ensino superior desenvolve ações de extensão e pesquisa nas localidades em questão, inseridas no respectivo território de que fazem parte; sendo não apenas uma ação formal, mas uma ação interventiva.

Para além do cumprimento de metas, a Educação Federal não se preocupa apenas em diplomar alunos. Pelo menos, isso é observado, principalmente nos cursos de Licenciatura em Educação no Campo, como é o exemplo do PROCAMPO. Existem cursos onde o graduando passa períodos de estágio na localidade de origem. De fato, isso contribui para a construção da sua identidade local e, acima de tudo, serve como motivação e mo-

delo para as demais gerações que têm contato com as histórias de vida dos egressos.

As propostas de Educação rural surgem assim como parceiras dos modelos educativos tradicionais, tentando criar modelos concretos de aprendizagem para a população rural. Por meio de políticas públicas, redes de pesquisa e Educação, estão sendo construídas relações estreitas entre produtores rurais e escolas, buscando métodos educacionais condizentes com os valores e práticas rurais tradicionais.

Se os modelos anteriores de Educação foram criados apenas por educadores tradicionais, ou seja, pessoas com formação (formação é algo burocrático e impossível), as propostas atuais entendem a importância de envolver os cidadãos nas discussões sobre Educação. O diálogo entre educadores e produtores de conteúdo tem levado à criação de diretrizes que aproximam a realidade dos povos do Campo das recomendações e dos modelos educacionais mais inclusivos.

Um ponto importante é a participação popular no processo educativo: reconhecer as comunidades rurais como criadoras de conhecimento, especialmente conhecimento prático e produtivo. Ou seja, respeito pelos cronogramas de produção local. O incentivo aos espaços educativos e eventos de formação de acordo com os planos da comunidade e produtores locais, incentivos às experiências de aprendizagem práticas e teóricas são medidas que favorecem o saber do Campo e, eminentemente, valorizam a troca de experiências.

A vinculação do conhecimento popular indígena é um exemplo de propostas pedagógicas que vêm criando ferramentas de aprendizagem e práticas pedagógicas que promovem o diálogo entre acadêmicos indígenas e disciplinas científicas, res-

peitando os valores e as tradições do Campo. Levar em conta as identidades campestres nos projetos educativos e incentivar ações para melhorar culturalmente o ambiente rural são ações que fortalecem o território e enriquecem o acervo de conhecimento dos estudantes.

Essa valorização é fundamental também, pois vão suscitando perguntas e respostas sobre demandas cada vez mais relevantes para a sociedade. As ações de troca de informações servem de embasamento para projetos e pesquisas de intervenção, não apenas no âmbito da extensão, mas que podem ter relevância para amparar uma política pública. Exemplos são os da indústria farmacêutica e alimentícia. Várias tomadas de decisão são feitas com base em estudos de caso *in loco*, algo que só é possível com vínculo entre pesquisador e entrevistado.

Ainda sobre a questão do vínculo com o território é importante citar Freire (2011, p. 65): “a Educação é um processo de libertação social e uma verdadeira pedagogia que pode criar uma nova cultura, uma nova política e uma nova história que coloque os alunos em prática”. Para ele, a Educação, centrada na ética em favor da vida e do respeito às diferentes culturas, deve organizar o povo, promover a autonomia e a liberdade. É o caminho ideal.

De acordo com o Censo de 2018, o Brasil possui 56.954 escolas rurais e, conforme mencionado acima, o Brasil conta com 42 cursos de Licenciatura em Educação no Campo. Então, esses números representam mais do que espaços; eles apontam a importância de se pensar não apenas a Educação Básica ou Federal no âmbito da Educação profissional e tecnológica. Não se trata apenas de formar profissionais tecnicistas. É o respeito às diferenças culturais e regionais e, sobretudo, o respeito à ter-

ra e à sua singularidade territorial. Esse é o verdadeiro vínculo com o território. Sem isso, não há possibilidades de se cultivar o conhecimento.

A EDUCAÇÃO FEDERAL É UMA SEMEADURA

Como se depreende de sua trajetória histórica, as discussões sobre a Educação do Campo existem em diversos espaços de construção do conhecimento. Através de uma abordagem diferente, esta discussão expressa as preocupações dos investigadores sobre as populações rurais. Evidentemente, cada pesquisador terá um enfoque específico, e, dada a complexidade historiográfica, não haverá consenso, tampouco o tema será esgotado.

Observando que o foco reflete a necessidade de aprofundar as discussões sobre a sociedade contemporânea e os movimentos sociais relacionados aos temas da juventude e à Educação do Campo; Educação dos povos tradicionais; Educação extracurricular; diversidade e políticas públicas, a Educação Federal ocupa lugar de destaque nessa interlocução. Essa mediação de conhecimentos já tem considerável importância no contexto educacional atual, e a tendência é que essa escala de influência e importância possa se estender ainda mais no cenário educacional do Campo e nos mais variados debates.

Essas discussões permeiam o trabalho de muitos grupos que realizam estudos constantes. São pesquisadores que trabalham em universidades de todo o país e dialogam, principalmente, por meio dos grupos de estudos. Os tópicos atuais incluem abordagens sobre movimentos sociais e as temáticas apresentadas como um desafio para ler as contradições da atuação da rede

Federal na Educação do Campo, sobre o que acontece todos os dias na sociedade campesina e quais os impactos de tais ações.

Pontos notáveis sobre os grupos de estudo eclodem, ao se pensar, produzir conteúdo e, conseqüentemente, ensinar temas e processos. O pesquisador é exposto ao seu próprio trabalho, que serve de referencial teórico. Portanto, a investigação sobre movimentos sociais, Educação, rituais sociais, comunidades do Campo como um todo, bem como o pluralismo são essenciais. Alternativamente, poderíamos dizer que, apesar dos diversos referenciais teóricos existentes, sem algo realizado no próprio Campo, não teremos a assertividade necessária para uma discussão salutar e qualificada.

Tendo as relações sociais, como exemplo, veremos nas categorias, fenômenos e conceitos, classes sociais e práticas sociais que caracterizam a sociedade brasileira, manifestando a exploração, a exclusão e a desigualdade social, que resulta na espoliação da força de trabalho, nas expressões da questão social, em suas mais diversas manifestações, e só podem ser observadas por estudiosos que ocupam posição privilegiada na constatação de tais fenômenos.

A análise da diversidade de temas coletados, nascida de um contexto social e político brasileiro com fortes capacidades organizacionais, pode mobilizar redes federais. Aumentar articulações em busca de direitos, de novas formas de luta política. A rede, com sujeitos envolvidos em pesquisas educacionais em diversas áreas, incluindo a formação de políticas públicas, promoção de movimentos sociais, de juventude, zonas rurais, povos indígenas, movimentos de gênero, pessoas com necessidades educativas especiais, especialmente categorias sociais e sujeitos de grupo, passa a ter voz, e essas classes

tendem a ser representadas de forma ética. Segundo Freire (1980, p. 57-58):

Educação como processo social para a libertação é contrária ao esquema tradicional cujo objetivo era mudar a mentalidade dos (as) oprimidos (as), segundo os interesses escusos de tais libertadores e não mudar a realidade que os oprimia. A Educação libertadora, sendo profética (anuncia e denuncia), leva aos seres humanos oprimidos (as) à consciência crítica de seu estado de coisificação e a se reconhecerem.

Portanto, a dialética entre a prática política e a prática educativa e cognitiva está se tornando cada vez mais importante e, de fato, é um exemplo de semeadura. Todavia, criar um currículo verdadeiramente dedicado aos valores e necessidades da população do Campo pode garantir o potencial de desenvolvimento das comunidades. É possível encontrar formas de desenvolver as comunidades sem esquecê-las e sem contribuir para o encerramento das escolas rurais.

Tudo isso é de suma importância para a compreensão dos fenômenos sociais existentes na sociedade do Campo. Também compõe a semeadura necessária para que sejam colhidos os frutos da Educação no Campo, embora não se possa comparar os espaços temporais. É bem plausível acreditar que se houvesse um estudo aprofundado, repleto de pensamento crítico, e um planejamento educacional voltado ao Campo, boa parte das contradições seriam minimizadas ou, até mesmo, erradicadas com base nos desdobramentos de estudos bem delimitados e personalizados. Enquanto isso não acontece, a missão de difun-

dir o conhecimento no Campo passa também pelas mãos da Rede Federal de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as reflexões geradas pelas questões expostas são importantes para a análise do Campo e seu processo de Educação. Isso porque defende que a ciência deve levar em conta a heterogeneidade social, a complexidade dos processos sociais, a configuração das forças sociais e políticas e a diversidade de projetos. E que, além disso, a história mostra como o povo campestre foi lançado à própria sorte no Campo, teve que buscar suas origens e, em muitos momentos, reinventar-se.

No entanto, essa realidade que se busca ainda é distante, dada a falta de recursos financeiros e, em certa maneira, pedagógicos. Professores especializados e um sistema de transporte público que ajude na locomoção dos estudantes são apenas exemplos. São vários os desafios, desde a acolhida da escola, nos espaços de difusão de conhecimento, até a capacitação docente. A idealização da vida no Campo também encontra barreiras no poder hegemônico que se manifesta na Educação, ou seja, os moldes exógenos ainda fazem parte da Educação do Campo, que se revela um problema maior que a estética e o espaço arquitetônico em muitos ambientes.

A agricultura é *commodity*, e o agronegócio colabora para o esvaziamento do meio rural, não só com agrotóxicos, mas também com a usurpação histórica do Campo. É um território educativo pela própria natureza, marcado pela pauperização, evasão escolar, casamento infantil, descrença na Educação como meio de transformação, e tantas outras violações de direitos.

De modo que o fatalismo é uma triste realidade de muitos sujeitos que vivem no Campo atualmente, tornando ainda maior o desafio dos educadores.

A Educação do Campo é genuinamente popular, brasileira e regional, com características ímpares e particularidades bem delicadas. Muito além de uma mera alfabetização e de uma garantia de direitos, diz muito sobre a emancipação. A prova disso é que a rede Federal de ensino consegue promover desde cursos técnicos até doutorados voltados à realidade do Campo, também localizados em cidades do interior, democratizando o acesso à Educação.

O resgate da territorialidade e ancestralidade é necessário para entender o que é a Educação do Campo. E, no Campo, é a Educação em movimento. Suas particularidades enriquecem ainda mais esse processo. Com o passar dos anos, a ideia a respeito do Campo mudou, tornando-se um celeiro para o capital, sendo o Campo apenas um mero detalhe para a produção de riquezas por meio das *commodities*, da mecanização, da concentração da terra e do uso de agrotóxicos, levando a uma mudança de vida dos povos do Campo.

Sendo um risco não só para as questões de habitação e habitabilidade, mexe com todo o sistema das comunidades do Campo, mudando a lógica de organização do Campo e suas relações, não só interpessoais, mas até suas relações com a natureza. A Educação no Campo é o direito que os sujeitos têm à Educação. Ela é amplamente pedagógica, política e biopsicossocial, levando em consideração uma visão holística pelo simples fato de ser pensada com base na realidade social dos sujeitos inseridos.

A rede Federal tem como responsabilidade estar atenta à práxis educativa, observar o protagonismo das categorias inseri-

das nos movimentos sociais do Campo. A Educação do Campo é, antes de tudo, uma concepção de Campo, de dialética entre as contradições sociais. Não é um projeto de Estado. Com base nessas particularidades, ela deve receber uma atenção especial por parte dos sujeitos que compõem esse eixo.

A Educação do Campo tem dois lados: a produção de uma sociedade justa, igualitária e emancipatória, mas, além disso, pode gerar uma sociedade conformada e fatalista, que reproduz o *status quo*, excludente e espoliante. Por isso, é tão enfatizado que a Educação do Campo seja sensível às particularidades camponesas. Tal modalidade de ensino por si só já deve compreender uma ação da práxis, uma Educação vinculada à cultura do Campo.

O Campo é um território singular e plural que vai muito além da produção. Falar na rede Federal de Educação no Campo, é falar da política na Educação no Campo. É colocar o Campo na política, que é direito nosso e dever do Estado. Ademais, o Campo é um lugar de contradições e luta de classes. Então, a Educação é uma forma de buscar estratégias de construção de uma sociedade mais justa, igualitária e popular. Dessa forma, atende aos interesses sociais. A consciência política é emancipatória. A partir dela, podemos mudar nossas atitudes. A Educação é um Campo de intervenção dos movimentos sociais e também de disputa por influências. Estrategicamente, palco de divergência e de contradições, influenciado pelos movimentos sociais *versus* forças hegemônicas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Moraes, 1980.

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

LEITE, S. **Educação rural no Brasil**: História e desafios. [S. l.]: Editora XYZ, 1999.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SP1. MEC volta atrás e desbloqueia verba de instituições federais, diz Andifes. **G1**, São Paulo, 1 dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/12/01/mec-volta-atras-e-desbloqueia-verba-de-instituicoes-federais-diz-andifes.ghtml>. Acesso em: 24 jun. 2024.

ABRIL INDÍGENA: UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

ARIELA FERNANDES SALES²
LARISSA ALBERTTI RAMOS DE FREITAS³

INTRODUÇÃO

Percorrer os documentos oficiais sobre ensino de literatura é se deparar com uma pergunta recorrente: por que ensinar literatura no ensino médio? Do que consta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, vemos a máxima de que a literatura contribui para formação de um pensamento crítico e reflexivo sobre as dinâmicas da vida, além de proporcionar um encontro com textos não utilitários, cuja função maior seria a de fruição, entretenimento, contemplação estética (Brasil, 2006).

2 Professora EBTT do IFRN de Língua Portuguesa e Literatura. Doutora em Teoria Literária pelo PPGL da UFPE.

3 Professora do IFRN de Língua Portuguesa e Literatura. Mestre em Estudos de linguagens pelo Cefet-MG.

Entretanto, a literatura ensinada nas escolas está diretamente ligada aos autores e conhecimentos de prestígio, tanto da comunidade leitora – aí incluídos editoras, escritores e leitores em geral – quanto da comunidade acadêmica, aqui entendida como um público especializado. Com isso se quer dizer que, ainda que tenhamos a obrigatoriedade da literatura em sala, no ensino médio, ela tende a se apresentar de acordo com os interesses financeiros e hierárquicos de uma minoria privilegiada.

Se pensarmos em autores e práticas pedagógicas capazes de furar a bolha da literatura canônica ensinada nas escolas, deparamo-nos com a literatura de grupos identitários historicamente silenciados pelos meios tradicionais de publicação literária, como as literaturas indígena e afrobrasileira, com as interseccionalidades de gênero e orientação sexual. Assim, interessa-nos neste momento compreender a literatura indígena como ponto de intersecção entre discurso artístico e forma de expressão cultural e histórica dos nossos povos originários, apresentando-se como campo de interculturalidade entre as áreas destacadas.

Para esse fim, destacaremos aqui a sequência didática realizada com as três turmas de 1º ano do Ensino Médio do curso técnico em Informática e em Administração do *Campus Lajes*, que priorizou a literatura indígena e seus contatos com outras formas de arte como cerne do projeto realizado em alusão ao Abril Indígena, mês voltado para a discussão e debate da temática sistematicamente realizado pelos NEABIs de todo o IFRN.

O referido projeto sagrou-se como pertencente ao eixo do ensino, tendo sido a disciplina de Língua Portuguesa balizadora para sua construção. Apesar de focado na área de Linguagens e suas Tecnologias, tal projeto recrutou e se baseou em saberes

interdisciplinares, como aqueles pertencentes às áreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, uma vez que trouxe a contextualização das línguas indígenas no tempo/espaço da colonização e suas implicações na sociedade e seu imaginário atuais sobre as temáticas indígenas.

Vale salientar que o NEABI é um grupo de trabalho do IFRN, responsável por fomentar ações nos eixos de ensino, pesquisa e extensão, sendo uma importante ferramenta para o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, relativas ao ensino das temáticas negra e indígena nas escolas de todo o país. Toda idealização do projeto se deu a partir da sensibilização ocorrida pelas ações do NEABI do *Campus* Lajes, o qual promoveu ações do Abril Indígena como palestras, montagem de cartazes, apresentações musicais, dentre outras programações.

A aplicação da sequência didática no Abril Indígena, na vivência do *Campus* Lajes, se deu juntamente às ações do NEABI, compreendendo a mesma temática. Todo o projeto foi pensado para contemplar o conteúdo programático presente nas ementas dos Cursos Técnicos Integrados do 1º ano, a saber: conceitos de língua/linguagem, relações e diferenças entre lendas e mitos, discurso histórico x discurso literário e variação linguística.

A LITERATURA INDÍGENA EM UM PROJETO DE ENSINO

Para o desenvolvimento deste projeto, denominado *Abril Indígena: um projeto de ensino de língua e literatura*, foi utilizado material bibliográfico como base teórica acerca da literatura e educação indígenas, além de material documental, como legislações e documentos oficiais sobre ensino intercultural e ensino

de literatura. Na sua primeira fase, de contato com as línguas e lendas indígenas, foram utilizadas plataformas digitais como o site do Museu de Língua Portuguesa, o *streaming* Netflix e vídeos do *YouTube*⁴.

Já para a segunda fase, de contação de lendas indígenas da região, foi usado o livro *Nós* – antologia de Daniel Munduruku – bem como roda de histórias e produção de cartazes com lendas da região. Na terceira e última fase, usamos a Carta de Caminha (Brasil, [s. d.]) e trechos do texto *Ideias para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2019), de Ailton Krenak, para discussão de diferenças entre o discurso literário e histórico, além dos conhecimentos sobre variação linguística.

Como culminância do projeto, além da feitura dos cartazes, foram produzidos dicionários regionais, com alguns dos dizeres de raízes indígenas. Vale salientar que cada fase foi desenvolvida em uma locação específica do *campus* de modo que pudéssemos realizar as atividades a contento, a exemplo dos laboratórios de informática, onde fizemos tour virtual pelo Museu de Língua Portuguesa. Na tabela a seguir, pode-se ver detalhadamente todas as atividades feitas no período do projeto:

4 Na plataforma Netflix, utilizamos o capítulo de estreia da série “Cidades Invisíveis”, a qual promove uma releitura das lendas brasileiras, a exemplo do Saci, da Iara, dentre outros personagens. Já, na plataforma do *YouTube*, utilizamos um trecho do filme “Troia”, o qual possui figuras míticas como alguns de seus protagonistas. Ambos os vídeos foram assistidos para fomentar a discussão sobre as diferenças e relações entre o gênero lenda e o gênero mito, bem como para funcionar como pontapé para a discussão sobre a presença das lendas brasileiras e regionais no nosso mundo contemporâneo.

DATA	ASSUNTOS	METODOLOGIA	LOCAL
04 a 06 de abril (Semana 03)	Origens da língua portuguesa x línguas indígenas	Tour virtual pelo Museu de Língua Portuguesa - exposição nhe'e porã / debate sobre língua e linguagem	Lab. de informática
11 a 14 de abril (Semana 04)	Introdução ao mundo da lenda x mito	Episódio da série "Cidades Invisíveis" / debate e conceituações através de ep. e leitura de lenda escolhida	Sala de aula regular
18 a 20 de abril (Semana 05)	Contação de lendas da região	Roda de contação de lendas da região / produção de cartaz com lendas e grafismos	Nuartes
24 a 28 de abril (Semana 06)	Literatura de informação - discurso histórico x literário (texto literário e não literário)	Leitura da carta de Caminha e leitura do texto de Krenak	Nuartes
02 a 05 de maio (Semana 07)	Variação linguística - questões históricas e geográficas	Análise da escrita e oralidade sobre lendas / conceito e tipos de variação	Sala de aula regular
09 a 12 de maio (Semana 08)	Retomada das semanas anteriores	Construção de dicionário com variantes indígenas/ regionais e formais da LP	Lab. de informática

DISPUTA DE NARRATIVAS: SERIA A ESCOLA UM AMBIENTE PLURAL?

A previsão do ensino de História e literatura indígenas não é recente, sendo recomendada já na Lei 10.639/03. Entretanto, a Lei 11.645/08 tornou o trabalho com a temática mais abrangente, uma vez que esta prevê o ensino de história e culturas afrobrasileira e indígena não apenas no ensino fundamental e médio, mas também no ensino infantil.

Como país colonizado, parece óbvia a lógica de que deveríamos ter espaços de discussão da temática nas esferas educacionais, entretanto esbarramos em décadas de currículos eurocentristas e no ensino tradicional que sistematicamente apagou a importância cultural, artística e social dos indígenas. Sendo assim, justifica-se a criação da referida lei, uma vez que:

Por que a necessidade de uma lei que obrigue o estudo da história e da cultura indígena na escola? Porque a escola historicamente abordou a temática apresentando os indígenas de forma genérica e estereotipada, ou mesmo, silenciou sobre o tema. E por que é importante estudar os povos indígenas? Porque esses povos reivindicam seu direito ao passado (e, conseqüentemente, o direito ao presente) e a difusão desse passado aos não indígenas. Eles reclamam ser reconhecidos como povos culturalmente distintos e como sujeitos da história - de uma história própria e singular e de sua participação na chamada história do Brasil (Bergamaschi; Dalla Zen; Xavier, 2012).

A ideia da Lei, portanto, é a de legitimar a atualização dos conceitos que englobam toda a história e vivência indígenas propriamente ditas, através da voz das próprias comunidades e não mais pela ótica do colonizador. Como frutos e consequências dessa lei, podemos ver a indicação da obra *Tempo de histórias* (Munduruku, 2005) – de Daniel Munduruku – ao programa PNLD de 2021, na qual vemos vigorar as narrativas indígenas e a quebra de estereótipos que se construiu na ótica passadista dos que um dia chamamos de “índios”.

É necessário pontuar aqui ainda que, de acordo com o parágrafo 2 do artigo 26-A da referida lei: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2003).

Apesar da indicação de trabalho com as temáticas indígenas, em todo o currículo escolar, o que englobaria todas as disciplinas em andamento, há o apontamento sobre a responsabilidade de que tais temas sejam trabalhados especialmente nas áreas de artes, literatura e história. Essa indicação parece legar a essas áreas educacionais um trabalho decisivo sobre as temáticas indígenas, mas que seriam potencializadas se fossem aplicadas, de fato, na percepção global do currículo escolar.

Para ilustrar essa questão, podemos citar o Projeto Político Pedagógico do IFRN, o qual promove o reconhecimento dos povos indígenas, suas culturas e histórias como índice da diversidade e inclusão educacional que devem ser práticas correntes no Instituto, vindo no NEABI um catalisador de tais questões em todos os *campi* do referido Instituto. Entretanto, ao vermos tal política ser traduzida nos PPCs dos cursos de Informática e

Administração – aqui damos destaque a esses por serem os existentes no *Campus Lajes*, em forma de Técnico Integrado – apenas na ementa de Língua Portuguesa I, através do tópico “Lendas” e na ementa de História III, com o tópico “História dos Povos Indígenas e Formação Sociocultural Brasileira”, vemos os assuntos relativos à temática indígena serem abordados (IFRN, 2012).

Isso nos aponta que além de não haver o tópico na área de artes, como indica a Lei 11.645, há uma sobrecarga do tema nas áreas de História e Língua Portuguesa, ainda que nesta última disciplina o termo “lendas” pareça reduzir o assunto a uma esfera mística, o que acaba por manter a temática indígena presa a um passado “mágico” e deslocado das questões sociais vigentes.

Trazendo outras discussões à baila, o termo “pluralidade” é recorrente nos documentos norteadores da educação no Brasil desde o fim do século passado, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 (Brasil, 1998). O documento destaca a importância de práticas educacionais que respeitem e valorizem a diversidade étnica brasileira para a construção de uma escola que questione o modo como nossa sociedade lida com as diferenças. Nesse sentido, rebater modelos de educação eurocentristas e firmados em narrativas reducionistas significa também questionar a ideia de uma humanidade única fundada pela colonização. Como nos lembra Krenak (2019, p. 8):

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse

chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.

As práticas educacionais que celebram a pluralidade e enxergam os saberes dos povos tradicionais como necessários à educação desse novo milênio nos convidam a fazer um movimento contrário. A “humanidade obscurecida”, silenciada e soterrada pela civilização, nos ensina outras maneiras de habitar a Terra, maneiras essas mais saudáveis, respeitosas e que podem talvez adiar um pouco o fim do mundo. Essa humanidade diversa, plural nos lembra que somos natureza, que tudo é natureza, recordando também o grande equívoco fundado pela civilização de que nossa humanidade é homogênea.

A escola, nesse contexto, ao propor projetos interculturais nos quais a pluralidade das cosmovisões dos povos originários prevaleça, pode contrapor o projeto colonizador de uma humanidade única. Faz-se necessário, assim, o desenvolvimento de metodologias que desconstruam a imagem genérica tradicionalmente associada às populações indígenas, devolvendo-lhes sua humanidade singular e destacando a heterogeneidade étnica do nosso país com a finalidade de se educar para a diversidade e para o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto, é importante ressaltar o ambiente escolar também como território de disputas de poder e de narrativas. Como os próprios PCNs (Brasil, 1998) destacam, historicamente, as escolas brasileiras trilham caminhos de discriminação e exclusão. Essa história é

Uma história pautada pelo objetivo de se construir uma nação integrada e harmônica, rica por suas diferenças, mas assentada no ‘mito da democracia racial’. Uma sociedade e, sua escola, que padronizam, homogeneízam, omitem e silenciam diante do traço fundamental que lhe constitui: a diversidade (Lima, 2017, p. 106).

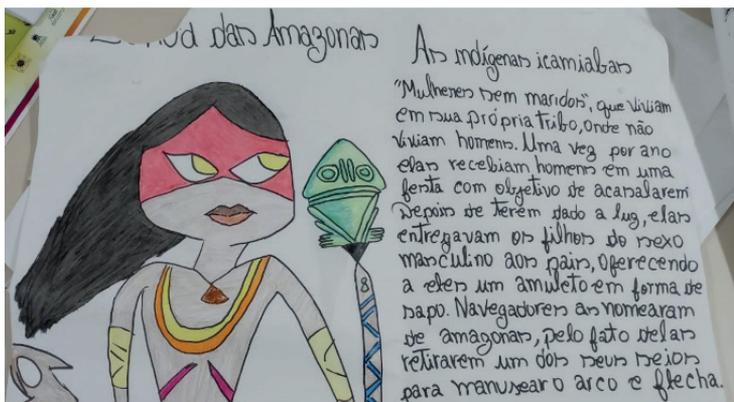
Ressalta-se, assim, a importância de práticas pedagógicas e revisões curriculares que prezem pela heterogeneidade étnica do povo brasileiro, ressignificando a imagem tradicionalmente estereotipada, associada às populações indígenas a partir de um movimento de escuta da história, da literatura e das artes produzidas por esses povos. Só assim, a partir do ecoar dessas vozes historicamente silenciadas, teremos uma escola onde a voz do colonizador não seja a única, onde exista uma pluralidade de narrativas e de cosmovisões, perspectivas essas capazes de nos apontar formas mais saudáveis e respeitosas de habitar nosso planeta e de imaginarmos um futuro possível.

ABRIL INDÍGENA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESDOBRAMENTOS

A aplicação da sequência didática *Abril Indígena: um projeto de ensino de língua e literatura* ocorreu no contexto do *Campus Lajes* da forma como descreveremos a seguir. A primeira aula foi pensada para o conhecimento dos conceitos de língua e linguagem na perspectiva do tupi-guarani como um dos eixos formadores do português brasileiro. Para tanto, cada aluno acessou no computador a exposição “*Nhe’e porã*” (língua bonita, em tupi), num

desenharam cartazes com lendas indígenas de todo o Brasil ou da região de Lajes, a exemplo do que podemos ver na Figura 02.

Figura 2 - Lenda indígena desenhada pelos alunos



Fonte: acervo das autoras (2023).

As últimas etapas se debruçaram sobre as diferenças entre os textos da literatura de informação, com a Carta de Pero Vaz de Caminha e com trechos de *Ideias para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2019). Conversamos sobre a imagem estereotipada e passadista presente no texto de Caminha e em como há uma mudança de perspectiva nas palavras de Krenak, nas quais vemos o indígena como sujeito de sua própria história e agente efetivo no mundo contemporâneo.

Para finalizar esse tópico, veremos o depoimento da Aluna H. do 1º ano de Informática sobre o projeto realizado.

Nesse pequeno tempo do mês de abril, conhecendo mais sobre os indígenas, vi o quanto que esse povo é forte e tem bastante história para ser contada.

Conheci um museu virtual chamado “Nhe e porã” onde tinha quadros, histórias, artes... foi muito boa essa experiência de ver todas aquelas coisas e ver o quanto é importante aprender mais sobre os povos indígenas. Aprendi também que as lendas são histórias tradicionais que estão presentes no imaginário coletivo há séculos e retratam a história e cultura dos povos e que são transmitidas oralmente ao longo do tempo. Eu admiro a importância do mês de abril para celebrar e honrar a cultura indígena, promovendo a conscientização sobre as tradições, lutas e contribuições para nossa sociedade. É uma oportunidade para reconhecer e valorizar a diversidade cultural do Brasil (Aluna H).

Com esse relato, conseguimos perceber a importância de trabalhar as temáticas indígenas dentro de sala, para além das atividades do NEABI. Destacamos também aqui a relevância de se pensar o conteúdo programático como uma sequência didática, de modo que o trabalho com a literatura possa se manifestar através de projetos contextualizados e permeados de sentido em relação à vivência dos alunos, tanto com a língua portuguesa/literatura quanto com as questões cotidianas mediadas por elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática aqui apresentada, desenvolvida nos primeiros anos dos cursos integrados de Informática do IFRN – *Campus* Lajes, está em concordância com o previsto nas leis 10.639 e 11.645. Ela se apresenta como uma alternativa para

o trabalho com a história, cultura e literatura indígenas na sala de aula, em específico na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura I dos cursos do Ensino Técnico Integrado ofertados pelo IFRN.

Pensar sequências como a aqui descrita significa também pensar maneiras de transpor os limites do cânone e trazer para os discentes literaturas de grupos identitários minoritários tradicionalmente silenciados e excluídos dos meios de produção literária. No que se refere ao trabalho com a literatura indígena, destaca-se o poder que essas manifestações literárias possuem de rebater visões e narrativas eurocêntricas comumente presentes nos currículos e no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, tais práticas são fundamentais, pois primam pela valorização da diversidade étnica brasileira e pela pluralidade da nossa sociedade, opondo-se ao projeto colonizatório de uma humanidade única. Desempenham assim um papel importante na desconstrução de uma imagem genérica tradicionalmente associada às populações indígenas, destacando a heterogeneidade étnica da nossa sociedade e educando para o exercício da cidadania.

Ao convidar os estudantes para o encontro com a diversidade, as práticas aqui relatadas exploram o potencial fundamental da literatura: o de fazer com que o leitor se encontre com a alteridade (Compagnon; Brandini, 2009). Os estudantes entram em contato com a diversidade humana, podendo olhar além de sua experiência e celebrar a existência, o lugar social, as visões e cosmovisões do outro.

Além disso, em um contexto de crises sociais, humanitárias, ambientais, econômicas e políticas, o encontro com a literatura indígena em sala de aula atua não só como um encontro

com a alteridade simplesmente dito, mas também como uma alternativa para “suspendermos o céu” (Krenak, 2019, p. 32), ampliarmos nossos horizontes e, quem sabe, adiarmos um pouco mais o fim do mundo, na tentativa de encontrarmos maneiras mais saudáveis de habitar o planeta Terra.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, Maria L. M de F. **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasília: MEC, [s.d].

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. pluralidade cultural. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

COMPAGNON, A.; BRANDINI, L. T. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em informática.** Natal, 2012.

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

LIMA, M. M. A. Identidades, diferenças e diversidade: entre discursos e práticas educacionais. *In:* ANDRADE, J. A.; SILVA, T. A. A. S. **O ensino da temática indígena:** subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

MUNDURUKU, D. **Tempo de histórias:** antologia de contos indígenas de ensinamento. São Paulo: Moderna, 2005.

NEGRO, Maurício (org). **Nós:** uma antologia de literatura indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Famílias linguísticas faladas em terras indígenas reconhecidas no Brasil (2022).** São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, [s.d.].

AVALIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE *SOFTWARES* DE BAIXO CÓDIGO DE PROGRAMAÇÃO EM AMBIENTE EDUCACIONAL, NO DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO PARA AGRICULTORES NO ESTADO DE PERNAMBUCO

VÂNIA SOARES DE CARVALHO⁵
MAIARA ÁGUEDA DA COSTA SANTOS⁶
PAULO VICTOR DE MELO TELLES⁷
AIDA ARAÚJO FERREIRA⁸
IONÁ MARIA BELTRÃO RAMEH BARBOSA⁹

5 Dr.^a em Ciências do Solo e prof.^a Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

6 Estudante em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no IFPE — *Campus* Recife.

7 Estudante em Engenharia Civil no IFPE — *Campus* Recife.

8 Dr.^a em Ciência da Computação e prof.^a do IFPE.

9 Dr.^a em Engenharia Civil e prof.^a Titular do IFPE.

INTRODUÇÃO

Atualmente, os Institutos Federais do país agregam o ensino, a pesquisa e a extensão em patamares de mesma importância. Os programas de iniciação científica e de extensão tecnológica se consolidaram através da interação transformadora entre a universidade e as demandas da sociedade, possibilitando aos alunos apresentarem soluções inovadoras ou alternativas de baixo custo para a resolução de problemas nas mais diversas áreas. Essa experiência proporciona aos alunos irem além das salas de aula e serem protagonistas de sua própria formação, onde se contempla, além do conhecimento, as competências social, cultural e empreendedora, podendo gerar negócios de impacto social para o desenvolvimento econômico local.

O presente trabalho surgiu para atender uma demanda de agricultores do estado de Pernambuco, no que diz respeito às práticas agrícolas de correção e adubação do solo, de forma a minimizar custos, aumentar a produtividade e diminuir impactos negativos ao meio ambiente. Alguns outros estados já contam com aplicativos para este fim, como é o caso da Bahia com o AdubaTec (EMBRAPA, 2019), Amazonas com o Nutrisolo (EMBRAPA, 2018), Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná com o FertFácil (FERTFÁCIL, 2022). Contudo, Pernambuco ainda não foi contemplado, o que justifica esse trabalho.

A ideia foi desenvolver o aplicativo utilizando plataformas de baixo código ou *Low Code Development Platform (LCDP)*. Essas plataformas disponibilizam a criação de aplicativos em ambiente gráfico com pouca ou nenhuma programação. A

praticidade e brevidade no desenvolvimento de aplicativos vêm popularizando sua utilização, que é baseada no uso de interface gráfica bastante intuitiva e confortável, permitindo a construção de soluções através de modelos pré-definidos, técnicas de design gráfico e ferramentas de arrastar e soltar com pouco desenvolvimento de código (Al Alamin *et al.*, 2021)

Já existem diversas plataformas *low-code*, como Appian, Mendix, Outsystems, Salesforces, Zoho Creator, Caspio, App Sheet, MIT App Inventor, File Maker, Biznessapps, Airtable, Build Fire, dentre outras. Tais plataformas integram vários componentes de design de sistemas tradicionais, em um único ambiente, reduzindo esforços de tarefas rotineiras e tempo na implementação de aplicativos de negócios, promovendo a produtividade no desenvolvimento de softwares, desde que os requisitos do projeto possam ser atendidos dentro da estrutura predefinida da plataforma, além de outras condições técnicas e econômicas (Bock; Frank, 2021).

Este trabalho foi desenvolvido utilizando duas plataformas *low-code* o *Kodular* e o *ArcGIS Experience Builder*. O software *Kodular* é uma evolução do *App Inventor*, criado no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) e permite o desenvolvimento *on line* de forma rápida, fácil e gratuita de aplicativos para Android através de um editor do tipo blocos, sem necessidade de conhecimento de programação (Gerbelli; Gerbelli, 2020). O *ArcGIS Experience Builder*, de propriedade da *Environmental Systems Research Institute* (ESRI), permite criar aplicativos web sem utilização de códigos de programação, com o aproveitamento de dados existentes e de forma rápida. Possui recursos de inteligência geográfica para análises baseadas em localização, permitindo a colaboração e compartilhamento de informações por meio de mapas, aplicati-

vos, painéis *dashboards* e relatórios, bem como a criação de layouts para a aplicações que funcionam de maneira responsiva tanto em desktops quanto em aparelhos móveis (ESRI, 2023).

O objetivo deste trabalho foi avaliar o desenvolvimento de um aplicativo destinado à correção e adubação dos solos de Pernambuco, por estudantes dos programas de iniciação científica e extensão tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – *Campus Recife*, com as plataformas *Kodular e ArcGIS Experience Builder*.

MATERIAL E MÉTODOS

As etapas desenvolvidas para a realização do trabalho foram:

I) Apropriação das ferramentas de desenvolvimento: o *Kodular* (Kodular, 2023) e o *ArcGIS Experience Builder* (ESRI, 2023), através de consultas à internet, tutoriais e literatura. O laboratório onde o trabalho foi desenvolvido possui a licença do *ArcGIS*. Já o *Kodular* foi utilizado na versão gratuita.

II) Definição dos requisitos do aplicativo: os requisitos funcionais e não funcionais foram definidos, documentados e utilizados como base para o desenvolvimento do aplicativo.

Os requisitos funcionais abordaram as ações que o sistema deve ser capaz de executar, ou seja, as funcionalidades que o aplicativo deve oferecer. Do ponto de vista do usuário, definiram-se os seguintes requisitos: a opção de escolha da cultura e a entrada de dados da análise do solo – teores de alumínio, cálcio, magnésio, potássio, fósforo, argila, capacidade de troca de cátions (CTC), poder de neutralização total do calcário (PRNT). Por parte do sistema, definiram-se os requisitos de interpretação dos resultados, recomendação de adubação e calagem, conversão de nutrientes e conversão de unidades.

Quanto aos requisitos não funcionais, estes abordaram aspectos técnicos que compõem o aplicativo, definindo atributos e restrições sob as quais ele deve operar, como segurança, desempenho, usabilidade, confiabilidade, padrões, hardware e software.

III) Definição do design das telas e logotipo: foi realizado de modo a atender as necessidades do software, manter a interface amigável e priorizar a experiência do usuário dentro do aplicativo.

IV) Levantamento de dados técnicos: levantou-se para cada cultura a foto, cultivares, espaçamento, densidade de plantio, produtividade média, através da publicação oficial de recomendação de adubação e calagem para o estado de Pernambuco. A recomendação da calagem levou em consideração os métodos do alumínio trocável e/ou elevação dos teores de cálcio e magnésio, considerando-se o maior resultado entre os dois métodos (Cavalcanti *et al.*, 2008).

V) Desenvolvimento do aplicativo: o aplicativo foi desenvolvido por dois alunos. No programa de extensão tecnológica, um aluno do curso de engenharia civil desenvolveu o aplicativo utilizando a ferramenta Kodular na versão gratuita. No programa de iniciação científica, outro aluno do curso de análise e desenvolvimento de sistemas desenvolveu o aplicativo utilizando o *ArcGIS Experience Builder* (AEB), de propriedade da ESRI. O AEB fornece vários modelos e *widgets* configuráveis e prontos para usar, adicionando diversas funcionalidades à aplicação. Contudo, para algumas aplicações que necessitaram de funcionalidades personalizadas, utilizou-se a versão do AEB para desenvolvedores, que permitiu a personalização por meio do uso da linguagem JavaScript. O ArcGIS tem sua própria API JavaScript com o objetivo de maximizar a produtividade dos desenvolvedores.

VI) Registro do aplicativo: esta etapa foi realizada junto ao Instituto Nacional de Propriedade Intelectual (INPI), após o término do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto teve a duração de um ano, mas o aplicativo continuará em constante melhoramento. As recomendações de adubação para o estado de Pernambuco utilizadas no aplicativo são referentes ao ano de 2008, pois, até o momento, ainda não foi publicada uma versão mais atual dessas. Em sendo essa uma referência oficial, optou-se por utilizá-la.

Os resultados a seguir estão apresentados por plataforma utilizada.

3.1 Desenvolvimento do aplicativo utilizando o Kodular

Com o software Kodular, o aluno sem nenhuma experiência com programação, em quatro meses desenvolveu o aplicativo para três culturas (abacaxi, goiaba e tomate) com cinco telas de opções. Corroborando o quanto a plataforma é amigável e intuitiva.

A Figura 1, à esquerda, mostra a tela inicial onde é possível acessar as culturas ou ter informações sobre o aplicativo. Em selecionando-se a opção “Culturas” o usuário é levado à tela da Figura 1 à direita, onde é apresentado o menu que permite a escolha da cultura a ser plantada (até o momento, abacaxi, goiaba e tomate com funcionalidades implantadas).

Figura 1 – Tela inicial do aplicativo e de escolha da cultura



Fonte: (Telles *et al.*, 2023).

Ao selecionar-se uma cultura, são apresentadas as opções da Figura 2, à esquerda, onde constam informações sobre a cultura escolhida, como foto, cultivares, espaçamentos, densidade de plantio e produtividade. Nela, também são disponibilizadas as opções de manejo, conversor de unidades e conversor de adubos. Na opção manejo, é indicado como devem ser aplicados os adubos. O agricultor pode utilizar a opção do conversor de unidades no caso de o laudo do laboratório ter sido dado em unidades diferentes dos da entrada de dados no aplicativo. A opção de conversão para os nutrientes nitrogênio, fósforo e potássio indicados na forma de N, P_2O_5 e K_2O é muito útil, pois permite que o agricultor possa optar por convertê-los para a forma de adubos presentes no mercado da sua região.

Algumas culturas, como a goiaba, têm duas especificações para adubação em função de o plantio ser irrigado ou não. A Figura 2 à direita apresenta a tela referente ao manejo da cultura.

Figura 2 – Tela de informações e manejo da cultura da goiaba

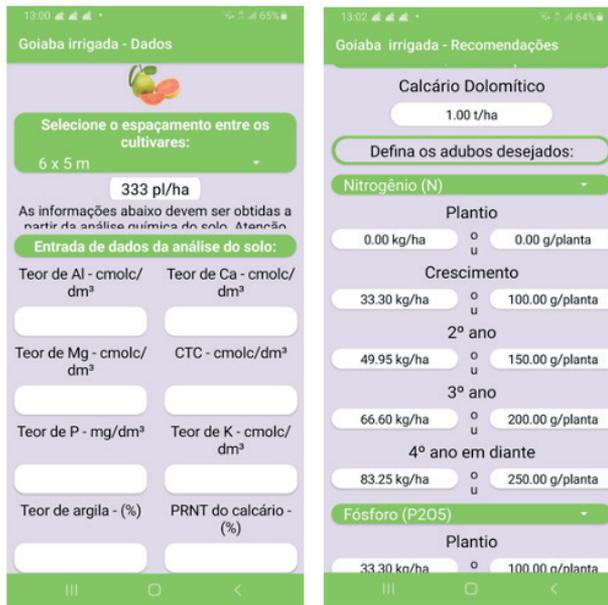


Fonte: (Telles et al., 2023).

Na Figura 3, à esquerda, é apresentada a tela resultante da escolha da cultura e possibilita a escolha do espaçamento para definição da quantidade de plantas por hectare. Também nessa tela é feita a inserção dos dados da análise do solo – teores de alumínio, cálcio, magnésio, fósforo, argila, capacidade de troca de cátions (CTC), e o poder de neutralização total do calcário que será utilizado na calagem (PRNT).

Na Figura 3, à direita, é apresentada a recomendação de adubação e calagem, com um menu suspenso que possibilita ao usuário transformar os quantitativos de nitrogênio (N), fósforo (P_2O_5) e potássio (K_2O) da forma elementar para adubos comerciais.

Figura 3 - Tela de entrada de dados e recomendação de adubação e calagem



Fonte: (Telles et al., 2023).

3.2 Desenvolvimento do aplicativo utilizando o ArcGIS Experience Builder

O desenvolvimento do aplicativo com essa plataforma também ocorreu em tempo reduzido, entre 4 e 5 meses já havia várias telas prontas e responsivas.

O *ArcGIS Experience Builder* conta com vários *widgets* prontos e também possibilita a sua criação. Os *widgets* são componentes interativos e funcionais que podem ser adicionados e configurados em um aplicativo criado na plataforma. Eles são responsáveis por fornecer diversas funcionalidades e informações que enriquecem a experiência do usuário e permitem a personalização das aplicações conforme as necessidades do projeto. Outro ponto positivo dessa plataforma é a sua escalabilidade, pois permite que as aplicações iniciem em escala reduzida e cresçam conforme suas necessidades aumentam. Isso assegura uma implementação ágil e uma adaptação contínua às mudanças constantes, sem comprometer o desempenho ou a qualidade.

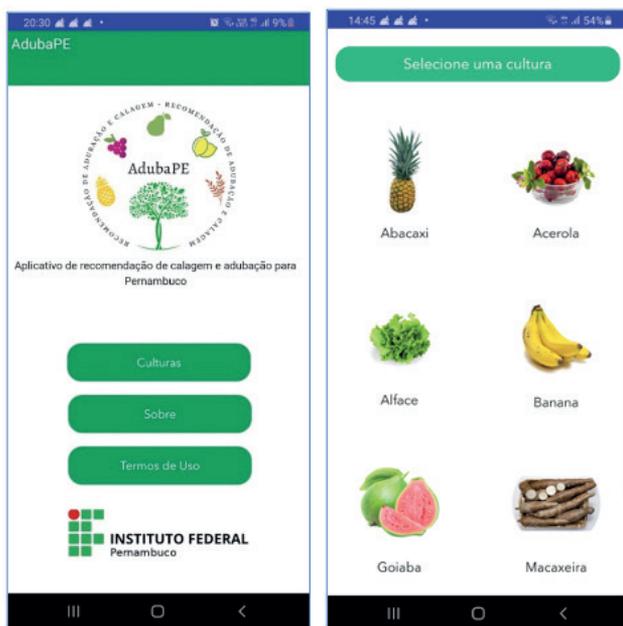
Além disso, uma característica que merece destaque é a capacidade de incorporar código nos *widgets* embutidos. Isso abre um universo de possibilidades, unindo a abordagem de desenvolvimento de baixo código com a programação de linha de código. Através desse recurso, as funcionalidades dos *widgets* podem ser estendidas de maneiras únicas e personalizadas, permitindo a criação de soluções mais sofisticadas e adaptadas às necessidades específicas do projeto. Em última análise, o *ArcGIS Experience Builder* oferece uma combinação poderosa de personalização, escalabilidade e flexibilidade de programação, tornando-o uma escolha valiosa para a criação de aplicativos de alta qualidade.

Até o momento, com essa plataforma já foram implementadas ao aplicativo seis culturas: abacaxi, banana, goiaba, acerola, alface e macaxeira. Na Figura 4, à esquerda, é apresentada a tela de entrada desenvolvida nessa plataforma e à direita, após clicar na opção “culturas”, a nova tela para definir uma delas.

Na Figura 5, à esquerda, é apresentada a tela após a escolha da cultura, com opções para informações e dicas sobre a cultura

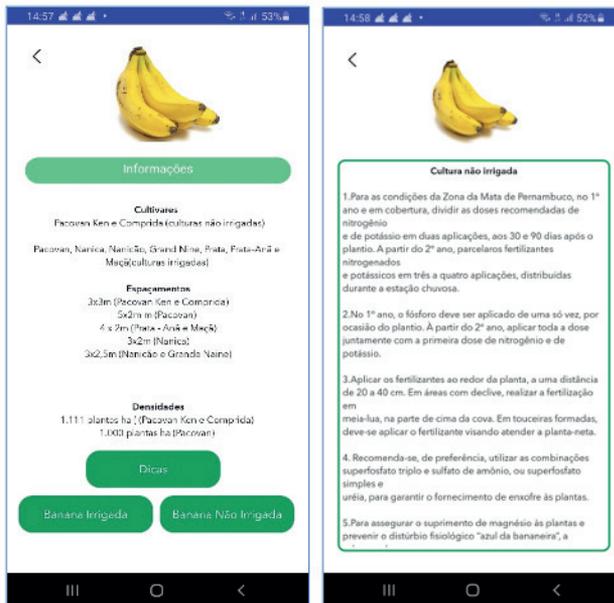
ou para escolher se é irrigada ou não. A partir da escolha nesta tela, o usuário terá acesso à tela de inserção dos dados da análise do solo e escolha do espaçamento entre plantas, onde será feito o cálculo da adubação e calagem como apresentado nas telas à esquerda e à direita da Figura 6, respectivamente. Nessa versão, já é possível gerar relatório dessa recomendação em PDF.

Figura 4 - Tela de entrada e escolha da cultura



Fonte: (Telles *et al.*, 2023).

Figura 5 - Tela de informações e dicas sobre a cultura



Fonte: (Telles et al., 2023).

Figura 6 – Telas de entrada de dados e resultados de adubação e calagem

The image displays two screenshots of a mobile application interface. The left screenshot, titled "Recomendação de calagem e adubação", is a data entry form. It includes a header with a back arrow and the title. Below the title is a instruction: "Por favor insira as informações abaixo que devem ser obtidas a partir da análise química do solo." A sub-header reads "As informações são * em 100 g de solo". The form contains several input fields: "Teor de alumínio (cmolc/dm³)" with value 3.5, "Teor de cálcio (cmolc/dm³)" with value 2, "Teor de magnésio (cmolc/dm³)" with value 1, "Porcentagem de argila (%)" with value 20, "PRNT do calcário" with value 100, "Teor de fósforo (mg/dm³)" with value 1, and "Teor de potássio (cmolc/dm³)" with value 3.4. At the bottom, there is a section "Escolha o espaçamento:" with two radio button options: "5 x 2 m (Pacovan)" (selected) and "4 x 2 m (Prata-Anã e)". The right screenshot, titled "Resultados", shows the output. It has a back arrow and a button "Fazer nova recomendação". The first result is "Calagem" in a green box, with "Calcário Dolomítico" and "1.20 t/ha" below it. The second result is "Escolha a variedade da cultura que deseja visualizar" with a green box containing "Pacovan, Prata - Anã e Maçã". The third result is "Nitrogenio(N)" in a green box, with "Pantio" and "0.00 g/tourceira" below it. Both screenshots show a status bar at the top with time (14:59 and 15:00) and battery level (52%).

Fonte: (Telles; Carvalho, 2023).

Ambas as plataformas utilizadas neste trabalho, o Kodular e o *ArcGIS Experience Builder*, proporcionaram o desenvolvimento do aplicativo com excelente desempenho ao que foi proposto, tornando possível, através da não necessidade da compreensão de códigos complexos de programação, que alunos de áreas não ligadas à tecnologia da informação, pudessem executar bem o trabalho.

Além de simplificar o processo de desenvolvimento através de interfaces gráficas intuitivas e modelos pré-definidos, as plataformas de baixo código também se destacam por sua capacidade de aproveitar recursos nativos dos dispositivos e navegadores. Essa integração permite que os aplicativos criados

nesses ambientes aproveitem funcionalidades específicas do Android, como localização e conexão Bluetooth, por exemplo, ou explorem as capacidades dos navegadores web de forma eficaz.

Dessa forma, mesmo com uma abordagem de desenvolvimento simplificada, essas plataformas possibilitam a criação de aplicativos que não apenas atendem às necessidades do projeto, mas também oferecem uma experiência rica e eficiente para os usuários finais.

As ferramentas *low code* já fazem parte do mercado de trabalho e encontram-se em ascensão no desenvolvimento de softwares. Apesar disso, ainda são escassos os trabalhos que fazem investigação a respeito do seu uso na educação (Vincent *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas plataformas *low code* utilizadas neste trabalho – o Kodular e o ArcGIS *Experience Builder* – mostraram-se eficientes aos objetivos do trabalho de desenvolver um aplicativo para recomendação de adubação e calagem para o estado de Pernambuco, por alunos sem conhecimento aprofundado de programação.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a difusão da tecnologia *low code* no ambiente escolar, de forma a atender demandas da sociedade e multiplicar o conhecimento, através da capacitação de recursos humanos em consonância com as necessidades do mercado de trabalho.

O aplicativo gerado foi registrado no INPI e pretende-se aumentar a inclusão de cultivares, bem como de outras funcionalidades, de forma a contribuir com a inclusão de agricultores

do estado no processo de convivência sustentável e contínuo com o meio ambiente. Além de proporcionar uma redução de custos com consultorias técnicas, uma vez que o aplicativo é gratuito, e o usuário pode escolher quantas culturas precisar, sem pagar a mais por isso.

REFERÊNCIAS

AL ALAMIN, M. A. *et al.* An empirical study of developer discussions on low-code software development challenges. **IEEE/ACM 18th International Conference on Mining Software Repositories (MSR)**, 2021. p. 46-57. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2103.11429>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BOCK, A. C.; FRANK, U. Plataforma Low-Code. **Bus Inf Syst Eng**, 63, 2021. 733-740. Disponível em: <https://rdcu.be/cPbpr>. Acesso em: 7 jun. 2022.

CAVALCANTI, F. J. D. A. *et al.* **Recomendações de adubação para o Estado de Pernambuco**: segunda aproximação. 3. ed. Recife: Instituto Agrônômico de Pernambuco - IPA, 2008. 212 p.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. EMBRAPA. **Nutrisolo**, 2018. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.embrapa.infes&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 07 jun. 2022.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. EMBRAPA. **Adubatec**, 2019. Disponível em: <https://adubatec-h.cnpmf.embrapa.br>. Acesso em: 07 jun. 2022.

ESRI. **ArcGis Experience Builder**: crie aplicativos da *web* imersivos do seu jeito. 2023. Disponível em: <https://www.esri.com/en-us/arcgis/products/arcgis-experience-builder/overview>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FERTFÁCIL. **Sistema web para interpretação de análises de solo e cálculo de fertilização e calagem para o RS, SC e PR.** Disponível em: <https://www.fertfacil.com/pt-br/sistema/login>. Acesso em: 08 dez. 2022.

GERBELLI, N. F.; GERBELLI, V. H. P. **Kodular, facilitando o desenvolvimento de aplicativos Android: A evolução do App Inventor.** [S.l.]: Amazon Digital Services LLC - KDP Print US, 2020. 158 p.

KODULAR. **Kodular**, 2023. Disponível em: <https://www.kodular.io/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

SANTOS, M. A. C. *et al.* Desenvolvimento de aplicativo para fins agrícolas utilizando o ArcGis Experience Builder. **Anais do 7º Congresso Internacional de Tecnologias para o Meio Ambiente.** Bento Gonçalves, 2023.

TELLES, P. V. M. *et al.* AdubaPE - aplicativo low code para auxiliar agricultores na adubação e correção de solos em Pernambuco. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 8, p. 1-10, 2023.

VINCENT, P. *et al.* Quadrant for enterprise low-code application platforms. **Gartner report**, 2021. Disponível em: <https://www.gartner.com/en/documents/4005939>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DEIXA A PESSOA SURDA ESCOLHER ESTUDAR OU NÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VÍDEOS ACESSÍVEIS EM LIBRAS COM CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO

RAQUEL LOPES DE SOUZA SANTOS¹⁰

KARLA DANIELE DE SÁ MACIEL LUZ¹¹

1 INTRODUÇÃO

Para quem faz parte de um grupo majoritário com certos direitos assegurados, fica difícil imaginar que coisas simples e consolidadas aparentam ser unânimes e sua ausência sequer é

10 Tradutora e intérprete de Libras no IFSertãoPE, desde 2014. Com uma rica formação em inclusão e diversos cursos na área, atualmente cursa Licenciatura em Letras-Libras. Sua participação ativa em projetos de extensão, focados na disseminação da Libras e na inclusão, destaca seu papel como agente de transformação.

11 Professora do curso de Psicologia da Univasf, está como coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, Reitoria. Autora da Metodologia Inclusão começa em mim e da perspectiva Saúde Integral em LIBRAS. Coordenadora do Programa Institucional Práticas Profissionais Inclusivas, inédito no Brasil, que objetiva assegurar a formação profissional inclusiva dentro e fora da universidade.

cogitada. Quando já nascemos dentro de um sistema que segue praticamente a mesma coisa há muito tempo, torna-se difícil imaginar e perceber que existem pessoas que não possuem acesso às mesmas condições, aparentemente tão triviais.

Um grupo que está incluído nesse sistema e, ao mesmo tempo fora dele, são os sujeitos surdos. A situação paradoxal parece improvável à primeira vista, mas não precisa ser um grande observador para constatá-la. Basta um pouco de convivência, empatia e sensibilidade.

Conforme afirma Strobel (2009, p. 109), professora doutora surda: “Sobre a inclusão, [...] há escassez de recursos visuais que facilitem a acessibilidade dos sujeitos surdos à vida social. Na sociedade, a maioria das anúncias e informações é sonora e de palavras faladas”.

As pessoas surdas são estrangeiras em seu próprio país. Por onde quer que andem, será difícil encontrar informações ou pessoas que falam sua língua: a Libras. O resultado disso é a escassez de opções em diversas áreas da vida. O sujeito surdo pode ir ao médico de sua escolha no dia e horário mais conveniente para ele? Ou para o intérprete? Ele pode assistir ao programa que preferir? Provavelmente vai assistir à TV Câmara o dia todo. Pode assistir ao jornal que ele quer? Ou o único que tem intérprete? Ele pode escolher em qual escola estudar, pública ou particular? Ou só na pública por causa do intérprete?

Alunos ouvintes assistem aulas ministradas na perspectiva da língua oral. São neles que os professores pensam ao preparar suas aulas e materiais. Os estudantes ouvintes ainda possuem os livros didáticos, as anotações da aula em seu próprio idioma e ainda uma gama de vídeos, podcasts, materiais textuais, redes sociais com *influencers* que dão dicas e fazem *lives* com

conteúdo escolar, fóruns de discussão e consulta *online* e tantas outras fontes à disposição para estudar, ainda podendo optar por frequentar cursos preparatórios extras, gerais ou específicos. Caso eles não se adaptem a uma metodologia, podem escolher mudar de escola, optar entre vários *sites* em que irão pesquisar ou que vídeos assistir, de acordo com seu gosto pessoal. Para os estudantes ouvintes, de forma geral, pode faltar apenas vontade.

Vejam agora sob a ótica do aluno surdo. Pode ele decidir como usará seu tempo? Se para os estudos ou para o lazer? Caso decida dedicar-se aos estudos, como fará? Pode escolher a que horas irá estudar? Ou depende da disponibilidade do intérprete? E se o surdo quiser dedicar mais horas do seu dia para os estudos, pode? Qual material irá usar? Tem algum?

Quadros (2008, p. 16) afirma que a língua de instrução dos surdos é a língua de sinais. Destarte, para que haja um efetivo aprendizado, as aulas precisam ser ministradas em língua de sinais e ter o material de apoio também em Libras. Mesmo com a presença do intérprete de Libras, é necessário disponibilizar material didático na língua dos estudantes surdos para que eles tenham autonomia.

Pensando de forma análoga, a escola em que as aulas são ministradas em língua portuguesa - que é a língua de instrução dos ouvintes - são ofertados, adicionalmente, os livros didáticos, bem como outros materiais complementares e suplementares como vídeos, filmes, artigos, jogos e outros, todos em língua portuguesa. Quando é necessário apresentar algo em língua estrangeira, esta é também na modalidade oral-auditiva, com suporte para o idioma materno dos alunos ouvintes. Apesar de todo esse aporte, para serem bem-sucedidos, os discentes ouvintes precisam dedicar tempo para estudar paralelamente, individualmente ou

em grupo, revisando os conteúdos, utilizando para isso os inúmeros materiais disponíveis em seu idioma. Além de poderem escolher se querem se dedicar ou não a determinado conteúdo, eles ainda podem escolher por quais meios o farão.

Na perspectiva do surdo, temos as aulas ministradas em língua portuguesa, com o acesso através do intérprete de Libras, mas não há produção da aula baseada nas especificidades do aluno surdo, ou seja, na perspectiva visual-espacial. Dependendo da metodologia adotada pelo intérprete e do grau de interação entre este e o professor regente, pode haver adaptações ou não. Ainda que sejam feitas adaptações, nunca será o mesmo que ter uma aula preparada tendo em mente o aluno surdo. Mas, recursos pedagógicos complementares e suplementares são quase inexistentes, não deixando a opção para o aluno surdo, caso queira, revisar os conteúdos, por falta de material acessível (Galasso *et al.*, 2018, p. 60). Lacerda (2009) citada por Viana e Gomes (2020, p. 210) concorda que:

[...] a presença do tradutor-intérprete por si só não garante a plena participação do aluno surdo nas aulas, caso não sejam consideradas as necessidades específicas dos mesmos. [...] torna-se necessário refletir sobre outras demandas do aluno surdo no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, falar de uma “Pedagogia Visual” que envolva o preparo dos materiais de apresentação das aulas, priorizando visualidade do estudante surdo.

Segundo Costoldi e Polinarski (2009, p. 685), recursos didático-pedagógicos motivam os alunos a se interessarem pelo

aprendizado e despertam a vontade de aprender. Segundo o dicionário Michaelis On-line, o substantivo “vontade” significa “Faculdade de que dispõe o ser humano de querer, de optar e de fazer ou deixar de fazer determinados atos livremente, sem qualquer tipo de interferência; [...] Poder de escolher ou de decidir entre determinadas alternativas”(Vontade, 2021). Geralmente, o impulso de sentir o desejo de fazer algo pode ser estimulado. Mas como o sujeito surdo pode se sentir motivado se lhe é tirado o direito de decidir?

Vejamos alguns pontos importantes que constam na legislação vigente que trata dos direitos da pessoa com deficiência, a Lei nº 13.146 de 2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, n. p.):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e *adaptações razoáveis*, para atender às características dos estudantes com deficiência e ga-

rantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o *exercício de sua autonomia*;

[...]

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de *materiais didáticos*, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; (grifo nosso).

Ressaltando o Inciso II, fica claro que, para garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem, faz-se necessário aprimorar o sistema educacional por meio da oferta de recursos de acessibilidade. Talvez se argumente que o aluno surdo é acompanhado pelo intérprete de Libras na sala de aula, mas e se ele quiser estudar em casa, na hora que for mais conveniente para ele? Precisaria ter à disposição material didático acessível em Libras, assim como alunos ouvintes possuem materiais disponíveis em seu idioma.

No Inciso III, cita, entre outras coisas, as adaptações razoáveis necessárias para atender às características dos estudantes com deficiência. A produção de materiais didáticos em Libras elaborados, tendo como foco atender as particularidades dos surdos, é um direito previsto em lei. Em concordância, Rocha (2012, p. 44) afirma:

Premente é a necessidade de se elaborar materiais didáticos voltados à educação de surdos para todos os níveis educacionais. Materiais didáticos com me-

metodologia que privilegie o “modo surdo de ser”, o qual contemple a experiência visual desse aluno e o ampare em seu processo de ensino-aprendizagem com uma educação de qualidade.

Perlin e Miranda (2003 *apud* Strobel, 2009, p. 41) destacam que, através da experiência visual, os sujeitos surdos podem se expressar, conhecer o mundo, entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. Ratifica-se a extrema importância da disponibilização de materiais didáticos em Libras com conteúdos dos componentes curriculares, assim como outros materiais de apoio. Assim, o material precisa ser elaborado para os surdos, respeitando seus aspectos linguísticos e culturais.

Mesmo havendo uma lei que ampare a prática de elaboração de materiais acessíveis, a produção ainda é pífia (Galasso *et al.*, 2018, p. 60). Geralmente são projetos pessoais e isolados; no entanto, têm-se mostrado eficientes em atender a demanda sempre crescente e urgente. Tendo em mente que se não há material adequado para os alunos surdos estudarem, lhes é tirado o direito de escolha e o poder resultante disso, surgiu o projeto do canal *Aprender com Libras*, no *YouTube*, que apresentaremos a seguir.

ELABORAÇÃO DE VÍDEOS ACESSÍVEIS EM LIBRAS

Para elaborar materiais didáticos em Libras, é peremptório entender que a “[...] aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura” (Machado, 2009 *apud* Gomes; Vilhalva, 2021, p. 22). Então, não basta passar o conteúdo de uma língua para outra, é preciso considerar os aspectos culturais que

contemplem a pedagogia surda: “uma prática que privilegia o uso de tecnologias visuais a serviço da aprendizagem” (Rebouças, 2019, p. 5). Gomes e Vilhalva (2021, p. 28), citando a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirmam que “essa resolução reafirma que todas as diferenças humanas são normais, e que o processo educacional deve proporcionar ao aluno surdo propostas pedagógicas que supram suas necessidades de desenvolvimento escolar” (Gomes; Vilhalva, 2021, p. 28).

O conteúdo dos vídeos são traduções preparadas a partir do que é explanado em sala de aula e complementado por pesquisas adicionais, visando a uma explicação mais clara do ponto de vista do público surdo. As pesquisas adicionais são realizadas em sites conceituados de conteúdos educacionais, livros didáticos e outros canais educativos no *YouTube*. Ao surgirem dúvidas quanto ao conteúdo, o professor regente do componente curricular é consultado. Os exemplos apresentados nos vídeos são muitas vezes os mesmos usados nas aulas, adaptando-os estrategicamente para a realidade dos surdos. Quando os exemplos não contemplam as especificidades dos surdos, outros são pesquisados para o entendimento efetivo.

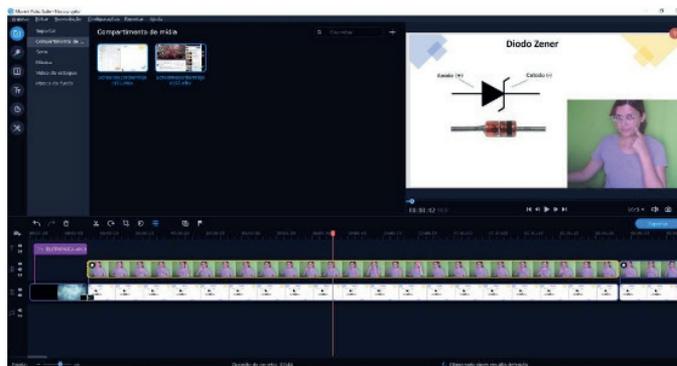
Após condensação do material, é definida uma estratégia de tradução e quais recursos visuais serão utilizados, como: imagens (Figura 1), vídeos, animações, slides e outros. A estratégia busca corroborar com a cultura surda e compensar possíveis déficits de entendimento, pois, em alguns casos, é necessário acrescentar informações para a compreensão plena. Devido ao fato de 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes não usuários da Libras, a maioria das pessoas surdas acaba adquirindo a linguagem de forma tardia, sofrendo prejuízos no aprendizado que precisam ser compensados (Ribeiro; Barbosa; Martins, 2019, p. 9).

Determinado o roteiro, faz-se uma busca terminológica dos sinais que serão usados para termos específicos, assim como são determinadas quais estratégias serão usadas para os termos que não possuem sinal. A gravação é feita usando o computador com a gravação da tela, através do *software* Movavi¹², onde são exibidos os recursos visuais, uma webcam ou aparelho celular e, dependendo do conteúdo, é usado uma mesa digitalizadora para realizar cálculos matemáticos ou escrever e destacar expressões. Quando um sinal não é comum na região onde o vídeo é feito, faz-se uma breve explicação do sinal que está sendo usado e seu significado.

O vídeo bruto é reunido às outras mídias que serão acrescentadas na pós-produção. A edição é feita também através do *software* Movavi. Nesta etapa, são feitos os cortes das partes desnecessárias, ajustes de cor e do tamanho da janela da intérprete. Dependendo do caso, também são acrescentadas outras imagens ou vídeos adicionais, e alguns termos são inseridos através da língua portuguesa por meio de legenda. Isso porque, devido à variação linguística, alguns sinais podem ser diferentes para determinados termos, assim a legenda pode complementar o entendimento. São acrescentados ainda setas e animações que facilitem o acompanhamento da explanação, efeitos de transição e quaisquer elementos que deixem o vídeo além de instrutivo, divertido e atrativo.

12 Movavi Software Limited - Saiba mais: https://www.movavi.com/pt/video-editor-plus/?gclid=CjwKCAjw7rWKBhAtEiwAJ3CWLNR1Si--hcTsqapu29m5zJk6G-jBYL8vTyKpc6iSmSF_9Fw9t7FL8hRoC8a0QAvD_BwE © Movavi.com

Figura 1 - Edição do vídeo



Fonte: Autoria própria.

Quando a parte visual está completa, é acrescentado o áudio através de um gravador de voz. É feita a edição do áudio ajustando-se o volume. A decisão de colocar áudio foi posterior ao início das postagens, visto que o público-alvo são os surdos usuários da Libras; no entanto, notou-se, através de comentários deixados no canal, que ouvintes não fluentes em Libras também faziam uso dos vídeos, indicando-os para seus alunos surdos, principalmente, quando estes não eram acompanhados por intérprete de Libras. Outros ainda usam os vídeos como meio de aprimorar seu conhecimento na Libras. A adição do áudio possibilita, ainda, a geração de legendas automáticas pelo *YouTube*, que completam o entendimento tanto por ouvintes quanto pelos surdos e seus diferentes níveis e variações linguísticas. Suplementarmente, sinais isolados são gravados em vídeos curtos e postados no canal para auxiliar na ampliação do vocabulário por parte da comunidade surda.

Figura 2 - Comentário extraído da plataforma *YouTube*



Fonte: Autoria própria.

Finalizado o vídeo, é feita a postagem no *YouTube*. No título do vídeo, é destacado que se trata de uma publicação em Libras. A divisão dos tópicos abordados com a referência ao minuto em que se encontram é colocada na descrição dos vídeos; ao se clicar na numeração é exibida a parte selecionada. A divisão por tópicos foi uma solução encontrada para compensar a duração dos vídeos, pois, dependendo do tema, acabam ficando extensos. Assim, o usuário pode ir diretamente ao ponto de seu interesse, facilitando o acesso e otimizando o tempo.

Os conteúdos também são separados por componentes curriculares através de *playlists* para facilitar a localização do vídeo desejado, pois as postagens contemplam diversos componentes curriculares, tanto de áreas propedêuticas quanto técnicas.

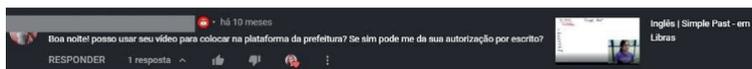
A escolha pela postagem, através do *YouTube*, deu-se, principalmente, pela facilidade de acesso a partir de vários dispositivos e por ser amplamente usado por pessoas de diferentes círculos sociais. Uma pesquisa comprovou que, entre os entrevistados:

praticamente todos apontaram que aprenderam algo nesta plataforma que colocaram em prática e 87% afirmaram utilizar o *YouTube* para reforçar ou aprender algum conteúdo que não conseguiram entender completamente segundo a abordagem feita pela escola/faculdade (Naguno; Teles; Silva, 2020, p. 10).

De modo geral, usando a plataforma, os estudantes têm a oportunidade de escolher qual vídeo assistir, de acordo com o método, duração e estilo do *youtuber*. Ainda podem rever quantas vezes for necessário. “Em parte estas diferentes formas de utilização do *You Tube* como suporte ao aprendizado acabam por suprir uma brecha entre as instituições educativas e a cultura do jovem com as tecnologias digitais.” (Naguno; Teles; Silva, 2020, p. 10). Infelizmente, a diversidade de conteúdo que proporciona a execução do direito de escolha ainda não contempla estudantes surdos.

Os vídeos podem ser acessados através do link <https://www.youtube.com/c/aprendercomlibras>. Também há a possibilidade de incorporar o vídeo em outras páginas da internet e compartilhar facilmente através de aplicativos de mensagens, e-mails ou redes sociais. Ainda é possível interagir com o público através dos comentários.

Figura 3 - Comentário extraído da plataforma *YouTube*



Fonte: Autoria própria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As postagens dos vídeos iniciaram-se em 2018, e foram ocorrendo mudanças em seu formato, tanto devido ao feedback dos usuários quanto pela aquisição de materiais, softwares e equipamentos mais adequados. Por exemplo, é possível notar que, nos vídeos mais antigos, aparecem alternadamente o con-

teúdo e a intérprete. Nos vídeos mais recentes, com o auxílio do editor de vídeo, é possível visualizá-los simultaneamente. A qualidade da imagem também teve melhora com a aquisição de um aparelho melhor. Com a mesa digitalizadora, tornou-se possível realizar os processos ao mesmo tempo em que a explicação é dada, melhorando o entendimento. Em alguns vídeos, foi testado o uso do *chroma key* para melhor aproveitamento do espaço de exibição dos recursos visuais, mas adquirir um sistema de iluminação adequado ainda é necessário para aplicar o efeito preservando a qualidade das imagens.

Na última consulta, feita em junho de 2022, o canal estava com 1.783 inscritos. É um grande avanço, levando em conta a especificidade do canal; a quantidade de inscritos e visualizações é sempre crescente desde sua criação. Mas, nota-se que um trabalho de divulgação mais maciço precisa ser realizado para alcançar e beneficiar mais estudantes surdos. O canal ainda possui uma página na plataforma Instagram (@aprender_com_libras), disponível através do link https://www.instagram.com/aprender_com_libras/, para um contato mais próximo com os inscritos, podendo esclarecer alguma dúvida ou receber sugestões de temas para conteúdo e como meio de divulgação do canal.

Figura 4 - Parte do painel com estatísticas do canal em junho de 2022.



Fonte: Acervo próprio.

Vários comentários, deixados na plataforma do *YouTube*, por surdos e ouvintes, comprovam que o objetivo do canal foi alcançado por disponibilizar conteúdo acessível que dê suporte aos estudos autônomos dos alunos surdos. Mas também revelam a necessidade de produção de mais materiais.

Figura 5 - Compilação de alguns comentários deixados no *YouTube*



Fonte: Autoria própria.

É possível perceber que alguns vídeos possuem um número maior de visualizações, pois tratam de temas mais genéricos. Mas, o objetivo do canal não é financeiro, embora, caso venha a ser monetizado no futuro, a renda contribuirá para melhoria do canal por meio de equipamentos e *softwares* melhores. Além do mais, postar conteúdos sobre temas específicos é importante, pois sobre estes é ainda mais difícil encontrar conteúdo acessível em Libras. Portanto, mesmo alcançando um público ainda pequeno, consegue-se atender a demanda deles. Alguns usuários, através de comentários no *YouTube* e no Instagram, solicitam postagens sobre temas relacionados a componentes curriculares técnicos.

Quanto mais conteúdo desse tipo for disponibilizado, mais o surdo terá condições de escolher qual metodologia mais lhe agrada, e qual abordagem proporciona melhor entendimento. Mesmo que vários canais falem sobre o mesmo tema, acabam por se complementarem, propiciando oportunidade de se aprofundar nos estudos, caso o estudante surdo tenha esse desejo. Sendo esses vídeos produzidos em regiões distintas, isso contribuiria para o intercâmbio e enriquecimento cultural da comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo, ao pensar na disponibilização de materiais didáticos acessíveis em Libras, é promover a autonomia dos estudantes e respeitar o direito de escolha. No livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2021, p. 58) afirma: "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." Colaborar para que os estudantes surdos tenham autonomia e liberdade de

escolha é um dever da sociedade que deve se tornar acessível e prover igualdade de oportunidades.

Freire (2021, p. 91, grifo do autor) ainda acrescenta que “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade*, que vai sendo assumida”. É comum pessoas que trabalham com alunos surdos no ambiente escolar apontarem a dependência que eles têm dos intérpretes de Libras. Mas, para que a situação fosse diferente, seria necessária a atuação de professores bilíngues e que houvesse materiais didáticos acessíveis em Libras. Sem suporte em sua língua, os surdos podem ser conduzidos a pensar que eles não têm responsabilidade sobre suas ações, pois acabam por realizar aquilo que a sociedade lhes concede. Quando damos a liberdade ao surdo de escolher se deseja se dedicar aos estudos ou não, isso resultará na percepção de que seu esforço o levará a alcançar seus objetivos que não estão presos às escolhas de terceiros. Serão, assim, protagonistas da própria vida.

Por exemplo, no caso de uma atividade de pesquisa em que o aluno precisa procurar um tema solicitado entre as fontes disponíveis e produzir um texto baseado no que foi encontrado. Discentes ouvintes escolhem, entre diversas fontes, qual a que mais lhe agrada e atende ao que foi solicitado. Como o aluno surdo pode realizar essa atividade? O intérprete de Libras vai traduzir todos os resultados da pesquisa para que o aluno escolha uma dentre elas? Isso seria impossível. Mas, havendo material didático em Libras, ele poderá realizar a atividade optando pela fonte que lhe agrada e de forma autônoma. A barreira da dependência, aos poucos, seria quebrada.

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) começou a oferecer videoprova em Libras no ano de 2017. Sem dúvida, foi um marco histórico para a comunidade surda e motivo de muita comemoração, mas não sanou a questão de como os estudantes surdos poderiam se preparar para elas; assim como os estudantes ouvintes fazem. Não é porque a prova está na língua materna do candidato que automaticamente saberão as respostas. Isso é facilmente perceptível pela grande quantidade de cursos preparatórios existentes para ouvintes. Então, o fato de se ter uma prova em Libras não quer dizer que os surdos poderão fornecer todas as respostas com tranquilidade. Eles precisam se preparar para isso e só poderão fazê-lo se houver, pelo menos, materiais acessíveis em Libras.

A oferta de material acessível possibilita que os estudantes surdos desenvolvam hábitos de estudo, pois são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico:

Desenvolver hábitos e estratégias de estudo tem como finalidade oferecer ao estudante o acesso a condições e instrumentos, permitindo-lhe desenvolver habilidades mentais mais autônomas e uma aprendizagem mais efetiva, convivendo de forma mais saudável com a ansiedade provocada em situações de maior pressão, como a que acontece nas avaliações de aprendizagem (Ferraz; Junior; Furlani, 2016, p. 267).

Sem os hábitos de estudo adequados, é tirado o poder de decidir que rumo trilharão em suas vidas, porque, sem o aporte necessário, os surdos acabam por seguir caminhos que são

escolhidos por terceiros, uma vez que uma única opção lhes é ofertada. E se o surdo não quiser ser professor de Libras?

No momento, os surdos não podem nem escolher se querem ser estudiosos ou não; e os que ousam decidir sê-lo acabam encontrando muitas barreiras e dificuldades, além das já esperadas para um estudante:

Os alunos que não têm sucesso escolar, podem sentir grandes complexos de culpabilidade, humilhação, sentimentos de frustração e baixos níveis de motivação, entre outras consequências, as quais, em estado extremo, pode levar até à depressão, e outros alunos podem simplesmente até abandonar a escola (Oliveira, 2005 *apud* Carvalho, 2012, p. 19).

A falta de suporte inclusivo não resulta apenas em perdas curriculares, mas traz transtornos emocionais que refletem sobre a visão que o surdo tem de si mesmo. Privar o indivíduo surdo da autonomia e tolher seu direito de escolha o induzirá a pensar que é visto negativamente pela sociedade, com relação à qual ele deveria ter um sentimento de pertencimento; e pertencer de fato.

É importante ressaltar que a existência de um canal que disponibilize material didático acessível não anula a criação de outros, mesmo que abordem o mesmo tema, pois o incremento de opções disponíveis possibilitará ao surdo exercer seu direito de escolha. Ainda há a possibilidade e a necessidade da produção de materiais em escrita de sinais (*SignWriting*). A produção de materiais didáticos em Libras proporciona ainda outro benefício, pois divulga o uso da Libras, esclarecendo que, através

dela, é possível passar qualquer informação, simples e complexa, concreta ou abstrata, abordando diversos temas e áreas do conhecimento, deixando claro, assim, que não se trata de uma língua inferior e sim de uma língua.

Faz-se necessário o incentivo à produção de materiais acessíveis em Libras, feitos na perspectiva da pedagogia surda – priorizando aspectos visuais – respeitando a cultura e a identidade do povo surdo. Há urgência na produção e disponibilização, tendo sempre como objetivo principal promover a autonomia, a liberdade do povo surdo, a divulgação da Libras e de seu status linguístico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

CARVALHO, P. S. **Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar**. Porto, UFP: 2012. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3572>. Acesso em: 27 set. 2021.

COSTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. **I Simpósio internacional de ensino e tecnologia**, v. 1, p. 684-692, [s.l.]: UTFPR, 2009. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

DIAS, F. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 3, n. 2. Porto Alegre: dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/7093/5931>. Acesso em: 24 set. 2021.

FERRAZ, D. P. A.; JUNIOR, M. F. R. FURLANI, J. M. S. Autonomia e o uso das tecnologias: um estudo comparativo entre hábitos de estudo de licenciandos em física das modalidades presencial e a distância. **EmRede**, v. 3, n. 2. Minas Gerais: 2016. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/121>. Acesso em: 27 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, 144 p.

GALASSO, B. J. B. *et al.* Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 59-72. Marília, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.

GOMES, J. C.; VILHALVA, S. **As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais**. Coleção Registros de estudos e pesquisas das línguas de sinais indígenas no Brasil, v. 2. Curitiba: CRV, 2021, 116 p.

NAGUNO, E.; TELES, L. F.; SILVA, L. A. A utilização de vídeos do *YouTube* como suporte ao processo de aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-12, São Carlos: UFSCar, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3757/963>. Acesso em: 24 set. 2021.

QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Espaço**, n. 30, p. 12-17. Rio de Janeiro, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=375>. Acesso em: 27 set. 2021.

REBOUÇAS, L. S. Pedagogia surda: estratégias de ensino para as pessoas surdas na educação inclusiva. **Anais do II Encontro de Pesquisadores de Língua de Sinais do Recôncavo da Bahia**. Amargosa, UFRB: 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/eventos/iielplis/wp-content/uploads/sites/38/2020/03/3-PEDAGOGIA-SURDA-ES-TRAT%C3%89GIAS.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

RIBEIRO, V. L.; BARBOSA, R. L. L.; MARTINS, S. E. S. O. Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues. **Revista Educação**, v. 44. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/>

reeducacao/article/view/35150/0. Acesso em: 24 set. 2021.

ROCHA, A. L. C. **Elaboração de material didático**: uma necessidade na educação de surdos. Brasília: UCB, 2012. Disponível em: https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/10869/988/1/Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20Material%20Did%C3%A1tico_uma%20necessidade%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2009, 133 p.

VIANA, M. V. G.; GOMES, M. R. Desafios do aluno surdo no ensino superior. INES. **Revista Espaço**, n. 53, Rio de Janeiro: jan./jun. 2020. p. 197-214. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/654/0>. Acesso em: 23 set. 2021.

VONTADE. *In: Michaelis*, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.] Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vontade/>. Acesso em: 16 set. 2021.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E O PRONERA COMO POLÍTICA PÚBLICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ELOÍSA VARELA CARDOSO ARRUDA¹³

MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO¹⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo resulta de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

13 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN – PPGE. Professora de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte – SEEC/RN. Membro do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP/IFRN/CNPq.

14 Doutor em Educação pela UFRN. Professor do IFRN, e membro do corpo do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN – PPGE e da Rede Nordeste de Ensino/RENOEN/IFRN/MO. Coordenador do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP/IFRN/CNPq.

Rio Grande do Norte – IFRN, em nível de Mestrado. Como recorte da pesquisa e opção metodológica para a elaboração do artigo, adotamos a revisão bibliográfica, atualizando alguns aspectos históricos e políticos, como explicitam Arruda (2016)¹⁵ Azevedo, Arruda e Silva (2019), além de Silva, Rodrigues e Silva (2021).

Diante dos altos índices de analfabetismo existentes no âmbito dos Projetos de Assentamento (PA), revelados por meio do I Censo Nacional da Reforma Agrária, concluído no ano de 1996, o PRONERA foi gestado. Os participantes do I ENERA concluíram que era necessária ao enfretamento da referida situação a construção de uma articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES), que estavam desenvolvendo ações vinculadas à temática da Educação do Campo e aos movimentos sociais, especialmente, o MST, que comemorava, naquele momento, dez anos de iniciativas educacionais em acampamentos e PAs (Brasil, 2014; Molina; Jesus, 2010).

Após um longo processo de articulação e de negociação entre as IES, o MST, os Sindicatos Rurais e o Governo Federal, o PRONERA foi instituído e teve o seu primeiro manual de operações aprovado em abril de 1998, a partir da Portaria n° 10/1998 (Brasil, 1998), do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Contudo, sua autorização legislativa apenas foi obtida no ano de 2009, a partir da promulgação da Lei n° 11.947 – Art. 33.

O Programa se apresenta como a primeira política pública brasileira de Educação do Campo, oriunda dos movimentos

15 Para consultar a dissertação na íntegra: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1185>.

sociais, regulada por meio do Decreto nº 7.352/2010 e executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Seu principal escopo é fortalecer o meio rural, especialmente, os projetos de assentamentos federais, enquanto território de vida em todas as suas dimensões, a saber: sociais, culturais, identitárias, políticas, econômicas e éticas, através do desenvolvimento de ações educacionais de caráter formal, ancorados na realidade camponesa (Brasil, 2014; Munarim, 2011; Molina; Jesus, 2010).

Frente a isso, o PRONERA se constitui como uma experiência inovadora de educação, vinculada à luta pela terra e consolidada como um instrumento público capaz de promover a implementação de padrões contra-hegemônicos de educação, trabalho e organização territorial nas áreas de reforma agrária a partir da oferta de ensino formal aos beneficiários do PNRA, do crédito fundiário, dos projetos de assentamento estaduais e dos territórios quilombolas, reconhecidos pelo INCRA. As iniciativas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa partem da necessidade de reconhecimento dos sujeitos do campo, da recuperação da sua identidade como trabalhador camponês, do direito a uma formação humana integral, vinculada ao território de vida destes trabalhadores, assim como a sua cultura e saberes.

Nessa perspectiva, os projetos e ações desenvolvidos pelo PRONERA têm como princípios básicos: primeiro, a democratização do acesso à educação, por meio da oferta de educação pública de qualidade, comprometida com a emancipação e transformação social; segundo, a inclusão, por meio de iniciativas educacionais que abarquem a diversidade dos sujeitos; terceiro, a participação, por meio da qual as comunidades indi-

cam as demandas educacionais e, em conjunto com os demais parceiros, decidem sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos; quarto, a interação que garante a parceria entre os órgãos governamentais, instituições de ensino, movimentos sociais do campo e comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária para o desenvolvimento das ações educacionais; quinto, a multiplicação, através da ampliação tanto dos números de beneficiários, quanto dos envolvidos e engajados no desenvolvimento das ações (Brasil, 2014).

E, por fim, a parceira, que se apresenta como condição essencial para a execução dos projetos e ações do programa, uma vez que “o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos em uma construção coletiva no acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos” (Brasil, 2014, p. 10). Cabe ressaltar que as IES brasileiras e os movimentos sociais e sindicais do campo, especialmente o MST, são os principais parceiros do PRONERA, fato que “permitiu ao programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil” (Molina; Jesus, 2010, p. 30).

Além dos princípios básicos, as propostas pedagógicas do programa, em todos os níveis de ensino, devem ter por base, de acordo com o disposto em seu manual de operações (Brasil, 2014, p. 10), “[...] a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária”. Esse embasamento deve ser regido por três princípios orientadores, os quais elencamos abaixo.

O princípio do diálogo que afirma que é “[...] preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o

respeito à cultura do grupo, à valorização dos diferentes saberes e à produção coletiva do conhecimento” (Ibid., p. 10).

O princípio da práxis que visa à construção de um processo de interação entre os educandos e ações sociais de transformação do campo, assim,

Um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos, educadores e técnicos em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora (Ibid., p. 10).

E o princípio da transdisciplinaridade, segundo o qual é necessária a construção de um “processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, garantindo livre trânsito entre um campo do saber formal e dos saberes oriundos da prática social do campesinato” (Ibid., p.10). Portanto, os processos de ensino-aprendizagem no âmbito do PRONERA estão estritamente vinculados à realidade e às necessidades do homem do campo, sendo construídos, segundo Caldart (2004, p. 23), “a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado”.

Para atender aos princípios supracitados, o manual de operações do PRONERA orienta que, para cada ação, seja constituído um Projeto Político Pedagógico (PPP) consistente e contextualizado, “[...] permitindo fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação historicamente proble-

matizadora, dialógica e participativa” (Brasil, 2014, p. 11). O êxito do PRONERA se estabelece como uma possibilidade de alteração da lógica educacional, social e econômica vigente por meio da construção de políticas que tenham por fim atender à demanda que emana do povo.

A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) DO CAMPO - ENTRE AS LUTAS E O DIREITO NEGADO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS ATÉ OS ANOS DE 1990

Ao longo da história, as políticas públicas destinadas ao meio rural brasileiro visam beneficiar e garantir direitos aos latifundiários e, conseqüentemente, imobilizar, excluir, segregar e expropriar o pequeno produtor/trabalhador rural dos territórios campestres. Tal fato é resultado de modelos econômicos baseados na grande propriedade fundiária e no cultivo monocultor de grandes extensões que adquiriram novas dimensões a partir das demandas oriundas da reestruturação do capital sem sofrer alterações significativas em sua base em virtude de pactos políticos e (re)arranjos de poder entre as oligarquias rurais e os dirigentes urbanos (Oliveira, 2007; Sauer, 2010).

Perante a citada negação de direitos, o período que vai do final da década de 1940 até o início dos anos 1960 foi marcado pelo processo de organização, reivindicação e luta no campo brasileiro. Como resultado desse processo, três grandes organizações camponesas se constituíram e deram uma conotação política à luta por terra e por direitos sociais, são elas: a União

de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil¹⁶ (ULTAB); o Movimento dos Agricultores Sem Terra¹⁷ (MASTER) e as Ligas Camponesas¹⁸.

Esta última foi um dos movimentos sociais mais importantes na luta por reforma agrária no Brasil, pois ampliou suas discussões para além da questão da terra, inserindo na luta demandas vinculadas à educação, à política e à cidadania. A partir desses três movimentos, evidenciamos que a luta por terra passa a ocorrer concomitantemente à luta por uma educação vinculada à realidade camponesa (Silva, 2006; Oliveira, 2007; Azevedo; Queiroz; Souza, 2009; Sauer, 2010).

A partir da década de 1960, especialmente, a partir do golpe militar de 1964, “[...] procedeu-se a uma verdadeira caçada às lideranças sindicais que militavam [na luta por reforma agrária]. Com a repressão, todo o movimento refluuiu e parte de seus participantes teve que fugir, mudar de nome, etc.” (Oliveira, 2007, p. 120). Paralelo a isso, ocorria a apropriação do meio rural pelos processos de industrialização da agropecuária, também fomentado pelo governo militar através da chamada revolução verde. Sauer (2010, p. 26) salienta que, no referido cenário, a concentração de terras foi ampliada, e ocorreram

16 Criada em São Paulo no ano de 1954, reivindicava o direito à organização dos trabalhadores rurais em associações e sindicatos, o direito à greve, à reforma agrária e a direitos previdenciários (Silva, 2006).

17 Criada no Rio Grande do Sul no ano de 1950, a partir da resistência de 300 (trezentas) famílias posseiras, inovou a luta pela terra, pois formava acampamentos dentro das terras dos latifúndios (Ibid.).

18 Organização criada em Pernambuco, no ano de 1955, pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB). As ligas camponesas foram reprimidas e, conseqüentemente, extintas em 1964 em virtude da instalação do regime militar (Azevedo; Queiroz; Souza, 2009; Silva, 2006; Sauer, 2010).

profundas mudanças na conjuntura agrária e agrícola do nosso país, pois foi forjada “[...] uma concepção de progresso baseado numa relação linear entre modernização – industrialização – urbanização”.

Assim, considerando que o desenvolvimento efetivo da agropecuária estava condicionado à incorporação de tecnologias modernas, a saber: a adoção de mecanização intensiva e insumos modernos (sementes selecionadas e fertilizantes químicos), que provocariam o aumento da produção e da produtividade e, conseqüentemente, a competitividade no mercado exportador, aquele que não adotasse o modelo em questão estaria à margem do desenvolvimento. As referidas mudanças foram financiadas por meio de crédito subsidiado pelo Estado, concedido “[...] de maneira seletiva, concentrando-se nos grandes e médios produtores, na região centro-sul e nos produtores para exportação” (Ros, 2005, p. 13, grifo nosso). Logo, o pequeno produtor e o trabalhador camponês estavam fora do referido processo.

Portanto, sob o ponto de vista econômico, a imagem do agronegócio foi construída com a finalidade de renovar a imagem da agricultura capitalista, de modernizá-la. No entanto, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 69), essa nova imagem da agricultura tinha por escopo “[...] ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente [do agronegócio], para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias”.

As ações para consolidação da imagem do agronegócio, enquanto agente de modernização da agricultura, também se estenderam aos processos educativos desenvolvidos nas áreas rurais brasileiras, influenciando de maneira expressiva a complexa relação entre trabalho e educação, requisitando, cada vez mais,

a qualificação e a especialização do trabalhador do campo. A esse respeito, ressaltamos que, historicamente, não houve uma preocupação com a qualidade social da educação destinada aos camponeses; ao contrário, adequaram-na aos modelos de desenvolvimento econômico, efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes, não sendo diferente com a educação profissional (Azevedo, 2007; Arruda, 2016).

Além disso, enquanto refém de interesses hegemônicos, a educação profissional destinada ao campo, tinha/tem por finalidade silenciar valores culturais, sociais e identitários dos diversos sujeitos que residem naquele território, sendo, dessa forma, também um instrumento de violência, haja vista que “[...] toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não” (Freire, 1967, p. 49).

Desse modo, a educação profissional, desenvolvida sob o paradigma rural, configura-se em um processo violento de negação do saber inerente ao homem do campo, haja vista que a maior parte dos programas oficiais de ensino desprezam a realidade e as experiências desses sujeitos por meio de esquemas verticais peculiares de uma educação bancária, na qual “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 2011, p. 82), que atendam os interesses do capital e garantam a alienação e desumanização do ato de educar, bem como a segregação da relação educador-educando.

Diante da presente discussão, constatamos que os incentivos concedidos pelo Estado visavam/visam, primeiro, a manutenção do latifúndio por meio da sua modernização, ocasionando a ampliação da segregação vivenciada no campo,

uma vez que teve como consequências a “[...] concentração da propriedade da terra, êxodo rural, fome e violência” (Sauer, 2010, p. 30). Segundo, manter e ampliar, através da educação, os processos de segregação e dominação do povo do campo, propondo aos “[...] grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria” (Fernandes; Molina, 2004, p. 62).

A luta dos movimentos sociais do campo se insere no contexto das mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais vivenciadas no Brasil nas últimas sete décadas, provenientes, sobretudo, dos 21 anos de ditadura militar (1964 – 1985) e do período de redemocratização, que ocorreu concomitantemente ao período de reestruturação do capital e das simultâneas reformas do papel do Estado, de cunho neoliberal.

Outrossim, expandem-se as lutas por princípios educativos que estimulem a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos sociais e minorias. Essas lutas têm como ponto de partida o mundo humano em sua complexidade histórica e cultural, repleta de contradições e possibilidades e começam a ocorrer por todo país, sobretudo nas áreas rurais onde, ao longo da história, a educação “[...] foi associada às condições precárias, atrasadas, arcaicas e com pouca qualidade social” (Azevedo, 2010, p. 83) desconsiderando todas as relações existentes naquele território.

No período pós-ditadura, frente à ampla pressão social e à crescente demanda por terra, o então presidente, José Sarney, formulou, durante o seu governo, o I Programa Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), aprovado por meio do Decreto nº 91.766, de 10 de outubro de 1985. Tinha como principal meta assentar 1,4 milhões famílias durante os cinco anos de gover-

no (1985 – 1990). Destacamos que essa foi a primeira política pública destinada ao homem do campo logo após a reabertura democrática (Oliveira, 2007).

Outra conquista, no que se refere à questão agrária, ocorrida no mesmo período, diz respeito à extinção do direito absoluto sobre a terra a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, especificamente, do Art. 186. A partir disso, o direito à propriedade da terra ficou condicionado ao cumprimento da sua função social nos termos dispostos no referido artigo, cabendo à “União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social”¹⁹ (Brasil, 2015).

Porém, ao final da década de 1980, mesmo com um expressivo avanço no que tange à questão política-democrática, considerando a aprovação da Constituição Federal, a luta pela terra foi intensificada principalmente em virtude de dois motivos: primeiro, o não cumprimento das metas do I PNRA pelo governo Sarney; segundo, o resultado distinto do que se almejava para a Assembleia Constituinte²⁰, visto que, mesmo incorporando algumas demandas oriundas da sociedade civil, o texto constitucional foi fortemente influenciado pelas oligarquias rurais e elites urbanas, ou seja, pelos interesses das

19 A função social é cumprida quando a propriedade rural atende aos seguintes requisitos: I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (BRASIL, 2015).

20 Assembleia representativa dotada do poder de criar um conjunto de normas jurídicas de valor constitucional reunidas num único diploma fundamental, chame-se esta “constituição” ou “lei fundamental”. Trata-se, pois, de órgão provisório, que se dissolve uma vez cumprida a sua função.

classes dominantes/governantes (Ros, 2005; Oliveira, 2007; Sauer, 2010).

Em consequência disso, o início da década de 1990 foi marcado pelo intenso crescimento dos conflitos por terra, “[...] processo que forjou um novo ator social (o trabalhador sem-terra), uma nova organização popular [o MST (Movimento Sem Terra²¹)] e uma nova forma de luta” (Sauer, 2010, p. 82). Os acampamentos rurais do MST tiveram um impacto expressivo sobre o sentido e a direção da luta por terra no Brasil. As mobilizações e lutas obrigaram o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), a proceder à formulação de um novo programa de reforma agrária, conforme enfatiza Sauer (2010).

Na conjuntura em tela, a luta dos movimentos sociais do campo, especialmente, do MST por condições concretas de subsistência no seu próprio espaço, dentre elas o direito de se educar formalmente, fortaleceu-se. Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, criaram-se novos espaços na agenda política de educação, ampliando-se o debate específico sobre a formulação e implementação de uma política mais específica para a Educação do Campo, embora alguns pontos não estejam bem claros e definidos (Azevedo, 2007).

Ainda de acordo com Azevedo (2007), mesmo que a LDB acene para a possibilidade de mudanças na organização do trabalho administrativo e pedagógico das escolas do campo, foi no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma

21 A constituição do MST como organização social dentro da luta por reforma agrária ocorre entre os anos de 1975 e 1984, culminando na sua fundação formal no ano de 1984 (Ros, 2005).

Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997, no Distrito Federal, que a discussão avançou.

O I ENERA foi protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e contou com a parceria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Universidade de Brasília (UNB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outros, conforme observa Azevedo (2007).

Desse encontro, resultou o propósito de formular e de implementar a política de Educação do Campo, levando em conta a realidade dos camponeses e contemplando a sua própria identidade, “[...] em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho [...]” (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 14). Além do I ENERA, a instituição da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no ano 1998, foi um marco na mobilização dos povos do campo para a conquista e construção de políticas públicas educacionais partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades de ensino. Vale ressaltar a importância da substituição da expressão Educação Rural – que remete a uma educação precária e arcaica, baseada no pensamento latinfudista empresarial e no controle político sobre a terra e sobre as pessoas que nela vivem – pela expressão Educação do Campo – que tem origem nas lutas dos movimentos sociais do campo, e é concebida como um meio de transformação social (Azevedo, 2007; Caldart, 2004; Jesus, 2004).

Nesse panorama, e indo ao encontro das demandas supracitadas, destaca-se a instituição do PRONERA em abril de 1998, “[...] com objetivo inicial de proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais mediante processo de Reforma Agrária” (Andrade; Pierro, 2004, p. 22).

Todavia, a formulação de um novo programa de reforma agrária e a instituição do PRONERA tinham por fim minimizar as pressões dos movimentos sociais – frente às reformas às quais o Estado estava submetido em virtude do perfil neoliberal adotado pelo governo/governante –, como também, diminuir o papel do MST como organização protagonista da luta pela terra. O Governo de FHC, assim como os demais governos brasileiros até então, não tinha como propósito o atendimento efetivo das demandas sociais. As políticas formuladas e implementadas naquele período tinham por finalidade promover ações paliativas, usadas como argumento para censurar as demais mobilizações dos demandantes (Sauer, 2010, p. 83).

Além disso, as alterações nas relações de produção foram ínfimas. O fenômeno da modernização agrícola, com todas as suas consequências, foi amplamente fomentado pelo referido governo. Ou seja, o pequeno produtor continuou “[...] enfrentando uma realidade de pobreza e exclusão política que remonta à Constituição da República e aos pactos políticos” (Sauer, 2010, p. 83).

Apesar da situação em tela, dois avanços no que tange à questão educacional do campo, em consequência da atuação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, foram expressivos durante o Governo de FHC. Primeiro, a manutenção das ações do PRONERA, embora o “[...] Governo Federal tenha investido menos da metade dos recursos planeja-

dos” (Andrade; Di Pierro, 2004, p. 24). Segundo, a aprovação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) -CNE/CEB nº 1, em abril de 2002, como finalidade de nortear ações educacionais desenvolvidas no campo (Munarim, 2011; Azevedo, 2007).

A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) DO CAMPO NOS ANOS 2000: CONQUISTAS E DESAFIOS

No início dos anos 2000, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva representou a “[...] renovação das esperanças e expectativas relacionadas às lutas por terra no Brasil” (Sauer, 2010, p. 87), mesmo que as contradições tenham permanecido sendo a tônica na agenda dos debates sobre a reforma agrária.

Nessa perspectiva, o MST apoiou a formulação do II Plano Nacional de Reforma Agrária – II PNRA, que, mesmo sendo uma nova descontinuidade nas políticas públicas destinadas ao trabalhador camponês, representava a possibilidade de uma mudança efetiva das relações estabelecidas. Desse modo, o II PNRA representava a materialidade do compromisso firmado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de implementar uma política pública de reforma agrária com compromisso e qualidade social.

O II PNRA tinha por meta “[...] assentar 400 mil famílias e regularizar terras de mais de 500 mil famílias em 4 anos” (Sauer, 2010, p. 88). Todavia, o governo Lula não conseguiu realizar a meta estabelecida durante o seu primeiro mandato. Os

processos de desapropriações foram paralisados e outros programas ganharam ênfase nesse panorama, como, por exemplo, o de concessão de créditos aos assentados e pequenos produtores rurais e o aumento dos investimentos no PRONERA. Durante o segundo mandato do presidente Lula, a diminuição das desapropriações foi justificada por meio de programas e investimentos destinados aos assentamentos já existentes, com vistas a melhorar a qualidade da reforma agrária.

Segundo Anderson (2011), o expressivo avanço da questão social durante o governo Lula é inegável, tendo em vista a enorme redução da pobreza e a diminuição significativa das desigualdades, comprovada por meio da queda do índice Gini²² de 0,58 no início do mandato de Lula, para 0,538 no final. No entanto, sua gestão também não foi capaz de realizar um processo efetivo de reforma agrária em virtude de pactos firmados com as bancadas políticas mais conservadoras, conforme Sauer (2010, p. 89, grifo do autor) ressalta:

[...] Lula foi *sensível* às demandas por reforma agrária, mas não foi capaz de implementar o II PNRA ou qualquer outro programa que, minimamente, atendesse às demandas populares por acesso à terra. Basicamente, esses entraves têm diversas causas, tais como conseqüências de escolhas políticas do governo e alianças com partidos e setores conservadores da sociedade brasileira para chegar ao poder.

22 Criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento utilizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos.

Ademais, as ações do Estado brasileiro direcionadas à modernização da produção agrícola foram ampliadas, tendo “[...] seu respaldo na importância das exportações agropecuárias na balança comercial do país” (Mielitz Neto; Melo; Maia, 2015, p. 35). Os impactos de tais ações resultaram, principalmente, na expansão da fronteira agrícola e, conseqüentemente, na ampliação da concentração de terras, conforme destaca Anderson (2011, p. 37), “[...] no campo, o desmatamento de vastas áreas para o estabelecimento do agronegócio continuou em ritmo acelerado sob o governo Lula, e deixou a concentração latifundiária ainda maior do que era há meio século”.

Contudo, no que se refere à questão educacional, três marcos legais, aprovados durante o governo Lula, representam o avanço na construção de uma Educação do Campo em contraposição “[...] às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na educação brasileira” (Munarim, 2011, p. 52). São eles: a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; a autorização legislativa do PRONERA, em junho de 2009, a partir da promulgação da Lei nº 11.947 – Art. 33; e, por fim, a publicação do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA.

Munarim (2011), com intuito de evidenciar as conquistas políticas da Educação do Campo no contexto supracitado, realizou uma breve incursão sobre a referida diretriz operacional e o Decreto nº 7.352/2010. De acordo com o autor, a resolução CNE/CEB nº 2 apresenta dois aspectos preponderantes ao desenvolvimento da Educação do Campo:

O primeiro situa-se no campo simbólico, isto é, pela primeira vez num documento normativo aparece a denominação ‘Educação do Campo’. Em seu art. 1º, justamente ao afirmar um conceito, determina que: [...] Art. 1º – A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. O outro aspecto diz respeito às condições materiais de frequência à escola. Trata de coibir o uso abusivo do transporte escolar, mormente do campo para a cidade (Munarim, 2011, p. 56, grifo do autor).

No que se refere ao Decreto nº 7.352/2010, Munarim (2011, p. 56) destaca que a partir de sua promulgação “[...] enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública [de Educação do Campo], no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro”. Além disso, o referido decreto eleva o PRONERA de “[...] programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária” (Ibid., p. 57).

Diante disso, percebemos que, embora o capital continue a ditar quais demandas serão atendidas com prioridade por meio de políticas estatais, a questão agrária brasileira recebeu novos contornos entre os anos de 2003 e 2015, sobretudo, no que diz respeito às políticas públicas destinadas à Educação do Campo.

Os avanços supracitados têm origem nas lutas dos movimentos sociais do campo por reforma agrária, pelo reconhecimento do território campestre como espaço de vida, construído por e a partir de relações sociais, culturais, políticas, econômicas e identitárias desenvolvidas pelos sujeitos sociais que se conhecem e reconhecem no território em questão (Souza, 2005; Carlos, 2007), como também, por uma Educação do Campo ancorada na totalidade das citadas relações e que promova a emancipação, a formação integral do ser humano e a transformação social.

A eleição de um partido de esquerda, o Partido dos Trabalhadores, representava, naquele cenário, a vontade do povo brasileiro por expressivas mudanças, sobretudo, no campo das políticas sociais. Nesse panorama, a educação recebeu prioridade, conforme será apresentado mais adiante. As dificuldades com relação a financiamento sofridas pelo PRONERA durante a gestão de FHC foram minimizadas, visto que a prática de contingenciamento foi rompida e, logo no primeiro ano de gestão do presidente Lula, a execução orçamentária correspondeu à totalidade do orçamento autorizado pelo Congresso.

No panorama em questão, a Educação (profissional) do Campo ganhou projeção política, inclusive, passando a ser denominada oficialmente dessa forma em decretos, resoluções e leis que foram constituídas para atender essa particularidade educacional. Destacamos o Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e sinaliza o avanço das lutas dos movimentos sociais do campo por uma Educação (profissional) do Campo com qualidade social (Brasil, 2010).

Nas últimas décadas dos anos 2000, sobretudo a partir da ruptura institucional e democrática, com a deposição da Presi-

denta Dilma Rousseff e, mais particularmente, com a eleição, posse e o avanço de um governo ultraconservador, em 2018, vimos investidas na perspectiva de se desobrigar e omitir o Estado no financiamento das políticas sociais, como na educação e, mais particularmente, na Educação do Campo. Isso representou grave violação aos direitos dos povos do campo no acesso à educação, como ao PRONERA (Silva; Rodrigues; Silva, 2021). Em 2022, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva foi eleito e, em 2023, a esperança e as utopias parecem renascer com novos horizontes das lutas, da garantia dos direitos e de avanços para com a política de Educação do Campo e o próprio PRONERA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que a discussão a respeito da Educação Profissional do Campo, em particular no âmbito do PRONERA, guarda em si a intrínseca relação entre a educação e o trabalho por meio das questões educacionais e agrária, as quais foram explicitadas e cotejadas na pesquisa.

As discussões decorrentes da pesquisa, assim como os seus resultados, contribuirão fortemente para a produção do conhecimento sobre o PRONERA, sobre a Educação Profissional do Campo e sobre a avaliação de implementação, ampliando o escopo de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo PPGEF, em particular na linha de Políticas e Práxis da Educação Profissional.

Fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, o PRONERA se configura como um instrumento de superação do paradigma ruralista, baseado no latifúndio e no controle político, econômico e social sobre os sujeitos que vivem nos territórios camponeses, indígenas, quilombolas, entre outros, desde que

vinculados ao chamado paradigma da Educação do Campo, reconhecendo a educação como um meio de reorganização do trabalho e do território emancipador e emancipatório.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos:** CEBRAP, São Paulo, v. 91, p. 23-52, nov. 2011. Tradução de Alexandre Barbosa Souza e Bruno Costa. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/issues/view/153>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *In*: ANDRADE, Marcia Regina *et al.* (org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na reforma agrária. São Paulo: Ação educativa, 2004. p. 37-57.

ARRUDA, Eloisa Cardoso Varela. **Avaliação de implementação do curso de graduação tecnológica em gestão de cooperativas – UFRN/PRONERA**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa Escola Ativa como política pública para escolas do**

campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. *In:* CABRAL NETO, Antônio *et al.* (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 145-173.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; ARRUDA, Eloisa Cardoso Varela; SILVA, Lenina Lopes. **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade:** contextos, fundamentos e práticas. João Pessoa: IFPB, 2019. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/ifpb/catalog/book/207>. Acesso em: nov. 2019.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Direito a Terra e a Educação: Trajetórias Políticas dos Sujeitos e dos Movimentos Sociais do Campo no Brasil. *In:* Seminário Nacional de Educação do Campo e Diversidade, 1, 2009, Brasília. **Anais...** Brasília: I Seminário Nacional de Educação do Campo e Diversidade, 2009. p. 1-14.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília: INCRA/MDA, 2014. 54 p. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 10/1998**, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília: MEPE, 1998.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Nead, 2004. p. 13-52.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo, SP: FELCH, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Nead, 2004. p. 53-87.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1967. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 1 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político de educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Nead, 2004. p. 109-130.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José.; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo**. 3. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1).

MIELITZ NETO, Carlos Guilherme Adalberto; MELO, Lenivaldo Manoel de; MAIA, Cláudio Machado. **Políticas Públicas**

e Desenvolvimento Rural no Brasil. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/serie-para-educacao-a-distancia/politicas-publicas-e-desenvolvimento-rural-no-brasil>. Acesso em: 5 jan. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: Reflexões a partir da tríade: Campo-Políticas Públicas-Educação. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Memória e história do PRONERA:** contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-63.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074/2809>. Acesso em: 6 jan. 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007.

ROS, César Augusto. O MST, as instâncias do Estado para o tratamento da questão agrária e a construção dos assentamentos rurais. *In*: MOREIRA, Roberto José (org.). **Identidades Sociais:** ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 127-173.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade**: a reinvenção do campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: Produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Nead, 2006. p. 60-93.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da; RODRIGUES, Jusandra dos; SILVA, Taynara Fernandes da. Marcos regulatórios da política de educação do campo: atualidade do PRONERA e PROCAMPO no governo Bolsonaro. *In*: Congresso Internacional, 3; Congresso Nacional, 5. MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: a busca da unidade na diversidade. 2021, Salvador. **Anais...** Salvador: UESB/UESC, 2021. p. 1-13.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo Cesar da Costa (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

UMA ABORDAGEM FREIRIANA SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

SANDRA MARIA CAMPOS ALVES²³

RUSIANE DA SILVA TORRES²⁴

INTRODUÇÃO

A partir de 2003, o estudo em torno das relações étnico-raciais teve uma inclusão significativa nas legislações e documentos legais referentes à formação docente. O marco legal foi a aprovação da Lei n^o 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n^o 9.394/96, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura

23 Possui graduação em Engenharia Agrônômica pela ESAM, atual UFERSA/RN, Mestrado em Fitotecnia/Agroecologia pela UFRRJ/RJ, Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

24 Graduada em Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação UERN/UFERSA/IFRN. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas em todos os níveis de ensino. A lei sofreu alteração em 2008 com a introdução do ensino da história e da cultura indígena – Lei nº 11.645.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003, não paginado).

Munanga (2013) enfatiza que o Brasil é um exemplo de país que nasceu do encontro entre diversos povos e múltiplas culturas. No entanto, nas instituições escolares, apesar da Lei 10.639, do ano de 2003, ainda há o predomínio de uma ideia de supe-

rioridade da cultura europeia, com a presença de um currículo eurocêntrico e monocultural, não existindo, desta forma, um reconhecimento da diversidade de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, étnicas e “raciais”.

O currículo eurocêntrico é aquele que exclui e minimiza povos e culturas, dentre elas, as africanas e afro-brasileiras. A cultura africana e afro-brasileira costuma ser estudada nas escolas sob a visão do branco colonizador europeu; logo, seus costumes e tradições são inferiorizados. É necessário enxergar a escola como ambiente que assegure o direito à cidadania, estabelecendo um debate em torno da diversidade cultural. Nesse sentido, a educação deve ser vista como instrumento emancipatório.

Frantz Fanon, em seu livro de estreia, *Pêles Negras, Máscaras Brancas*, enfatiza a necessidade de um ensino pautado nos povos negros, no entanto, visando suas contribuições históricas e culturais, deixando a escravidão, por exemplo, em segundo plano. Na década de 70, época de publicação do livro no Brasil, a historiografia brasileira não abria espaços para o debate em torno das questões étnico-raciais. A temática também era ausente na academia. Autores como Gilberto Freyre enfatizavam o negro no cativo, trazendo a concepção ideológica da democracia racial. O autor reflete acerca da posição ocupada pelo negro nos múltiplos espaços, destacando que “a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial. Mostraremos, em outra parte, que aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (Fanon, 2008, p. 33).

Em outro momento, na mesma obra, o autor frisa que o povo colonizado interioriza um “complexo de inferioridade” por meio do “sepultamento de sua originalidade cultural”. A

inferioridade dos povos colonizados é construída por meio da supervalorização da cultura ocidental e da invisibilidade dos povos considerados “selvagens” ou “bárbaros”. O racismo ainda é atuante na sociedade, onde o homem branco impõe sua cultura aos negros, inclusive nas escolas. Desse modo, surge a necessidade de se modificar as instituições de ensino racistas e coloniais vigentes na sociedade moderna.

As ideias de Fanon chegaram de forma tardia ao Brasil em decorrência da falsa concepção da democracia e respeito aos povos. Freire (1921 – 1997) talvez tenha sido o primeiro intelectual brasileiro a abraçar as teses daquele autor. Freire enxerga na educação uma maneira de emancipação e libertação perante as desigualdades sociais e culturais existentes na sociedade e propõe um ensino pautado na diversidade e saberes múltiplos dos povos. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir em torno das questões étnico-raciais na sala de aula, através da abordagem freiriana.

Quanto à organização da pesquisa, esta encontra-se dividida em seções, que, de forma articulada, buscam alcançar o objetivo proposto. Na primeira seção, frisamos a vida e obra de Paulo Freire, tendo como suporte alguns escritos do próprio educador e sua biografia produzida por Gadotti (1996). No tópico seguinte, dialogamos sobre o silenciamento das questões culturais dentro da sala de aula. Aqui, além do embasamento teórico freiriano, usamos o livro *A formação social da mente*, de Lev Vygotsky (2007), na discussão acerca das relações sociais e culturais no processo de ensino e aprendizagem do homem. Discorremos ainda sobre a educação como prática emancipatória, conforme defende Paulo Freire, aquela capaz de incluir os diversos povos e suas múltiplas culturas.

O LEGADO DO PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE A VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido no Brasil e no mundo como Paulo Freire, nasceu no nordeste brasileiro, em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, capital pernambucana. Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Sua infância foi marcada por adversidades, mudanças e perdas. Perdeu seu pai precocemente e teve que lidar com as dificuldades, sobretudo as financeiras. Seus irmãos mais velhos tiveram que abandonar os estudos para poder trabalhar e, assim, ajudar nas despesas da casa. Apesar disso, a pobreza foi recorrente em sua vida. Tal fato, mais tarde, foi essencial na formação das ideias do educador ao pensar a escola como um espaço aberto a todos os sujeitos, dando atenção aos menos favorecidos – aos trabalhadores, por exemplo (Gadotti, 1996).

Em 1943, ingressou na Faculdade de Direito do Recife e, nesse período, conheceu a professora Elza Maia Costa Oliveira, com quem se casaria mais tarde. Com Elza teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. A carreira de educador teve início em 1944, quando tornou-se professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz. Em 1947, Paulo Freire assumiu o cargo de Diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), órgão recém-criado pelo presidente Getúlio Vargas. No referido cargo, teve contato com a questão da educação de adultos/trabalhadores e percebeu a necessidade de elaborar e executar um trabalho voltado para a alfabetização de jovens e adultos. Também atuou no

ensino superior, ministrando a disciplina de Filosofia da Educação na extinta Escola de Serviço Social (Gadotti, 1996).

A alfabetização se tornou seu principal objeto de pesquisa. Em 1961, realizou experiências de alfabetização popular com sua equipe, o que mais tarde passaria a ser conhecido como “método Paulo Freire”. O método Paulo Freire é pautado na realidade do educando, através de temas geradores. Estes são pautados na problematização da prática de vida dos estudantes. A interdisciplinaridade e a curiosidade são marcas do método Paulo Freire de ensino, conforme ressalta o autor:

Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o ‘tema gerador’. Numa visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (Freire, 1987, p. 65).

A cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi palco da experiência bem-sucedida do método freiriano. Essa prática foi retratada por Carlos Lyra (1996), através da obra *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. Segundo Lyra (1996), Angicos, em 1963, tinha aproximadamente 9.550 habitantes; destes, 75% eram analfabetos. Diante dos dados,

o município foi escolhido para o projeto de alfabetização em apenas 40 horas. Freire contou com o apoio de voluntários da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esses voluntários tiveram uma árdua missão: alfabetizar cerca de 300 alunos em locais improvisados como igrejas, salões, varandas em apenas 40 horas de atividades. As aulas ocorriam todos os dias ao anoitecer.

Nesse processo, Freire dispensou o uso tradicional das cartilhas e iniciou uma pesquisa sobre as palavras e diálogos que faziam parte daquele universo vocabular. Somou aproximadamente 400 palavras, tais como: voto; povo; sapato; enxada; milho; feira; expresso; e xique-xique (Lyra, 1996). Sobre buscar a alfabetização na idade adulta, as razões são diversas, conforme aponta o autor:

Na pesquisa de Angicos, 66 adultos informaram que iam aprender a ler e escrever para ‘melhorar a vida’; 26 ‘para ser motorista’; 23 para ‘ler jornal’; 20 para ‘ser professora’; 20 ‘para ser costureira’; 18 ‘para ficar sabendo’; 17 ‘para fazer cartas’; 15 ‘para ajudar aos outros’; 11 ‘para ser comerciante’; 10 ‘para votar’; 7 ‘para dirigir-se’; 4 ‘para ser músico’ e 4 ‘para ler a bíblia’. A pesquisa revelou ainda uma população acomodada, conformada, indiferente, fatalista, descrente da experiência, subnutrida e precocemente envelhecida (Lyra, 1996, p. 155).

Ao término do projeto, 70% dos alunos tiveram desempenho satisfatório. A experiência positiva do método Paulo Freire ganhou grande repercussão nacional e internacional. A impren-

sa noticiava surpresa o projeto pautado no ensino das minorias, das massas, dos trabalhadores antes silenciados e oprimidos.

Em 1964, o Brasil sofreu um golpe de Estado, que feriu a democracia do país, e que teve seu fim apenas no ano de 1985; período conhecido na história como Ditadura Militar. Esta, no Brasil, alterou o comportamento da sociedade e propiciou cenas de torturas e perseguições às pessoas que pensavam e apresentavam comportamentos contrários ao estabelecido pelos militares nos Atos Institucionais (AIs). Esse momento foi marcado por mudanças nas esferas sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Freire é perseguido e preso pelos militares, sendo acusado de traição. Suas práticas de alfabetização foram vistas como subversivas, uma vez que elas eram pautadas na criticidade do educando, inclusive política. Lyra (1996) relata que alguns alunos de Angicos chegaram a rasgar o material das aulas, ou ainda, negaram ser um aluno freiriano. Freire foi exilado no Chile, e suas práticas de alfabetização foram oprimidas.

Durante seu exílio, em 1967, escreveu seu primeiro livro, com o título *Educação como prática da liberdade*. O livro é dividido em quatro capítulos e tem como objetivo discutir a educação de forma democrática, baseada na criticidade e na racionalidade dos sujeitos. O primeiro capítulo, chamado *Sociedade em Transição*, discorre sobre o perigo do assistencialismo tão presente na sociedade brasileira. No segundo, *A Sociedade Fechada e a Inexperiência Democrática*, Freire frisa que a formação histórica do Brasil foi marcada por experiências não democráticas. Para isso, usa a colonização como exemplo; um período sustentado numa base escravista e mandonista.

O terceiro capítulo do livro, *Educação versus Massificação*, é marcado pela discussão em torno de uma educação pautada na

críticidade. O autor destaca que a educação deve ser crítica, não havendo espaço para transitividade ingênua. No último capítulo, *Educação e Conscientização*, Freire compartilha experiências no âmbito do Movimento de Cultura Popular do Recife, tais como o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura, bem como o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (Freire, 2019).

Autor de mais de 40 obras, Paulo Freire é destaque no Brasil e no mundo. Na Finlândia – país cujo modelo educacional é considerado um dos melhores do mundo, apresentando elevados índices de avaliação no PISA (*Programme for International Student Assessment*), conduzido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) – Freire é referenciado nas pesquisas acadêmicas, tendo um centro de estudos voltados para as obras do educador, o Centro Paulo Freire da Finlândia. Princípios como autonomia, criticidade e criatividade docente e discente estão presentes nas escolas finlandesas.

Existe uma semelhança familiar específica entre as ideias freirianas e o sistema educacional finlandês. Ambos compartilham a opinião de que o conceito de educação igual para todos é profundamente enraizado na justiça política e social. Um não existe sem o outro [...] Freire está presente na formação dos professores finlandeses e nos estudos educacionais gerais, ao menos em algumas universidades finlandesas, já que os estudantes conhecem a obra *Pedagogia do oprimido* (Fait, 2021, p. 2).

No Brasil, em 2012, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.612, que estabelece que: “o educador Paulo Freire é

declarado Patrono da Educação Brasileira” (Brasil, 2012). Apesar disso, suas obras e seus métodos de ensino constantemente são atacados pelos grupos conservadores do Brasil, aqueles que buscam uma escola “sem partido” ou ideologia. Freire enxerga a educação como um ato político, sendo necessário que o educador “se assuma como política, e viva coerentemente sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta” (Freire, 1994, p. 85).

Para o autor, não existe uma neutralidade no ato de educar, uma vez que esse ato sempre carrega em si os posicionamentos políticos, de forma explícita ou implícita, daquele que educa. No entanto, vale frisar que isso não significa enxergar a escola enquanto um espaço de “doutrinação”, mas um ambiente democrático, pautado na criticidade e problematização acerca das desigualdades existentes.

PENSANDO UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E INTERCULTURAL: QUAL O PAPEL DADO ÀS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA?

O Brasil é um país multicultural, formado por múltiplos povos e culturas diversas. Wernerck (2006) ressalta que, no nosso país, diversas culturas se misturaram e ainda se misturam, assim, é preciso refletir sobre como a instituição escolar moderna lida com as questões envolvendo a diversidade cultural e as questões étnico-raciais.

A autora lembra que os princípios básicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, colocam

a educação como um direito e um dever de todas e todos, no entanto, “quem cabe nesses todos?” Pobres, mulheres, negros e negras, índios e homossexuais, estão incluídos nesse “todo” quando o assunto é educação? A escola se constitui como um espaço multicultural? Alguma cultura se sobressai dentro da sala de aula? Questões como essas são essenciais para se pensar as relações estabelecidas entre escola e cultura(s) (Wernerck, 2006).

O processo histórico de formação e colonização do Brasil foi marcado pela escravidão. Logo nos primeiros anos da colonização, os povos nativos de tribos diferentes foram escravizados. Posteriormente, africanos de etnias diversas vieram para o país na condição de escravos. Tais fatos resultaram em um silenciamento, bem como uma inferiorização em torno da história e da cultura desses povos (Torres, 2020).

Diante disso, nos currículos do sistema de ensino brasileiro, os povos africanos e indígenas, durante boa parte da jornada escolar, são reduzidos à condição de seres escravizados e colonizados. Para Schwarcz (2013, p. 36), a origem do racismo no país está atrelada ideia de branqueamento dos povos, na qual “a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à brasileira”. O Brasil foi a última nação da América a abolir legalmente a escravidão, em 1888, isso gerou uma negação em torno do povo negro e da sua cultura, que ainda se faz presente atualmente, com práticas sociais racistas e preconceituosas. A autora ressalta que o racismo, em muitos casos, é silencioso e omitido dos debates políticos e nas discussões da sala de aula.

Nesse sentido, a escola pode funcionar como elemento de conservação social, privilegiando classes, povos e culturas, não sendo capaz de elaborar estratégias que minimizem o efeito

das diferenças existentes. Assim, a escola, ao invés de libertar o aluno para aprender, se identificar e respeitar o “outro”, acaba conservando-o dentro de sua condição social, cultural e religiosa já determinada. Para Bourdieu (2007, p. 41), os ambientes escolares se apresentam como “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade das desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

Vista na percepção da conservação social, defendida pelo autor, a educação não apresenta recursos para a emancipação e autonomia do educando. Logo, a instituição escolar não é vista como um ambiente mediador, justo e igualitário com relação ao processo de ensino e aprendizagem, mas como um espaço capaz de reafirmar as desigualdades existentes, promovendo um discurso dominante e excludente. Uma vez que as escolas refletem e reproduzem os discursos sociais, políticos, religiosos, culturais dominantes existentes na sociedade, práticas preconceituosas e discriminatórias se tornam frequentes nas instituições de ensino, tendo em vista o não reconhecimento das diferenças existentes.

O sistema educacional, por vezes, se omite e mantém a hierarquização das culturas por meio de uma “reprodução cultural” (Bourdieu, 2007). A reprodução cultural ou herança cultural está associada à incorporação de disposições mais ou menos duradouras, que podem ser compreendidas como valores morais. Bourdieu poderia facilmente acrescentar que os valores reproduzidos por meio do currículo na escola caracterizam-se pela hegemonia da cultura ocidental. Assim sendo, a escola, em vez de desenvolver uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e de gênero, reforça a hierarquização e a hegemonia europeia. Essa inferiorização pode ocorrer inclusive nos livros didáticos.

O psicólogo Lev Vygotsky (2007) ressalta que as relações sociais são fundamentais na formação do indivíduo. Apesar de o autor não ter produzido discussão acerca das questões étnico-raciais, suas ideias a respeito do desenvolvimento humano – especialmente no que se refere à linguagem e às interações sociais – são essenciais para compreender o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o sujeito constitui seus modos de ação e sua consciência por meio das interações sociais e da realidade no qual está inserido. Ora, como os povos afro-brasileiros constroem sua identidade se sua cultura é silenciada nas escolas? Se são inferiorizadas no ambiente escolar?

A teoria histórico-social enfatiza que a interação social se constitui como um elemento essencial na formação humana desde sua gênese. Aqui, o sujeito não é pensado como um ser afastado do meio social no qual está inserido; ao contrário, entende-se que esse ambiente atua diretamente na sua formação.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 2007, p. 24).

Logo, a instituição escolar não pode ser enxergada de forma isolada do meio social; mas como espaço que reflete, diariamente, os vestígios da sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, se as discussões em torno das questões étnico-raciais forem omis-sas, o racismo tende a se manifestar. Schwarcz (2013) enfatiza que práticas preconceituosas partem do silenciamento, da nega-ção, da inferiorização. É necessário pensar a escola como espaço aberto ao diálogo em torno das múltiplas culturas presentes na sociedade.

Pensar uma escola enquanto espaço de múltiplas culturas é um passo essencial para práticas de respeito à diversidade, uma vez que a escola se caracteriza como uma instituição que pode permitir a formação de uma consciência cidadã, sendo impor-tante a implantação de estratégias de combate à discriminação racial, conhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, por exemplo.

Vygotsky (2007, p. 81) menciona a importância do meio social como instrumento formador da criança ao mencionar a “concepção do organismo com alto grau de plasticidade e a sua visão do meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação, dentro dos quais crianças nascem, eventual-mente participando da sua transformação”. Nesse sentido, a discussão em torno da diversidade cultural deve ocorrer logo na educação infantil e seguir em todas as etapas de ensino. Na infância, deve-se ensinar o respeito às diferenças, tendo em vista que os ensinamentos iniciais participam ativamente da forma-ção, transformação e construção da identidade humana.

Para Freire (2002, p. 22), a questão da identidade e da diver-sidade cultural, “[...] de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente funda-

mental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. A temática não pode ser silenciada ou inferiorizada nos currículos escolares. É necessária uma educação abrangente.

Hooks (2013) pensa a educação como um ato de resistência contra as estratégias brancas que promovem uma educação colonial com viés racista. Um ensino pautado na valorização da cultura do colonizador, branco e europeu. A autora propõe um ensino que estimule práticas emancipatórias, engajadas na libertação, autonomia e respeito às diferenças de cada um dos alunos. Suas ideias foram inspiradas no que Freire defendia. Este enxerga na educação uma maneira de emancipação e libertação perante as desigualdades sociais e culturais existentes na sociedade.

Freire (1987) propõe uma educação que rompa com o modelo “bancário” de ensino, isto é, aquele ensino onde o professor apenas transmite seu conhecimento para os alunos, sem problematizações e indagações, de forma autoritária e verticalizada. A escola, nessa perspectiva, deve ser espaço de inclusão dos diversos povos que formam a sociedade. Freire (1987, p. 37) frisa que, no ensino tradicional, a educação:

Se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e

arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.

Assim como Freire, Vygotsky (2007) também apresentou críticas às escolas pautadas no modelo tradicional da Rússia, alegando que as instituições escolares desenvolviam um ensino isolado no que se refere ao meio social. O autor descreve dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro é aquele que já foi consolidado pelo sujeito, que já integra sua base de conhecimentos. O segundo é determinado pelas habilidades que o indivíduo ainda está em processo de construção. Isso significa que os educadores, por exemplo, devem estar cientes que cada educando apresenta habilidades já construídas, e estas devem ser respeitadas, e incluídas no processo de ensino e aprendizagem. Ideia semelhante ao defendido por Freire (1987) ao mencionar os saberes diversos dos educandos.

Freire, no livro *Pedagogia da autonomia*, discorre sobre o papel do docente na conscientização do educando. O autor coloca que ensinar é um ato que exige criticidade, uma vez que a criticidade gera a curiosidade, logo, a busca por novos saberes. “Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação” (Freire, 2002, p. 17).

Um docente que instiga a curiosidade e a criticidade do educando é capaz de promover uma discussão em torno das questões étnico-raciais pautada no respeito. Diante disso, respeitar as diferenças, dentro da sala de aula, consiste em influenciar e propiciar que os demais envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem adotem práticas respeitadas. Para a promoção de uma educação heterogênea, é necessário, dentre outros elementos, a presença de docentes “abertos a mudanças” e com um amplo embasamento teórico, e vimos que a abordagem freireiana pode compor esse referencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire assume um importante papel na educação do país. Seu método de ensino é referência mundial no campo e na cidade. O patrono da nossa educação nos propõe uma educação de caráter emancipadora e libertadora. As ideias de Freire são, por vezes, atacadas no Brasil, sobretudo, pelo conservadorismo. Tal fato ocorre devido à criticidade acerca da opressão política, social e educacional que Freire propõe.

Os currículos educacionais do nosso país são marcados pela valorização da cultura branca ocidental e pela inferiorização de povos e culturas diversas, apesar da Lei 10.639/2003, que busca a promoção da diversidade étnico-racial nas escolas brasileiras. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino e da cultura africana e afro-brasileira, ainda podemos notar traços eurocêntricos nas práticas de ensino do Brasil.

Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo refletir sobre as questões étnico-raciais e sua discussão na sala de aula, usando como princípio a educação emancipatória discutida por Freire. Na percepção dele, uma educação só liberta quando os oprimidos, excluídos e silenciados da História, em decorrência de um currículo eurocêntrico, excludente e opressor, são visibilizados e ouvidos.

O currículo eurocêntrico exclui e minimiza povos e culturas, dentre elas, as africanas e afro-brasileiras. A cultura africana

e afro-brasileira costuma ser estudada nas instituições de ensino sob a visão do colonizador branco europeu; assim, seus costumes e tradições são inferiorizados. É necessário enxergar a escola como ambiente que assegure o direito à cidadania, estabelecendo um debate em torno da diversidade cultural e equidade de direitos.

Freire desenvolveu um trabalho educacional pautado na formação do aluno crítico. Diversos dos seus ensinamentos são considerados pertinentes na formação do docente, tais como a compreensão e valorização da realidade social dos educandos, a importância da alfabetização dos jovens e adultos e o respeito às diferenças, para formar cidadãos mais tolerantes perante a diversidade cultural existente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATTANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 1 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

FAIT, Sonia N. Centro Paulo Freire: presença do educador brasileiro na Finlândia. Entrevista com Juha Suoranta, cientista social e intelectual finlandês. **Revista Tantas-Folhas:** Partenon cultural da palavra, v. 2, n. 2, [s.l.], mar. 2021. Disponível em: <https://tantasfolhas.com/centro-paulo-freire-presenca-do-educador-brasileiro-na-finlandia-entrevista-com-juha-suoranta-cientista-social-e-intelectual-finlandes/>. Acesso em: 1 jun. 2023.

FANON, Frantz Omar. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ouisa ensinar. 5. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, 2013. p. 21-34.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2013. (Folha Explica).

TORRES, Rusiane da Silva. **Ensino Religioso, diversidade e cultura afro-brasileira**: uma análise das práticas docentes das escolas públicas de Apodi-RN. 2020, 100f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva**: quem cabe no seu todos? 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UM MERGULHO NAS ÁGUAS DE OXUM: PERFORMANCE DE CURA E INTERCULTURALIDADE EM CENA

NICHOLAS GOMES VIANA DE OLIVEIRA²⁵

ANÍSIA KARLA DE LIMA GALVÃO²⁶

INTRODUÇÃO

Para relatar uma experiência artística que desmarca as fronteiras entre os sentidos, borra as linhas do racional acadêmico e extrapola o contexto de tempo e espaço, fazemos uso de uma narrativa performática (Seixas, 2017) que propõe ao leitor um

25 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestre em Artes Cênicas (UFRN) e Especialista em Ensino de Teatro (IFRN).

26 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, graduada em Zootecnia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestra em Engenharia de Produção (UFRN) e doutora em Agronomia Tropical pela Universidade Federal do Amazonas.

convite para submergir-se em uma arte relacional como cura. A vivência aqui relatada é revelada por palavras, imagens, cheiros, toques e objetos simbólicos que acompanham essa escrita e que, assim como grãos de areia encontrados no fundo do bolso daquela roupa que foi usada em um passeio na praia, ao final da tarde, nos fazem voltar à memória de um momento suspenso no tempo.

Quando a escrita de uma experiência transcende as palavras e vira corpo, quando o corpo que escreve encontra em si as palavras da escrita, a narrativa se torna performance. A narrativa performática propõe uma liberdade que rompe aquelas linhas que demarcam um texto pautado. Nesse sentido, esta escrita é, sobretudo, um convite ao leitor para trocar ideias com a experiência relatada. Quando Seixas (2017, p. 132) fala sobre narrativa performática, ela explica que:

A “narrativa performática” seria aquela em que o emissor se compromete com uma ação de comunicação que modifica sua relação consigo e com os receptores da sua obra. Na troca que se estabelece entre aquele que escreve e aquele que lê, ambos estão em exposição, seja o que escreve, no ato de doação, de usar sua voz para reverberar um discurso, ou aquele que lê, que se abre para o universo criado e que encontra ali um mundo a ser explorado.

Nesse fluxo de trocas que propõe uma leitura ativadora de sensações, convidamos você, caro leitor, a, neste momento, trazer para perto de si o aroma de memória da infância; a fruta de alguma árvore do quintal da vovó, um galhinho de manje-

ricão que você tanto viu na rua ou um vidro daquela colônia do seu tempo de criança. É por meio de um cheiro afetivo que iniciamos o laboratório de criação de uma experiência artística sensorial e que começaremos a leitura deste texto.

Este relato é de uma experiência artística que aconteceu no dia 21 de julho de 2023, em uma sala de aula do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, localizado numa cidade do nordeste brasileiro repleta de placas com nomes de rios; porém rios secos, sem água. Lajes é um município de clima semiárido, onde não costuma chover e que sempre nos presenteia com as belas paisagens da Serra do Feiticeiro e do Pico do Cabugi (Figura 1).

Figura 1 - Final de tarde no Pico do Cabugi



Fonte: Oliveira (2023).

O Núcleo de Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Lajes*, denominado NUARTE – Itaretama, que encontra-se sob coordenação do professor de arte Nicholas Oliveira, atualmen-

te possui dois grupos em atuação: o grupo de teatro e o grupo de poesia. O Poetize-se é coordenado pela professora de língua portuguesa Larissa Albertti, e os alunos participantes são membros de ambos os grupos. Nesse contexto, o processo criativo, que desaguou na experiência artística aqui relatada, teve início com os 16 membros do Grupo de Teatro Rio de Vento e do Poetize-se. Rio de Vento possui 4 atrizes, 10 atores e 2 encenadores. Alguns são alunos do curso de informática e outros do curso de administração. Todos os estudantes possuem entre 14 e 18 anos. A convite do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do *Campus Lajes* (NEABI) para compor a programação do evento Julho das Pretas, o NUARTE propôs uma apresentação artística que transbordasse o modelo convencional de teatro ocidental. Para o grupo de teatro, a pesquisa em práticas cênicas populares que apreciam vivências da cultura local promove criações artísticas e pedagógicas em contexto decolonial. A arte que fazemos é nossa, é do outro, é uma arte diversa que vem de dentro pra fora e o fora também é dentro. Nessa proposta criativa, a experiência cênica seria de uma criação narrativa por meio dos sentidos em que o rio de vento – nome do grupo que faz alusão aos rios secos da cidade – se inundaria de memórias e afetos.

O objetivo dessa proposta cênica e, conseqüentemente, deste texto, é provocar o potencial criativo re-existente na interculturalidade, podendo ser tão latente em práticas artísticas e educacionais. A diversidade da nossa cultura – e a palavra nossa inclui os autores deste texto, os membros do grupo de teatro e o leitor – é articulada, por meio da arte, para proporcionar um diálogo entre memória e presente, inclusão e expansão, pertencimento e diferença, pois, nestes encontros entre arte, educação, pessoas e culturas, surgem as experiências interculturais.

Metodologicamente, o processo criativo parte da performance de arte relacional como cura, trazendo o elemento água para banhar esta narrativa. Na performance, as práticas que adentram o campo da terapia, podem causar uma experiência curativa artística. Apesar do contexto terapêutico não ter sido intencional no processo de criação, entendemos que a proposta artística sensorial ativou em alguns participantes envolvidos a relação da arte como cura e de uma experiência mística.

Dentro dessa perspectiva, esta narrativa performática apresenta o processo de criação do Grupo de Teatro Rio de Vento e o relato de uma experiência vendada da prática artística. Espera-se que a leitura deste relato possa fomentar a interculturalidade nas práticas educacionais e artísticas.

As narrativas a seguir apresentam, em sequência, o relato do professor de artes e propositor da prática artística, Nicholas Oliveira e a experiência relatada pela professora Anísia Galvão, que, de forma generosa, desvenda as impressões compartilhadas por meio da arte relacional.

MERGULHADOS NAS ÁGUAS DE OXUM: O QUE PENSAMOS, O QUE FIZEMOS, O QUE CAUSAMOS E O QUE SENTIMOS

O teatro com performance de cura e interculturalidade: o vendar de quem causou a prática artística

O processo de criação da proposta artística iniciou com uma pesquisa de lendas africanas que trouxessem a figura feminina para o centro do nosso grupo de teatro. Os membros mergu-

lharam em músicas, livros, poemas e vídeos da internet que remetessem ao universo imaginário das entidades ancestrais. A atriz e coordenadora do grupo Poetize-se, Larissa Albertti, mostrou ao grupo Rio de Vento um texto do livro *Os Orixás*, de Pierre Fatumbi Verger. A história apresenta Oxum, uma orixá rainha das águas doces, dos rios e cachoeiras, representante da sabedoria e poder feminino. Os atores encontraram na internet um vídeo da atriz Fabiana Brasil interpretando a narrativa, vídeo esse que nos ajudou na construção da dramaturgia.

Canto dos pássaros Eu vi mamãe Oxum na cachoeira...Xiiii! Essa história que venho contar hoje pra vocês é uma história antiga. Mais antiga do que o tempo. E a figura principal dessa história é ela... Oxum, mãe, rainha das águas, orixá da beleza. Mas não pensem vocês, que por causa disso, ela é diferente assim de todas nós mulheres, lindas, bonitas, vaidosas, ou não também. Oxum, sempre gostou das suas joias, sempre gostou. Ela gosta principalmente das joias de cobre, material muito raro nos tempos antigos. As águas dos rios de Oxum são assim, às vezes muito tranquilas e assim como nós mulheres também, às vezes ela é muito agitada, muito, muito agitada. E cada época e a cada momento, a água tá de um jeito. Mas sempre, sempre as águas dos rios correm. E as águas iam tranquilas, tranquilas naqueles dias. E ela tinha tempo de olhar o seu espelho. E tinha tempo de lavar as suas joias. Oxum lavava as suas joias antes mesmo de dar banho nos meninos. Mas é uma mãe zelosa. Ainda ajuda as

outras mulheres a serem mães. E aí tem dias que o rio, né gente, tá lá correndo tranquilo, mas aí vem alguém e joga algum lixo lá dentro, né? E aí as águas que estavam calmas vão ficando agitadas, agitadas. E Oxum ficava nervosa, muito nervosa. Aí tinha dias também que ela ficava daquele jeito porque ela resolvia olhar as notícias e tava um mundo caindo sobre a cabeça dela. No rio de Oxum não tinha ponte não, sabe? É porque ela achava feio aquela coisa de ponte assim em cima. Eu concordo. E pra atravessar tem que pedir, né? Tem que baixar as águas e a pessoa atravessar pro outro lado. E o rei, o rei queria atravessar pra guerrear lá do outro lado. Só que foi bem nesse dia, sabe? Nesse dia das notícias, nesse dia do rio sujo que alguém jogou sujeira lá e ela tava nervosa, nervosa, bem nervosa. E o rei chegou e disse assim. Oxum! E ela nada. Oxum! Nada. Oxum! Oxum! Oi! Então, é que eu tô precisando atravessar o rio pra guerrear lá do outro lado. Não. Mas é que... Não. Mas eu tô... Não. Não? Não. Não? Não. Oxum, eu te prometo Incã-rerê. Incã-rerê significa coisas boas. Só que a hora que Oxum o escutou, ela escutou incã. Então, a promessa ficou assim, meio uma promessa sem jeito e ela deixou ele passar, abaixou as águas do rio e ele foi indo com a tropa (som de batalha). Foi lá, guerreou, fez o que tinha que fazer, saiu vitorioso e foi cumprir sua promessa. Pegou joias de cobre, as preferidas de Oxum, jogou lá. Material raro, viu? Pegou brinco de pérola, jogou. Pegou um tropeiro, assim, bem gostoso, com

muito torresmo e jogou. Tudo o que ela adora, tudo o que ela gosta, ele foi jogando, foi jogando, foi jogando, foi jogando. Ela olhou pro brinco de pérola, cuspiu fora. Olhou pra joia de cobre, cuspiu fora. O tropeiro, bem gostoso, cuspiu fora e foi cuspin-do, cuspin-do, cuspin-do, cuspin-do. Jogou tudo pra fora do rio. O rei, olhou pra aquilo e disse... Gente, o que tá acontecendo? Sua promessa era incã. Então, você tem que jogar a sua esposa no rio. Mas é que eu não posso jogar a minha esposa no rio. Joga! Mas eu não posso. Joga, joga, ou senão vai ficar todo mundo preso aí do outro lado do rio. Ele, sem saber, jogou a esposa no rio como oferenda. Aí ele pôde passar, atravessou. De repente, saiu de lá de dentro, assim, da barriga dela, um neném. Ai, neném não tava no combinado. Entregou o neném para o pai, incã permaneceu no fundo do rio, junto com Oxum. O rei, quando voltou pra casa, ixi, arrumou uma confusão com o sogro dele, gente. Nossa, vocês nem imaginam. Eles até guerrearam e, ó, ele expulsou o rei pra bem longe. Oxum seguiu, tranquilamente, com suas águas lindas, refrescantes, um rio belo. E tudo, gente, tudo que você plantasse perto daquele rio, dava. Acredita? Macaxeira? Dava. Feijão? Também. Arroz? Frutas de todos os tipos. Árvores lindas e flores maravilhosas. Era uma terra, assim, muito farta. Seria bem interessante, né, um rei se instaurar ali, ir com calma, construir o seu reinado lá perto. Foi exatamente o que fez o rei Larô. Mas o rei Larô, já sabendo, assim, daquela fama de

Oxum, né, de às vezes tranquila e de às vezes muito agitada, chegou de mansinho. Foi construindo o seu castelo. O rei Larô tinha uma filha, que ele recomendou, seriamente: Filha, não entra no rio. A gente não sabe como que a água vai estar, a gente não sabe como o Oxum vai receber. Não entra. A filha, era uma adolescente, a filha ouviu o pai, a filha escutou tudo. E quando o pai entrou pro castelo, a filha saiu pro lado e, ó, tchibum na água. Acredita? Aí, Oxum engoliu, e a menina? Só voltou pra casa dois dias depois. O pai, desesperado, e Oxum lá com a menina dentro da água e ele não sabia onde a filha tava. Imagina, gente, o que Oxum fez com ela? Vestiu a menina como uma verdadeira princesa, como a princesa que era. Um vestido amarelo, assim, bem bonito, bem vistoso, deu joias de cobre pra ela, brincos maravilhosos e ela saiu de lá e chegou na frente do pai e o pai ficou assim: Onde você arrumou isso? De quem que é isso? Minha filha vai devolver agora, isso não é seu. A gente não fica pegando coisa dos outros não, tá bom? Deixa lá, pode devolver, seja lá quem for. Pai, ganhei de Oxum. O rei viu que era ali uma brecha pra estabelecer um laço tranquilo e de amizade com Oxum. E assim, o rei Larô fez. Pegou várias oferendas, pegou joias de cobre, brincos de pérola, tropeiro com aquele torresmo e foi jogando no rio. Jogou, jogou, jogou. Quando Oxum olhou pra aquilo tudo, ela não cuspiu fora! Pegou, aproveitou e parecia uma festa. Tanto que um peixinho que tava lá assim no fundo do rio, ó, cuspiu uma

água dentro de uma bacia. O rei Larô pegou aquela água, bebeu e assim selou um pacto de paz e amizade com Oxum. E dizem que as descendências do rei Larô estão por lá até hoje. E até hoje, toda vez, pra celebrar esse pacto, todo mundo faz uma grande festa. Cantando: Eu vi mamãe Oxum na cachoeira, sentada na beira do rio... (Fabiana Brasil, s. d.).

A dramaturgia dessa prática artística propõe muitas imagens visuais e objetos simbólicos que podem despertar memórias dos afetos de infância. Nesse sentido, após a leitura do texto dramático, o grupo experimentou caminhar descalços e de olhos vendados pelo *campus*, abrindo o corpo para as sensações táteis, sonoras e olfativas proporcionadas no exercício. A atividade durou cerca de 30 minutos, e os atores estavam acompanhados pelo encenador Nick Oliver – nome artístico do coordenador Nicholas Oliveira – a todo o momento. Ao final do tempo, Nick conduziu o grupo para a sombra de uma árvore e iniciou o *Canto de Oxum*. Aos poucos, cada ator foi se desvendando, abrindo os olhos e caminhando em silêncio para a sala de ensaio do NUARTE.

Na sala, estavam dispostas algumas bacias com água. Espalhadas no chão, flores e folhas de maracujá. Os atores se acolheram próximos às bacias e se molharam. Nick os convidou para fecharem os olhos e, continuando aquela ação, imaginarem um momento de meninice. Agora, eles eram crianças brincando descalças, sem pressa, sem dores, conectados à natureza. Naquele instante suspenso no tempo e espaço, eles eram fauna e flora, passado e presente, sensações e inconsciência. Iniciou então o canto de vários pássaros. Sons produzidos pelos atores e tudo virou Oxum.

A experiência de criação findou com os atores deitando-se no chão e “guardando” as sensações na memória e no corpo. Após alguns minutos, o grupo levantou e formou um círculo. O ciclo foi fechado com uma ciranda, cantando: “Eu vi mamãe Oxum na cachoeira, deitada na beira do rio, colhendo lírio, lírio ê, colhendo lírio, lírio á, colhendo lírio pra enfeitar nosso congá.”

Figura 2 - Laboratório de criação: o guia



Fonte: Oliveira (2023).

A criação por meio dos sentidos resgata na memória afetos genuínos alcançados por meio do olfato, dos sons, do toque. A pesquisadora e dançarina Patrícia Leal, em seu livro *Amargo*

Perfume: a dança pelos sentidos, propõe estímulos que expandem a improvisação e a capacidade criativa do artista.

Quando percebemos o estímulo olfativo e gustativo, estamos utilizando a sensação, que é justamente a percepção concreta de objetos e pessoas por meio de nossos cinco sentidos. Uma função mais objetiva e consciente. Quando julgamos aquilo que percebemos atribuindo um valor, utilizamos o sentimento. Um julgamento de valor subjetivo. A sensação de ser agradável ou desagradável, gostarmos ou não gostarmos de determinado sabor ou cheiro é uma realização do sentimento. Que pode ser consciente ou inconsciente, mas tem sempre um julgamento subjetivo. O sistema de ordem estabelecido pelo sentimento é mais de envolvimento, de valor para o sujeito, exprime nossa interação com o mundo em gradações de rejeição e aceitação (Leal, 2009, p. 88).

Do ponto de vista ocidental, a palavra teatro vem do grego *theatron*, que significa lugar onde se vê. No entanto, envolvidos imersos em reflexões decoloniais e em uma educação intercultural, os membros do grupo escolheram realizar uma proposta performática que promovesse uma experiência artística sem o sentido da visão, reconfigurando assim o principal conceito de teatro ocidental.

Quando a visão é retirada, os outros sentidos se expandem internamente para as provocações do exterior. O corpo constrói relações sensíveis e os “ruídos, os cheiros, as vozes, trazidas pelo vento e, principalmente, o toque, são os mediadores sensoriais que o auxiliam a revelar as imagens internas que constrói como res-

postas às demandas interpretativas que a externalidade do mundo provoca” (Alves, 2006, p. 129). Na performance, bem como no teatro em proposta decolonial, ocorre a ruptura do modelo clássico do fazer teatral e ampliam-se as possibilidades de criação, causando um efeito de estranhamento e de acolhimento.

O olhar na arte não se limita aos videntes e tão pouco parte apenas da visão. Em “Um Mergulho nas Águas de Oxum”, são disparados continuamente estímulos imagéticos na experiência. A comunicação é estabelecida por meio de um acordo: a oferta de memórias. Para mergulhar, é necessário deixar vir à luz lembranças e imagens de si.

Afirma-se, portanto, a práxis cênica como interação de imagens: verbais, sonoras, olfativas, mentais, e, também, visuais. A cena como meio que efetiva a imagem total do evento espetacular simultaneamente, como fisicalização artificializada do corpo que cria e projeta imagens, desde, e em si mesmo (Tudella, 2013, p. 66).

Para Tudella (2013), a imagem é iluminada por meio de múltiplos sentidos. A venda amarrada no início da experiência, desperta o estado de prontidão, amplia a escuta e prepara o corpo para se pôr no estado presente.

No processo de criação teatral que se costura com a interculturalidade, a experiência sensorial é vista pelo corpo em relação com o mundo. Esse fato revela um possível campo pedagógico que apura os sentidos para a inclusão. Dentro dessa perspectiva, aponta-se a arte considerando a não vidência.

A educação do olhar, ao mesmo tempo que pressupõe a articulação entre linguagens, não se restringe à visão, uma vez que o olhar não se limita à apreensão visual da luminosidade das coisas, mas engloba

outros mecanismos sensoriais sintetizados na totalidade corpórea deflagradora de processos perceptivos inerentes ao contínuo fluxo de semantização que revela imagens sobre o mundo e sobre os próprios seres humanos (Alves, 2006, p. 126).

No contexto da arte sensorial, percebemos o encontro com as práticas inclusivas, e essa percepção indica um norteador para futuras pesquisas do grupo de teatro. Contudo, a experiência do espectador nunca é vivida pelos proponentes da obra. Essa impressão, existente do outro lado das águas, pode ser compartilhada em palavras. Ao final da apresentação, um dos atores do grupo expôs que gostaria de ter vivido as sensações da não vivência. Essa percepção é neste texto desvendada e revelada.

EXPERIÊNCIA DE CURA NAS ÁGUAS DE OXUM: O DESVENDAR DE QUEM PARTICIPOU DA PRÁTICA ARTÍSTICA

Meus olhos foram delicadamente vendados, guias gentis me conduziram a uma sala e me orientaram a sentar no chão... Naquele momento, meu corpo todo se acalmava ao som das vozes suaves que guiavam outros participantes e pelo silêncio que se fez na sala. Um misto de sensações boas recheava a espera para participar daquela vivência. Instantes depois, o silêncio foi quebrado por sons do campo que inundaram minha alma, eram cantos de pássaros, sons da água em movimento, como no rio, na cachoeira, na floresta... O vento soprava, as folhas balançavam

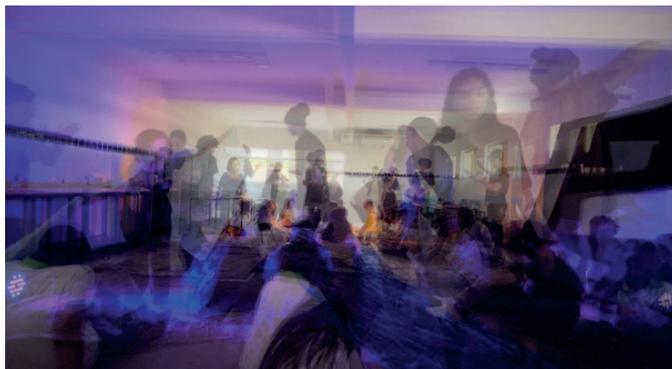
e os respingos das águas em movimento tocavam meu corpo... Naquele instante, eu estava completamente entregue ao cenário perfeitamente criado, corpo, alma e coração em sintonia com a natureza, com a água e com a magia de Oxum e do teatro.

Em meio aos sons do campo (canto dos pássaros, soprar do vento, balanço das folhas, movimento das águas...), um texto sobre Oxum foi interpretado por vozes com entonações sintonizadas com o cenário reproduzido cuidadosamente pelo grupo de teatro Rio de Vento na experiência sensorial. Desde o momento em que entrei na sala da vivência, um sentimento místico me inundou lentamente, os sons e as sensações do campo... do meu mundo, de onde cresci, de onde vivi... o som das águas e das florestas. O sentimento foi de pertencimento, de estar exatamente no meu mundo, onde as minhas energias se renovam, onde consigo me sentir, me conectar com a minha essência... A experiência ali vivida me transportou para meu lugar de aca-lento, as lágrimas surgiram prazerosamente em sintonia com os sons, com os movimentos, com os cheiros... Ali estava eu, completa, numa conexão plena proporcionada por um grupo que talvez não tenha a dimensão do alcance de tal proposta artística. Durante o canto, me embalei no ritmo da música “Eu vi mamãe Oxum na cachoeira”, enquanto revivia memórias da minha infância.

Ao final, a sensação foi de leveza, de relaxamento, de paz, de encantamento, de pertencimento e de reflexão. Questionamentos que me ocorreram: “Como eles fizeram algo tão incrível?; Quais os objetos usados para reproduzir com tantos detalhes um cenário como aquele?; E as vozes, como sincronizam com os movimentos e com os sons da natureza e tinham perfeita entonação para interpretação?; Como? Como...?” Detalhe im-

portante é que a venda dos meus olhos só foi retirada quando saí da sala e, portanto, não pude ver o cenário, apenas senti-lo.

Figura 3 - Desvendar sensações



Fonte: Oliveira (2023).

O mergulho no meu eu, mediado pela fluidez das águas de Oxum e pela Arte, me proporcionou também o sentimento de gratidão, além de reforçar o respeito e a admiração pelo trabalho desenvolvido por docentes e discentes do NUARTE e do NEABI do IFRN – *Campus* Lajes. Vale destacar que por ter vivido no campo, criei o hábito de sentir, ouvir e viver a natureza, especialmente no sítio onde cresci e vivi a maior parte da minha vida. Todavia, não é possível comparar as sensações vivenciadas, pois a experiência teatral foi indescritivelmente profunda, plena e revigorante. Ainda que eu considere a vivência indescritível que ela foi, tentei traduzi-la um pouco nos parágrafos acima e, a seguir, trago uma reflexão sobre os aspectos pedagógicos, enfatizando as temáticas relacionadas à apresentação que me despertaram mais a atenção: mística, cura e interculturalidade.

A mística, conceituada em Galvão e Diniz (2021) como estratégia motivacional, originou-se na Igreja Católica com a Teoria da Libertação (1970 e 1980) e é realizada sempre de forma coletiva, com o uso de símbolos, sons e gestos ligados ao cotidiano e aos ideais do grupo. Embora tenha passado a ser bastante usada pelos trabalhadores rurais, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a mística é também descrita como a força interior própria de cada ser humano, aquela energia que impulsiona o indivíduo para o alcance dos ideais ou objetivos.

No contexto da apresentação teatral, Oxum, os símbolos e os sons da natureza foram intencionalmente selecionados para promover bem-estar e motivação aos participantes. Quando analisamos que o trabalho foi desenvolvido em uma escola do campo²⁷ do município de Lajes – RN, localizado na mesorregião Central Potiguar, onde o clima é semiárido, a vegetação é a Catinga (IBGE, 2021), e onde a maioria das fontes naturais de água (rios, lagos...) seca durante boa parte do ano, representando a escassez deste recurso natural essencial para vida, compreendemos que as águas de Oxum simbolizaram ali alívio, brisa, acalento... Motivação, força, cura... Riqueza, prosperidade, fartura... Ainda sobre os símbolos da natureza, é válido destacar que eles reafirmam a importância da diversidade da fauna e da flora locais, que, muitas vezes, é subestimada e desvalorizada pelas pessoas que vivem/convivem nesses espaços.

Quanto à intenção de cura, a proposta foi assertiva, considerando o contexto de adoecimento mental que acomete a sociedade contemporânea, e que, no caso da referida escola, não

27 “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

é diferente. Nós docentes nos deparamos frequentemente com discentes e com colegas servidores apresentando sintomas de ansiedade e de depressão. Nesse sentido, a questão vem sendo pauta recorrente de nossas reuniões pedagógicas semanais. Nos espaços de diálogo, os servidores do IFRN – *Campus* Lajes têm reafirmado continuamente a necessidade de contarmos com profissionais da área de psicologia e de promovermos ações enquanto instituição que contribuam com o bem-estar e a saúde mental dos estudantes e dos servidores. Enfatizando também a interculturalidade, a proposta foi alicerçada pela Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). A orixá Oxum que, no Candomblé, representa “uma divindade vinda das águas, exaltada e respeitada, uma mãe protetora que jamais desampara um filho, bela, é representante da maternidade, fertilidade e do amor, coberta de vaidade, é deusa do ouro e prosperidade” (Missiatto; Missiatto, 2018, p. 113), foi trazida como mediadora de cura, como rainha das águas, como símbolo de prosperidade, de riqueza.

Em suma, com muita maestria, o grupo de teatro Rio de Vento integrou conteúdos de extrema importância, de forma lúdica e intencionalmente apropriada às demandas do contexto escolar e do campo, contribuindo significativamente para o bem-estar físico e mental dos estudantes e servidores para a educação libertadora referenciada por Paulo Freire (1967) e para a ressignificação dos olhares sobre a história e a cultura afro-brasileira, sobre a diversidade religiosa, sobre a cultura local e sobre a Arte em sua essência.

Muita gratidão pela rica experiência!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover arte relacional em performances de cura, abrigar a interculturalidade, enquanto relações afetivas e de respeito ao outro, e relatar por meio de narrativas performáticas transcendententes no texto, é um primeiro diálogo para fomentar o compartilhamento de pesquisas em grupos de teatro como potencializadores do conhecimento.

Faz-se justo destacar a dedicação genuína do coletivo de atores, que se dispuseram durante todo o processo, para investigar práticas artísticas decoloniais que provocassem a interculturalidade em contexto educacional. É louvável a intensidade colocada na performance, que revela as descobertas de cada ensaio, de cada afeto compartilhado, dos abraços, das feridas sanadas. Os resultados neste texto apresentados são atribuídos ao alento gerado pelo grupo de teatro composto por jovens dedicados e sensíveis.

Este texto segue convidando a uma imersão nas sensações e nas memórias que nos banham. Afinal de contas, por meio da arte acessamos o estado presente que nos cura. Como uma vegetação semiárida, de rios secos e de paisagens rochosas deslumbrantes, que faz surgir uma nascente de águas de Oxum, a arte revela em cada um de nós a re-existência das sensações que nos trazem a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jefferson Fernandes. O olhar pelo tato e pela voz: não vidência, fotografia e prática docente. **Revista Educação em Questão**, v. 27, n. 13, 2006, p. 124-139.

BRASIL. **Decreto no 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Ministério de Educação, 2010.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, seção 1, Brasília, DF, p.1, 10 jan. 2003.

GALVÃO, A. K. L.; DINIZ, Magda Renata Marques (org.). **A licenciatura em Educação do Campo do IFRN – Campus Canguaretama:** trajetórias, vivências e diálogos com a comunidade. Teresina: Cancioneiro, 2021. 296 p.

FABIANA BRASIL - LITERATURA E PERFORMANCE. **Narração de Histórias - Mito de Oxum.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6e17JYVYS1U>. Acesso em: 5 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

IBGE. **IBGE - cidades @.** 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/lajes/panorama>. Acesso em: 26 set. 2023.

LEAL, Patrícia Garcia. **Amargo perfume**: a dança pelos sentidos. Campinas, SP: [s.n.], 2009. p. 88.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca; MISSIATTO, Heverton Magno. Oxum e Nossa Senhora Aparecida: considerações de mito, gênero e religião. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 4, n. 3, 2018. Disponível em: <https://portal-seer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 26 set. 2023.

OLIVEIRA, Nicholas Viana de. **Acervo particular de fotografias do IFRN e do município de Lajes**. Lajes, 2023. 500 fotografias.

SEIXAS, Rebeca Carocha. A escrita performática como discurso político e a trilogia metadramatúrgica gogoliana. **Urdimento**, v.2, n. 29, p. 128-144, out., 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102292017128>. Acesso em: 26 set. 2023.

TUDELLA, Eduardo Augusto da Silva. **Práxis cênica como articulação de visualidade**: a luz na gênese do espetáculo. 2013. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ANA CRISTINA PEREIRA LIMA²⁸

INTRODUÇÃO

O que está guardado na minha gente, em mim dorme um leve sono. E basta apenas um breve estalar de dedos, para as incontidas águas da memória jorrem os dias de ontem sobre os dias de hoje.

(EVARISTO, 2017, p 17.)

A passagem acima foi extraída de uma nota, tão breve quanto potente, da escritora Conceição Evaristo, quando decidiu, em seu livro de contos “História de leves enganos e parencas”, avisar ao leitor sobre como ouvia e tornava escrito tantas vivências. Nas “parencas” dadas a ver/sentir na escrita de Evaristo, estão contidas dores, opressões, esperanças e uma enorme variedade de

28 Historiadora, professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), pesquisadora do Observatório da Diversidade e membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas do IFRN – *Campus Canguaretama*.

lutas imbricadas as muitas maneiras de existir. Os dias de ontem não passaram. Há permanências dos instrumentos de violência e opressão dos povos negro e indígenas por toda a parte. Porém, jorram sobre os dias de hoje enfáticas formas de lutar, aprendizados da resistência cotidiana e histórica de nossos ancestrais.

Na lista de lutas para sobreviver, constatamos, a partir de nossa experiência material e sensível, que a educação é um importante campo de resistência e, por isso, de inevitável disputa. Faz muito tempo que o movimento negro, ativistas, artistas, literatos e intelectuais estão nos ensinando a produzir *outra ciência* – inacabada e imperfeita, como todo conhecimento deve ser – para romper com teorizações eurocêntricas que desumanizam as histórias e culturas afrodescendentes e indígenas. Ao propor o “Quilombismo” como um conceito científico histórico-social, Abdias Nascimento defendeu a prerrogativa de que só haverá significativa mudança na qualidade de vida e futuro da população afro-brasileira se a luta for coletivizada, baseada no legado dos quilombos do Brasil Colônia e Império que nos deixaram “um patrimônio de prática quilombista”. Para Nascimento (2017, p. 290), esta mobilização deveria contar “tanto com a população negra como das suas inteligências e capacidades escolarizadas para a enorme batalha no fronte da criação teórico-científica”.

Pensando na continuidade da resistência “quilombista” e no “leve sono” que pode despertar das memórias de lutas e saberes negros ao longo de nossa história, é imprescindível responder honestamente à questão seguinte: o que temos aprendido com a luta antirracista?

Uma profusão de saberes, de pesquisas sobre afro-brasileiros e povos indígenas, de conquistas históricas na legislação educacional (Lei nº 10.639/03, por exemplo), de movimentos

negros e interseccionais, de perfis antirracistas nas redes sociais tomaram o espaço público e pautaram uma série de questões propositalmente invisibilizadas pela grande imprensa e pelas conveniências político-partidárias no cenário brasileiro nos últimos anos. Percebemos e sentimos as fissuras que os movimentos sociais estão produzindo – à revelia e com grande risco de morte de suas lideranças e militantes – na hegemonia das violências racistas. Mas como isso tudo está sendo apropriado pelas escolas para uma educação antirracista?

Tal questionamento tem sido proficuamente investigado e debatido por Nilma Gomes, educadora negra que combina seus interesses de pesquisa a uma trajetória de luta antirracista na educação brasileira. Ela nos lembra que o efetivo combate ao racismo passa pela necessidade de dialogar sobre a questão racial com seriedade, especialmente, considerando que é urgente parar de estabelecer hierarquias entre raça, gênero e classe. Em artigo sobre a descolonização das práticas acadêmicas, Gomes chama a atenção para um sentimento/discurso de indignação com as desigualdades sociais no Brasil. Indignação esta que não se apresenta com a mesma intensidade quando o assunto é a difusão do racismo. Isso se deve porque há uma recusa generalizada em admitir que somos uma sociedade racista, o que contribui imensamente para naturalizarmos as práticas discriminatórias. Assim, nos dizeres da autora, somos “indignados, porém, imóveis”. Mas ela aponta um caminho: a indignação deve ser acompanhada de efetivação de ações pedagógicas concretas, especialmente na formação de professores, com bases epistemológicas decoloniais (Gomes, 2021, p. 438).

O que podemos fazer? O presente texto nasceu de uma conversa corriqueira, daquelas que ocorrem na hora do café entre

professores que citam as venturas e infortúnios da sala de aula. Convidei uma professora de matemática para colaborar em um projeto de extensão multidisciplinar intitulado **Em linhas Pretas**: letramento antirracista.²⁹ A sinceridade de sua resposta me fez refletir sobre o quanto é importante retomarmos as bases triviais de nossas práticas teóricas e metodológicas antirracistas. Ela disse-me: “Eu quero participar, mas eu não sei nada sobre isso. Só sei que não quero ser racista”.

Nesse sentido, esse texto pretende ser parte de um diálogo – que contém vozes mais antigas, mais experientes e inspiradoras – sobre como nós, professores da educação básica, podemos fomentar uma educação antirracista e decolonial, nas miúdas coisas de nosso cotidiano escolar. É preciso encarar o trivial. Evidentemente não se trata de ensaiar aqui qualquer receita ou conselho de como opera um professor(a) antirracista. Estamos todos em construção! O texto tem a pretensão e, apenas isso, de “aquilombar” anseios e experimentos de quem deseja fazer uma educação mais igualitária, tentando entender/promover a aceitação da diversidade étnica, estética e corpórea da nossa gente. Esse texto quer ser o começo de uma conversa entre professores ou estudantes de licenciatura.

29 O Projeto de extensão *Em linhas pretas: letramento antirracista* foi desenvolvido com apoio e recursos da Pró-Reitoria de extensão do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no *Campus* Canguaretama, ao longo do ano de 2023. O objetivo do projeto foi promover a difusão de práticas antirracistas, sensibilizando estudantes e servidores do *Campus* Canguaretama, bem como expandir as ações junto à Escola Estadual Felipe Ferreira (localizada em Piquiri - Distrito de Canguaretama) e à Escola Estadual João Tibúrcio (localizada em Goianinha/RN), a partir de momentos formativos itinerantes e intervenções multidisciplinares acerca da detecção e de atitudes frente às experiências e aos casos de racismo.

POR QUE É PRECISO DESCOLONIZAR?

Ao longo do ano letivo de 2023, uma escola privada do Município de Parnamirim/RN, na qual minha filha de oito anos estuda, promoveu um projeto para tratar da África em nós, incluindo leitura de textos infantis africanos, roda de conversa com o escritor nigeriano Sunny, confecção de xilogravuras com temáticas relacionadas aos territórios africanos, jogos e brincadeiras populares em alguns países da África, culminando numa Mostra Cultural em novembro. Considerei a proposta excelente, tendo em vista a tentativa organizada de aproximar as crianças do ensino fundamental de uma educação para a diversidade. Contudo, uma série de pequenas “capturas” evidenciaram que a inclusão de temas relacionados à diversidade étnico-racial nas escolas não é suficiente para construir uma educação apartada do racismo ou das reproduções coloniais.

A África foi apresentada por crianças do terceiro ano do ensino fundamental a partir de diferentes aspectos (território, população, culinária, costumes, vestimentas etc.) como é comum em atividades escolares nessa idade. A abertura do evento foi uma apresentação de um grupo de maculelê, manejando bastões e cuspiendo fogo, simbolizando a história de luta dos escravizados no Brasil. Tirando o encantamento dos pais e estudantes com as habilidades de utilização do fogo e de facões demonstradas pelo grupo, pouca coisa restou desse momento. Nenhuma explicação sobre a “dança/corpo/resistência”. O grupo sequer teve um momento de fala, e não descobrimos nem os nomes dos participantes. A atração era o fogo e não a memória. Mais tarde, uma linda garotinha branca explicava que em África havia “onze idiomas e mais de oito mil dialetos”, sem

perceber, obviamente, a hierarquização que cometia. Nenhum trabalho sobre religiosidades, nada sobre orixás, sobre iorubás ou bantos. Havia uma maquete bem executada de um navio negreiro; mas tudo foi apresentado como sendo muito longe, quase sem sujeitos, quase uníssono, de forma que a noção de diversidade, aqui e ali, ia desaparecendo.

Tais intenções pedagógicas precisam ser multiplicadas e incentivadas por sua finalidade de tratar os temas, atendendo às prerrogativas da lei nº 10.639/03. Entretanto, se não alterarmos nosso sistema-mundo aportado na colonialidade, continuaremos reproduzindo práticas e discursos eurocentrados, distantes de fazer notar a pluralidade de sujeitos, ideias, saberes e sentimentos que formaram historicamente a cultura brasileira, ainda que sob violentos processos de subalternização e epistemicídio de africanos, afro-brasileiros e povos indígenas. Ou seja, boas intenções não resultam em processos de ensino/aprendizagem antirracistas.

É preciso, evidentemente, situar as escolhas didático-pedagógicas em seu contexto e espaço de produção. O exemplo mencionado acima está circunscrito na lógica do capital, dado que se trata de uma instituição privada, com pouca autonomia para os docentes, tentando não afrontar o público pagante – majoritariamente de classe média, branca e cristã. Ainda que reconhecendo esses imperativos, o que intenciono destacar aqui é a contrariedade entre forma e conteúdo. Observando bem, o percurso metodológico foi planejado satisfatoriamente, envolvendo muitas linguagens, feito em perspectiva interdisciplinar, com materiais audiovisuais relevantes (uma animação sul-africana sobre a vida de Nelson Mandela bem-produzida, apreciações musicais de vários instrumentos tradicionais africanos, incluín-

do músicos profissionais) jogos matemáticos de origem africana e contato com literatura e autores da África. Porém, manejar tudo isso sem conseguir romper com a mentalidade colonial gera o perigo do esvaziamento pedagógico em seu ponto mais elementar: as crianças que vivenciaram esse percurso adquiriram uma visão empática e plural sobre a África, os africanos e seus descendentes da diáspora? As informações recebidas e pesquisadas se transformaram em conhecimento histórico-social ou permaneceram como “beleza exótica”? Estamos usando nossas potencialidades didáticas para fabricar visões emancipadas acerca da diversidade de existências humanas?

Para inserir esses questionamentos em nosso planejamento pedagógico, necessitamos de trocar as lentes. Em artigo intitulado “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”, Torres (2018) apresentou o conceito de decolonialidade a partir de dois lembretes fundamentais. O primeiro é que a colonização não acaba quando povos ou territórios são formalmente reconhecidos como independentes. Daí, o conceito de decolonialidade estar tão relacionado à luta. O segundo é que as lentes teóricas oferecidas pelo colonizador são ineficazes quando o assunto é produzir outro pensamento de si e das razões históricas e filosóficas da existência dos mundos colonizados. Ou seja, o autorreconhecimento científico, literário e artístico, a forma de produzir e enunciar visões de mundo e formulações científicas possibilitam uma abordagem diferente, que não pode ser quantificada, que envolve tempo, espaço e subjetividades dos sujeitos que experienciam a colonização. Assim, é preciso “fornecer ferramentas conceituais para avançar a descolonização” (Torres, 2018, p. 33).

Importa destacar que a discussão não se restringe ao ambiente acadêmico/letrado e nem poderia ser. O movimento de

ativistas, saberes ancestrais, pertencimentos religiosos e experiências sensoriais de sujeitos cujo processo colonizador explorou e reprimiu são fundamentos do fazer decolonial. Assim, nossa educação – que é sempre política – não pode deixar de considerar essas outras formas (não iluministas) de fabricar jeitos diferentes de nos definirmos e de comunicarmos nossa existência. Decolonialidade também se refere à pluralidade de corpos, à palavra falada, à “palavra atuante” – “que anima aquilo que expressa”, como bem observaram Lopes e Simas (2022) – às epistemologias – o que postulamos enquanto gente –, ao empoderamento das mulheres subalternizadas e dos grupos racializados.

A escola vai encontrar, efetivamente, a educação antirracista quando conseguirmos inverter a lógica e presunção da modernidade colonialista. Para fazer isso, precisamos instaurar outros marcos e ferramentas conceituais, que devem ser incorporados desde a infância. Ou seja, a força das atividades antirracistas, que emerge dos movimentos sociais e do movimento negro de longa data, bem como da afirmação identitária dos povos indígenas, pode atravessar a escola e a formação de professores para, assim, alterar nossas mentalidades. É um esforço abrangente e dialético. Nilma Gomes explica que a colonialidade, pensada em estruturas de dominação não só econômica, infere sobre as subjetividades dos sujeitos e atinge as identidades culturais. A autora aponta as escolas de educação básica como propulsoras dos legados coloniais, identificando, inclusive, na reforma do Ensino Médio de 2017, um exemplo desse processo. “A colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos” (Gomes, 2018, p. 251). É o caso, pois, de pensar como fabricar currículos decoloniais. Evidentemente, há nessa instância muita luta política, inúmeras ações de movimentos so-

ciais organizados, intelectuais, educadores e pesquisadores das mais diversas áreas, engajados em modificar formas e conteúdos da Educação Básica.

Vamos nos colocar na encruzilhada e aceitar os movimentos e os *cruzos* para transgredir a colonialidade. Rufino (2019) recorreu a Exu, que na cosmogonia iorubá e em suas expressões diaspóricas, tem a função de proteger o Axé – força vital dos seres que se relaciona ao devir, à vida acontecendo. Faz essa aproximação para propor uma **Pedagogia das Encruzilhadas**, em que a educação aparece como axé, que precisa da dileção de Exu, cujos movimentos transformam vida e morte. Nas palavras do autor:

A luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida. A educação como fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades. Assim, o elemento racial surge como fundamento da agenda política/educativa do colonialismo europeu e suas formas de gerenciamento da vida. (...) uma educação que rasure os parâmetros impostos por esse modelo haverá de despachar esse carregamento rasurando as escritas do terror por respostas responsáveis. Para lançar essas respostas, terá a necessidade de parir novos seres sem que a credibilidade desses se construa em detrimento da de outros (Rufino, 2019, p. 75).

Essas ranhuras que Luiz Rufino propõe na encruzilhada passam pela urgente necessidade de “desaprender do cânone”, que, em outro texto, ele identificou como sendo o modelo centrado no “homem branco heteropatriarcal, judaico-cristão, monorracial e capitalista”. A desaprendizagem seria uma ação de “recuperação de sonhos e alargamento de subjetividades que foram e são assombradas pelo dasencanto”, pela subordinação. (Rufino, 2021, p. 24)

É preciso, pois, desfazer as principais pilastras de sustentação da ocidentalização de nossas práticas pedagógicas. Não há como negar: a estrada é longa. Por isso, muitas vezes, parecemos meio perdidos, sem saber por onde começar. É, simultaneamente, um processo de desconstrução e construção das nossas mais profundas sustentações ideológicas e substâncias do ser. É como estar numa casa deteriorada, que precisa de muitas reformas, mas da qual não podemos sair para reformar. Assim, vamos habitando e reformando ao mesmo tempo, inseridos nos transtornos de uma obra que envolve demolição e reconfiguração de quase tudo. Desistir não é uma opção.

Antes de compartilhar alguns tijolos dessa construção antirracista, no terreno escolar, parece ser importante anunciar um cuidado. A educação que recebemos nos fez racistas. **Isso não pode e nunca deve ser naturalizado.** Ou seja, podemos deixar de ser racistas. Portanto, não é interessante, dentro do nosso fazer pedagógico, posturas de condenação das tentativas, ainda que fracassadas, de combater o racismo. Existem, nós conhecemos, variadas iniciativas escolares de abordar temas aliados à igualdade racial, de enfrentamento do bullying, de mostrar as dissimetrias étnico-raciais e suas devastadoras implicações na sociedade brasileira que não conseguem sair da

superfície e acabam confirmando algo do senso comum, quase sem criticidade. Seria escrever errado por linhas certas. O cuidado, então, seria refazer, pensar sobre e não impedir ou simplesmente aniquilar participações que desejam se aproximar das temáticas antirracistas. É um risco. É perigoso. O que precisamos ponderar é: “fazer errado ou não fazer?” Não me refiro a atividades e posturas propositalmente racistas – como celebrar a escravidão, manifestar uma ode à Princesa Isabel, que “libertou os escravos”, ou apresentar uma peça teatral em que meninos negros apareçam acorrentados e ajoelhados na frente de outros garotos brancos, ou ainda permitir uma festa de carnaval com fantasias de “escravo” e “índio”. Isso deve ser banido! Refiro-me aos colegas docentes que desejam realmente contribuir, mas por estarem imersos em concepções hegemônicas de raça/classe/gênero, cometem falhas.

Um jovem professor de geografia de uma escola estadual do Rio Grande do Norte estava verdadeiramente empolgado para organizar a Semana da Consciência Negra em sua escola, junto com outros professores mais experientes. Ele manifestou a ideia de tratar a “beleza negra”, justificando que as estudantes negras da escola eram afetadas por padrões estéticos e tinham baixa autoestima. Como fazer? Um desfile de passarela era a sua sugestão. Não cabe aqui discorrer sobre os efeitos que esse tipo de ação pode acarretar à escola, incluindo uma extensa discussão sobre hiperssexualização feminina.³⁰ Destaco, por enquanto, que o tema levantado pelo professor é de grande relevância, o que demonstra sua sensibilidade em detectar a demanda no contexto

30 Cf. Braga (2020), que apresentou uma análise dos discursos e seus embates acerca da beleza negra, em perspectiva histórica, evidenciando as muitas camadas de ver/definir a estética de corpos negros, especialmente femininos.

escolar. A atividade foi desaconselhada pelos demais docentes de Ciências Humanas e o assunto foi abordado a partir de outra proposta de intervenção. Houve diálogo. Quem se apropriou mais da teorização crítica das relações étnico-raciais tem a função de abrir caminhos, contornar equívocos. Quem está iniciando sua trajetória antirracista, tem que assumir o compromisso de estudar.

É muito importante para nós que os professores e as professoras não sejam tolhidos em suas tentativas de combate ao racismo. Entretanto, é fundamental estarmos abertos ao diálogo, sem desapegar das bases epistêmicas da diversidade. Geisiane Freitas e Patrícia Silva (2023), ao tratar do movimento negro contemporâneo, lançaram uma advertência sobre a política de cancelamento encontrada na militância negra na atualidade. Elas identificaram ações autoritárias de condenação das pessoas negras que não manifestam um posicionamento contra-hegemônico ou não se alinham às bandeiras de luta progressista do movimento negro. Seriam, portanto, tratadas pelo próprio movimento como “negros sem consciência”; daí, por vezes, sujeitos a difamações ou à sabotagem nas redes sociais. Precisamos prestar atenção, conforme nos alertam as pesquisadoras, para nosso antirracismo não virar um “dogma religioso” (Freitas; Silva, 2023).

Fugindo dos dogmas, entre tentativas, acertos e erros, podemos assumir posturas de “deformação” de nossos currículos colonizados e colonizadores. A desestruturação do racismo jamais estará completa no sistema-mundo capitalista, sexista e patriarcal. Por isso, toda ajuda é bem-vinda. Isso, no entanto, não nos isenta da obrigação de estudar, pesquisar e direcionar nosso fazer pedagógico para emancipação das nossas mentalidades. Ajudamos mais quando estamos mais preparados.

FAZERES DE EDUCADORES ANTIRRACISTAS

Eu sou racista? Uma resposta sincera a esta pergunta desconcertante é “sim”. O primeiro passo na afirmação de práticas antirracistas é reconhecer que nossas subjetividades foram profundamente marcadas pelas sistemáticas violências do racismo. Essa constatação nos impulsiona a buscar trajetos de rompimento. Como vimos, nossa atuação profissional não pode ser vazia de ideias e de disposição para mudar.

Em seu **Pequeno manual antirracista**, a filósofa Djamilia Ribeiro indica como primeiros passos duas ações basilares: enxergar a negritude como parte constituinte de tudo que envolve nossa história enquanto povo – fazer isso sem eufemismo e sem condescendência ou sentimento de pena é muito necessário – e reconhecer os privilégios da branquitude – principalmente para pessoas brancas que não desejam colaborar com a perpetuação do racismo – é se posicionar contra as injustiças raciais (Ribeiro, 2019). Reconhecidos nossos limites, é hora de nos alimentarmos das substâncias antirracistas, que vão nutrir nossa cognição e, paulatinamente, transformar nossa existência.

É muito difícil encontrar um professor(a) orgulhosamente racista. A maioria de nós não deseja se definir como racista. Mas somos condescendentes com ações, discursos e poderes de inferiorização de negros e indígenas. Para quem decide, como minha amiga de matemática, **tornar-se antirracista** há passos introdutórios que podem abrir inúmeras possibilidades de ações efetivas de abolir a naturalização do racismo.

Como nossa visão de mundo foi moldada? Percorremos um longo caminho de contato com uma versão elitista e conservado-

ra dos fenômenos históricos, fomos apresentados a monumentos e celebrações da cultura europeia e branca, incorporamos um léxico racista na aprendizagem de nosso idioma, fomos colocados diante de representações de um dado conceito de civilização e sistematicamente preparados para adotar um único padrão de belo, de bom, de possível. O racismo tem funcionamento sofisticado; se organiza em diferentes facetas. Então, é preciso **ampliar nosso repertório de referências**. Precisamos conhecer a história a partir de outros protagonistas, necessitamos visitar outras memórias e museus comunitários, conhecer celebrações diversas das culturas negras e indígenas, buscar a literatura negra, incorporar outras palavras e expressões, assistir a filmes com protagonistas negros, com histórias não-brancas, reconhecer o belo como algo plural. Tudo isso, se estivermos abertos, atravessa nossa forma de sentir e molda nossa maneira de enxergar as relações étnico-raciais, **produzindo outras subjetividades**.

A empatia é a palavra-chave da educação antirracista. Ninguém exprime empatia a distância. Deixar ser afetado pela literatura negra-indígena-periférica é um excelente começo para entrar em contato com a proposta decolonial. Fazemos isso coletivamente. É muito importante **criar oportunidades para ler e fazer circular esse repertório de aproximação com os estudos decoloniais**. Vamos inserir esse debate nas jornadas pedagógicas de nossas escolas, criar núcleos de estudos, clubes de leitura, cineclubes. Ainda que nosso tempo seja escasso, diante das tantas atribuições que nos sobrecarregam, é possível encontrar alternativas, mesmo que com uma periodicidade mais estendida. Além disso, podemos acompanhar muitos **debates nas redes sociais**, seguindo perfis de intelectuais e

ativistas antirracistas, ampliando também nossa “bolha” e provocando alterações nos algoritmos que ditam nossas supostas preferências temáticas.

Como professora de História encontro muitas oportunidades para inserir, no cotidiano das aulas, temáticas e apropriações antirracistas, desobedecendo, por óbvio, ementas e livros didáticos. Entretanto, parte essencial da formação de uma escola antirracista é entender que essa proposta perpassa todas as áreas de conhecimento. Não é exclusiva das Ciências Humanas. Um caminho que se tem mostrado envolvente é o trabalho com **projetos multidisciplinares**, já que a perspectiva interdisciplinar é mais uma quimera do que uma realidade na educação básica. Ao longo do ano letivo de 2023, desenvolvi em parceria com professores de história, sociologia, geografia, língua portuguesa, matemática e ensino religioso, um projeto de **letramento antirracista** através de diferentes oficinas sem comprometer o calendário acadêmico e sem gerar aulas extras para os docentes. As oficinas eram itinerantes e os docentes envolvidos separavam uma de suas aulas em cada turma para receber a equipe do projeto, associando sua disciplina aos conteúdos de reconhecimento do racismo e de indicação de ações antirracistas. Tais oficinas aconteceram em três escolas públicas das cidades de Canguaretama e Goianinha/RN, envolvendo mais de quinhentos estudantes. O exemplo serve apenas para elucidar que podemos gerir intervenções antirracistas na escola sem grandes alterações na dinâmica de horários.

As intervenções pedagógicas baseadas na superação do racismo nos espaços escolares aparecem como resultado direto da aproximação dos docentes com as pautas decoloniais. Por isso, é de extrema importância que nossas iniciativas antirracistas se-

jam ancoradas nos caminhos teóricos e metodológicos abertos por pesquisadores e educadores conectados aos movimentos sociais de promoção da igualdade racial. **Reconhecer nossa necessidade de formação** e buscar preencher nossas lacunas, referente às relações étnico-culturais, são gestos prioritários na “decolonização escolar”, incluindo demandar dos grupos gestores momentos formativos e parcerias com esta finalidade.

O fomento de formações para docentes e discentes deve constar no calendário de cada escola, fazendo multiplicar oportunidades de ações antirracistas sistemáticas, com tempo hábil para o planejamento e aquisição de materiais. Essa proposta foi inspiradoramente apresentada por Bárbara Carine Pinheiro (2023), fundadora da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, ao compartilhar o “calendário decolonial” da instituição. Pensando em como incorporar as chamadas datas comemorativas numa perspectiva afro-centrada e laica, a equipe da escola elaborou um calendário que preza pela diversidade, no qual a “Páscoa cristã” é lembrada tanto quanto a “Festa do toré” e a “Feijoada de Ogun”, sempre enquanto manifestações culturais brasileiras (Pinheiro, 2023).

Nesse sentido, temos a tarefa de **descolonizar o calendário escolar**. Muitas escolas já incorporaram em seus trabalhos pedagógicos o Dia dos povos indígenas (19 de abril) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). No entanto, a educação para diversidade pressupõe um contato contínuo e permanente com as questões étnicas, de gênero e suas interseccionalidades. Assim, uma escola decolonial não pode se eximir de multiplicar essas datas, colaborando com a construção de memórias positivas de grupos oprimidos e racializados. Alguns marcos relevantes, além dos já mencionados, seriam: Dia Nacional de

combate à intolerância religiosa (21 de janeiro), Dia do Orgulho LGBTQIAP+ (28 de junho), Dia Internacional da Mulher Negra latino-americana e caribenha / Dia Nacional de Tereza de Benguela (25 de julho), Dia Nacional do Samba (2 de dezembro). **Construir um calendário de eventos para a diversidade** no primeiro encontro pedagógico do ano pode auxiliar bastante na condução das atividades, selecionando dias para promover ações diferentes, previamente marcadas, evitando os improvisos que prejudicam sua execução.

A maior parte de nossos estudantes consegue exemplificar atitudes racistas, sobretudo atos discriminatórios e de injúria racial. Porém, poucos conseguem definir o racismo, ou entender que a ideia de raça é um dispositivo de poder (Carneiro, 2023). Variadas repercussões do racismo passeiam por nós de maneira velada. Portanto, por se tratar de algo que se mistura às facetas do cotidiano – o racismo está em nós –, identificá-lo, na vida prática, é a primeira forma de combate. Dessa maneira, não vamos iniciar uma “campanha antirracista” na escola sem antes **explicar o que é o racismo**, situar suas origens, sua ligação com a colonização e com a escravidão. Precisamos preparar o terreno para edificar epistemes descolonizadas. Algumas premissas podem ajudar: 1. O racismo não é a “causa” da escravidão africana e indígena; é um resultado complexo da modernidade colonial-capitalista-etnocêntrica (Bento, 2022). 2. O conceito de raça não tem nenhuma sustentação biológica; é um conceito político, difundido arbitrariamente pelas Teorias Raciais do século XIX (Schwarcz, 1993) 3. A falácia da “democracia racial brasileira” – que serviu para inibir o debate antirracista, mesmo que devidamente desconstruída por tantos intelectuais – ainda persiste em várias atividades escolares (Munanga, 2022).

Se nossas ações didático-pedagógicas partirem dessa fundamentação, estaremos mais perto de evitar armadilhas ou mesmo cair nas seduções da educação neoliberal, que tenta, a todo custo, nos afastar da análise de opressões classe/raça/gênero, deslocando falsamente o problema do racismo para atividades de “consciência humana”, “tolerância religiosa”, “beleza do folclore brasileiro”, entre outros mecanismos de esvaziamento da crítica acerca da racialização de sujeitos históricos e de seus corpos.

Há maneiras individuais de inserir informações, pensamentos e gerências antirracistas em nossas aulas. Nenhuma delas, porém, é tão potente quanto aquelas que fazemos em coletivo. Vamos estudar juntos, recuperar nossa capacidade/gana de comunicação não-virtual – vontade de falar pessoalmente, perceber os gestos das pessoas que nos cercam, observar particularidades. **É importante deixar nossos corpos constituírem nossas práticas educativas.** Tenho encontrado nos últimos anos, dezenas de estudantes transformados pelo empoderamento estético de seus corpos. Alguns me disseram que isso aconteceu por se darem conta da opressão que sofrem para parecer o que não são, encontrando, nas falas de muitos professores, incentivos para assumir seus cabelos, seus corpos e religiosidades. Nossa proposta pedagógica também envolve olhares, ternuras e travessias guardadas em nossos corpos-presença.

Por fim, já que mencionamos nosso corpo (constructo social, território de signos e expressão identitária), enquanto parte de nossa atuação pedagógica, seria oportuno nos referimos aos automatismos da nossa linguagem, que envolve corpo e vocabulário e que podem apresentar léxicos racistas e excludentes. O abandono de expressões racistas, além de uma obrigação do

nosso exercício profissional, representa a internalização de cuidados e alertas sobre o poder das palavras e o teor discursivo que elas carregam. Por isso, ao nos aproximarmos de conceitos básicos da decolonialidade (ancestralidade, diáspora, racialização, colorismo, epistemicídio...) acabamos por **repensar o racismo em nosso cotidiano falado**. Mudanças profundas começam a se mostrar à granel, nas minúcias do existir. Em função disso, é um treino decolonial o desuso de palavras que reforçam estereótipos e depreciações das pessoas racializadas. Provavelmente não seja exagero afirmar que a descolonização de nossa mentalidade começa pela linguagem.

A adoção de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas é um caminho para **não deixarmos desumanizar nossa atuação profissional** ao longo do tempo. Os ataques que sofremos individual e coletivamente, sobretudo diante da escalada dos negacionismos, da vulgarização da violência e das guerras, além das intransigências religiosas têm afetado nossa disposição docente, nossa comunicação amorosa e enfraquecido nossa postura empática. Assumir uma educação antirracista é uma reação aos ataques e discursos de ódio que depreciam professores e professoras no Brasil. Com a ajuda de bell hooks, penso que seja possível se contaminar de amor, de **exercitar uma ética amorosa**, “de transformarmos o nosso pensamento para nos vermos como seres que mudam, ao invés de estarmos entre os que se recusam a fazê-lo” (Hooks, 2021, p. 126). A fatalidade é um sentimento que a necropolítica empregou em nós, desestruturando nosso ímpeto reivindicatório. Resistir ao desalento com a ética amorosa resulta em acolhimento, retira de nós a ideia de neutralidade, faz confrontar a indiferença e inflexiona nossa performance educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto foi um convite. Em primeiro lugar, uma invocação à “prática quilombista” de repensar nossa atuação pedagógica a partir de uma feitura antirracista, coletivizando ideias, fazeres, saberes e sentimentos de rompimento com a naturalização das opressões raciais. Em seguida, uma tentativa de chamar para o espaço escolar a responsabilidade de descolonização de nossa educação básica. O compromisso docente de sair do automatismo colonial, instaurando novas reflexões e redes de superação do racismo é primordial para atravessarmos nossos currículos com outras epistemes, fazendo germinar senso de igualdade, justiça e reparação histórica.

Essas linhas quiseram demonstrar que é possível, a partir de intervenções cotidianas bem planejadas, inserir na cultura escolar uma educação para a diversidade. Convém reiterar a inevitável preparação do docente – disposição para pesquisar, conhecer e intervir – diante da tarefa de desapegar da “norma”, daquilo que foi historicamente construído e imposto como paradigma de “bom”, “correto”, “puro”, “belo”, “civilizado”. Essa tarefa jamais acontecerá sem estudo, escuta sensível e compartilhamento de ideias.

Como sabemos que estamos produzindo fazeres antirracistas? Quando nossas aulas, reuniões pedagógicas, debates, estéticas, decoração das escolas, espaços de convivência, avaliações e eventos conseguem inspirar mudanças no caminho da “*desoutrização*”. Esse conceito foi apresentado por Seligmann-Silva (2019), a partir das proposições de Bonaventure Soh Bejeng Ndikung – artista camaronês, curador de arte e diretor da Haus der Kulturen der Welt’ em Berlim (principal centro cultural para

exposição de culturas de vários países do mundo, especialmente não-europeias). O sentido expresso nesse termo é de que a colonização foi imputando aos povos e mundos conquistados a noção de “outro”, para definir hierarquias, desqualificar diversos aspectos culturais e justificar o extermínio. Adotar, portanto, o “método de desoutrizar” seria fortalecer a possibilidade de ser, revertendo a violência do colonialismo que aniquila o *outro*. Nesse sentido, a reverberação de nossas miúdas atividades escolares de adoção de temas, palavras, sons posturas, olhares, imagens, gostos, gestos, sentimentos que expressem o nosso compromisso em superar o racismo escancarado e velado, pode, todo dia, nos ensinar a “desoutrizar”.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BRAGA, Amanda. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parencças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREITAS, Geisiane; SILVA, Patrícia. **O que não te conta-**

ram sobre o movimento antirracista. São Paulo: Faro editorial, 2023.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: COSTA; TORRES; GROSFUGUEL (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Boitempo, 2018.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: elefante, 2021.

LOPES, Nei; SIMAS, L.A. **Filosofias Africanas:** uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **O mundo e a diversidade:** questões em debate. Estudos Avançados, São Paulo, n. 36 (105), 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

_____. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Decolonial, des-outrização: imaginando uma política pós-nacional e instituidora de novas subjetividades. *In*: DUARTE, Luiza. **21ª Bienal de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil**: Comunidades Imaginadas – Leituras. São Paulo: Sesc /Associação Cultural Videobrasil, 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: COSTA; TORRES; GROSFUGUEL (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA

JOSÉ ALDO RIBEIRO DA SILVA³¹

JOADSON LIMA PAIVA SILVA³²

PONTOS DE PARTIDA

O estudo da arte literária tem feito parte da formação educacional brasileira desde os seus mais remotos primórdios. Tida como um importante expoente cultural, capaz de condensar discursos das mais variadas esferas sociais, a literatura tem ocupado posições diversas nos currículos das instituições de ensino desde a implementação de uma educação jesuítica no país, quando a composição de textos teatrais, por exemplo, era considerada viés

31 Doutor em Literatura e Interculturalidade e professor de língua portuguesa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

32 Estudante do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Sergipe.

para a disseminação de valores religiosos entre os povos originários. A dedicação de autores como José de Anchieta à escrita de textos como o **Auto representado na festa de São Lourenço** (1973) ilustra a preocupação em aliar o artístico ao religioso e, por que não dizer, ao político, em ações que primavam pelo interesse de propagar e de consolidar valores no território brasileiro.

A educação literária, por nós compreendida como o esforço formativo dedicado à apresentação de um acervo previamente selecionado de textos artisticamente trabalhados e considerados importantes por uma parcela da sociedade, tem estado presente nas mais variadas práticas educacionais, instituições de ensino, sociedades e épocas. Sua promoção nem sempre está alinhada ao interesse em proporcionar experiências estéticas ao sujeito em formação. Em boa parte dos casos, pelo fato de o discurso literário, como bem ressalta Zilá Bernd (2011, p. 11), ser um lugar privilegiado de enunciação “na medida em que pode conter outros textos, como o histórico, o científico”, o seu ensino está fundamentado na intenção de provocar o pensamento sobre usos da linguagem, saberes gramaticais, acontecimentos importantes e outros conteúdos considerados de relevância por quem se encarrega da organização de atividades pedagógicas. Essa dispersão do interesse na valoração estética dos escritos, causada pelo deslizamento do foco docente do trabalho artístico promovido pelo escritor para os conhecimentos reverberados em sua produção intelectual, por vezes, apresenta-se como parâmetro decisivo para a escolha de poemas, contos e romances a serem trabalhados em sala de aula, tornando secundários outros fatores como as relações étnico-raciais, também influentes no processo de seleção e consagração de produções artísticas ao longo da História do Brasil.

Falar de educação literária em nosso país é refletir não só sobre as estratégias de leitura, interpretação textual e ensino utilizadas pelos educadores em sala de aula, mas discutir as políticas que atravessaram as possibilidades de escolha do que é levado para o ambiente escolar, bem como os seus impactos na formação de jovens leitores. No âmbito desse debate, questões como a estigmatização de povos tradicionais e a perpetuação do racismo no Brasil são temas obrigatórios. A ausência de livros de autoria indígena e afro-brasileira nas prateleiras das salas de leitura e bibliotecas ainda é alarmante e tem origem, dentre outros fatores, nas limitações do mercado editorial de maior alcance, conforme apontam os resultados do mapeamento da literatura brasileira contemporânea realizado por Regina Dalcastagnè (2012) e seu grupo de estudos, tendo como foco as publicações das últimas décadas, que demonstram que três das maiores editoras do país – a Rocco, a Record e a Companhia das Letras – editaram ao longo de suas histórias predominantemente a produção escrita de autores brancos e heterossexuais.

A educação, aqui compreendida a partir da ótica freiriana (2021) como um ato político com potencial emancipatório, deve ter como um dos seus principais alicerces a reflexão sobre a realidade discente. Paulo Freire, em sua **Pedagogia da autonomia** (1996), ao tentar sistematizar saberes indispensáveis à prática educativa, ensina-nos que o labor do docente deve partir do quintal do estudante, ou seja, deve ter como base a realidade experimentada pelo sujeito social em sala de aula. Diante de tal constatação e tendo como horizonte de pensamento a formação de jovens leitores, uma pergunta fundamentalmente se impõe: como partir dos quintais de quem aprende quando os livros disponíveis na escola foram concebidos a partir de um mesmo lugar?

Infelizmente, é preciso admitir que as salas de leitura das escolas brasileiras ainda reproduzem os ideais da casa-grande e privilegiam a produção de autores consagrados a partir de pressupostos eurocêntricos. O lugar de privilégios ocupado por esse restrito e seletivo número de intelectuais não anula o seu potencial de pensamento, mas torna-se um problema quando isolado do diálogo com a produção dos homens e das mulheres afrodescendentes e indígenas que povoam o Brasil e, na maior parte dos casos, não têm a oportunidade de publicar os seus textos com o apoio de editoras com grande alcance comercial. Embora seja lamentável, é preciso admitir que corpos editoriais de imensa importância, como as editoras *Malé*, *Quilombhoje* e *Voz de Mulher*, ainda não contam com o apelo mercadológico detido pelas editoras consideradas no já referido estudo de Dalcastagnè (2012).

Se consideramos com Mata (2007) que o indizível de uma época, muitas vezes, só encontra lugar na literatura e concordamos com a percepção de Bosi (2002) do literário enquanto espaço de reivindicação de verdades históricas silenciadas e resistência, o monopólio representacional (Dalcastagnè, 2012) que permeia os espaços de formação de leitores apresenta-se como problema grave a ser resolvido pelos agentes sociais responsáveis pela condução das instituições de ensino brasileiras. Em um país multiétnico e culturalmente diverso como o Brasil, o fortalecimento de práticas educativas amparadas em princípios interculturais se faz urgente.

Frequentemente confundida com o multiculturalismo (ou a multiculturalidade, como alguns preferem designar), a interculturalidade, conforme define Soriano (2004, p. 91), referencia a coexistência de culturas em plano de igualdade, confrontando o imperialismo jurídico e a hierarquização entre práticas culturais e

alinhando-se ao propósito de reconhecimento das diferentes culturas e do seu potencial de interpenetração. O seu principal ponto de distinção em relação ao multiculturalismo, segundo Ana Maria D'Ávila Lopes (2008), reside no fato de que enquanto este

propugna a convivência num mesmo espaço social de culturas diferentes sob o princípio da tolerância e do respeito à diferença, a interculturalidade, ao pressupor como inevitável a interação entre essas culturas, propõe um projeto político que permita estabelecer um diálogo entre elas, como forma de garantir uma real convivência pacífica (Lopes, 2008, p. 32).

Sendo assim, é indispensável reconhecer que um processo de formação de leitores comprometido com a diversidade cultural brasileira deve se estabelecer a partir de uma perspectiva intercultural, isto é, por meio de uma ótica educacional não somente pautada no reconhecimento das diferentes culturas existentes no território nacional, mas comprometida com o enaltecimento de sua igualdade de importância para o país. Para isso, é inadiável o firmamento de ações formativas interculturais, que pressuponham o enfrentamento dos mecanismos perpetuadores de desigualdades entre a população brasileira.

Nesse contexto, é imprescindível destacar que práticas de leitura fundamentadas em perspectivas interculturais devem ter no combate ao racismo um de seus princípios basilares. Em sua dimensão estrutural (Almeida, 2018), o racismo vem ao longo dos séculos se impondo como um dos mais perversos mecanismos de manutenção de desigualdade sociais no Brasil. Almeida (2018, p. 25), ao discorrer sobre esse problema, assim o define:

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Ao estabelecer uma definição de racismo, Almeida (2018) alerta para o seu potencial de manutenção de um cenário de privilégios e desigualdades, o que o leva a ferir toda e qualquer tentativa de promover uma educação embasada no princípio de autornomia freireiano (1996). Ao mesmo tempo, o autor ressalta as dimensões conscientes e inconscientes das práticas que perpetuam a problemática, evidenciando a complexidade dos fatores que promovem a sua persistência.

Se considerarmos, com Octavio Paz (2012), a literatura como constituída a partir de gestos humanos conscientes e inconscientes e reconhecermos, com Adélia Bezerra de Meneses (1995), que a arte da palavra é uma elaboração consciente de espaços ficcionais em que “o inconsciente aflora” (Meneses, 1995, p. 13), será inevitável a percepção da escrita literária como um lugar oportuno para o debate dos fatores que perpetuam o racismo na sociedade contemporânea. Nesse empreendimento, obviamente, é necessária uma cuidadosa seleção textual, que não se limite ao que é ofertado nos livros didáticos, nem à restrita produção exposta nas prateleiras das livrarias mais conhecidas.

Uma educação literária intercultural e antirracista deve considerar o não dito nos livros didáticos e o não registrado nas listas de textos exigidos para os exames de admissão no ensino superior. Deve partir da realidade intercultural em que está firmada

a sala de aula da escola pública e romper silêncios imperdoáveis, como o que fez a produção escrita de Maria Firmina dos Reis permanecer ausente de materiais didáticos e editais de acesso à universidade por mais de um século. Sua construção é dever de todos, mas, infelizmente, ainda é compromisso assumido apenas por uma parte dos sujeitos sociais que atuam nas instituições de ensino do nosso país. Contribuem para a omissão de alguns agentes envolvidos no processo educacional institucionalizado, as lacunas da formação ofertada nos cursos de licenciatura até o início do século XXI. Disciplinas como História da África, História dos Povos Originários Brasileiros, Literatura Afro-Brasileira e Literatura Indígena são recentes na matriz curricular dos cursos que formam os professores brasileiros. Somente com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro e indígena, respectivamente, as universidades adotaram como compromisso impreterível a oferta de componentes curriculares que preparem os futuros professores para o cumprimento do que é previsto nos dispositivos legais mencionados.

Nesse contexto, uma pergunta se impõe aos professores brasileiros: que estratégias são, de fato, eficazes para a promoção de uma educação literária intercultural e antirracista? Arriscamos afirmar que os educadores recém-formados contaram com maior apoio para formular respostas ao questionamento. Os profissionais formados antes da promulgação das duas leis citadas, tiveram que, como diz um conhecido ditado bissau-guineense, “criar com as próprias mãos”, haja vista a necessidade de assegurar o previsto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mesmo com a falta, em seus percursos de formação, de aulas específicas que lhes fornecessem ferramentas para isso.

É do reconhecimento das dificuldades em promover uma educação literária intercultural e antirracista que nasce este texto. Sua concepção tem origem nas inquietações já expressas e na constatação de que, embora a promoção de um ensino de literatura que se oponha ao eurocentrismo e ao racismo seja um grande desafio, é preciso tomar para si a responsabilidade de vencer essa demanda e começar a caminhada partindo de algum lugar. No nosso caso, decidimos partir da realização de um projeto de extensão intitulado “**Contos Afro-Brasileiros: Contribuições para uma educação literária antirracista**”. Sua realização ocorreu por meio de uma parceria entre o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) – *Campus Floresta* e a Escola Municipal Major João Novaes, estabelecida em 2023. O instituto, por intermédio da atuação dos autores deste capítulo, contribuiu com o planejamento de oficinas de leitura e produção textual; a equipe da escola da rede municipal apreciou as oficinas planejadas, fez sugestões para o seu aprimoramento e viabilizou a execução das ações arquitetadas junto a uma turma de oitavo ano do ensino fundamental.

Firmadas as bases constitutivas de nosso ponto de partida, doravante registramos os resultados das oficinas de apreciação da arte literária promovidas junto aos estudantes de oitavo ano da Escola Major João Novaes, situada na cidade de Floresta, em Pernambuco. Esperamos que este registro e todas as reflexões que ele traz consigo possam instigar o planejamento de atividades de ensino de literatura comprometidas com o combate ao racismo e com o reconhecimento da realidade intercultural brasileira.

PRIMEIRO PASSO: O PÚBLICO-ALVO

O desenvolvimento de atividades educacionais antirracistas deve ser uma preocupação em todo processo formativo promovido pelas instituições de ensino brasileiras, haja vista a persistência e os impactos sociais negativos do racismo em território nacional. No entanto, ao planejar uma ação interventiva, sobretudo quando se tem como horizonte a atuação extensionista, é preciso fazer uma delimitação de público-alvo, considerando o tempo disponível e a pertinência do que se pretende para os diferentes níveis de formação. Tendo em vista essas circunstâncias, optamos por executar o nosso projeto junto a uma instituição de ensino fundamental, por compreendermos que nessa modalidade de ensino há maior liberdade na escolha de autores e textos literários para serem trabalhados em sala de aula, uma vez que, no ensino médio, exames externos interferem mais diretamente nas demandas de leitura e produção textual atribuídas aos discentes.

O Instituto Federal do Sertão Pernambucano – *Campus Floresta* atende estudantes provenientes de diversas comunidades quilombolas, tais como: Ingazeira (Itacuruba – PE) Negros de Gilú (Itacuruba – PE), Poço dos Cavalos (Itacuruba – PE), Borba do Lago (Petrolândia – PE), Filhos do Pajeú (Floresta – PE) e Massapê (Floresta – PE), para referir somente às mais próximas da cidade geograficamente. Além disso, está situado em uma urbe com fortes influências africanas, tendo legados de origem afro presentes em muitos de seus patrimônios materiais e imateriais. Por todas essas circunstâncias, trabalhar narrativas de autores afro-brasileiros na cidade é de grande relevância para o processo de formação dos estudantes de educação básica, e isso precisa

ser incentivado a partir dos mais diversos recursos disponíveis. Daí a decisão de propor e executar o projeto de leitura de contos afro-brasileiros junto a estudantes do oitavo ano de uma das escolas públicas sediadas na cidade.

SEGUNDO PASSO: AS OFICINAS

Cumprida a etapa de delimitação do público-alvo e estabelecido o diálogo com a equipe gestora da Escola Municipal Major João Novaes, o projeto passou por criterioso processo de planejamento de atividades em formato de oficinas, organizadas a partir dos estudos feitos pelos autores deste texto. Foram aproximadamente dois meses de diálogo, leituras, planejamento e apresentação de ideias para a professora de língua portuguesa da turma de oitavo ano em que ocorreram as intervenções extensionistas, até se chegar à conclusão de que seriam realizadas as seis oficinas abaixo descritas.

a. Primeira Oficina: Literatura Negritude

A primeira oficina teve como tema um dos eixos centrais do projeto e representou o primeiro contato com a turma. Propôs, além da apresentação do projeto e do bolsista Joadson Lima aos discentes contemplados pelas ações extensionistas, a construção das balizas para as atividades seguintes.

De início, houve uma explicação da necessidade de se estudar literaturas afro-diaspóricas, tendo em vista que os cânones literários são, quase que hegemonicamente, formados por escritores brancos. Também se ressaltou a importância de organizações intelectuais como o movimento da Negritude, liderado

por Leopold Senghor, Aimé Césaire e Léon Damas, para a afirmação de uma escrita literária que valorize a história e a cultura de origem afro. Para demonstrar a relevância da produção de autores afrodescendentes negligenciados pelo cânone literário brasileiro, aconteceu a leitura do conto “A Escrava”, de Maria Firmina dos Reis, escritora que foi a primeira mulher romancista do Brasil, mas que, quando não esquecida/ ignorada, teve o valor estético de sua produção artística questionado.

Ainda para ressaltar a importância do reconhecimento da produção literária de autores negros, foi discutido como o gesto de acreditar que grande parte da população brasileira negra é incapaz de produzir escrita segue permeando uma produção cultural que é, de 1500 até hoje, majoritariamente protagonizada pela brancura enquanto traço identitário marcado por privilégios.

A partir dessa provocação inicial, começou-se a traçar uma linha temporal de escritores afro-brasileiros que, depois de Maria Firmina dos Reis, chegaram a ocupar um lugar canônico no âmbito das letras nacionais. Nessa parte da atividade, foi ressaltada a contribuição de Machado de Assis. No momento, os discentes foram questionados sobre as circunstâncias em que Machado é canonizado – através de um embranquecimento ou silenciamento em torno de sua cor – e a respeito do porquê de, diferente de tantos outros, ele ser considerado um clássico. Para pensar melhor acerca das questões, houve a leitura compartilhada do conto “Pai contra Mãe”, um dos consagrados textos machadianos que inspirou o filme **Quanto vale ou é por quanto?**, de Sérgio Bianchi, obra que também foi apresentada para agregar contribuições à discussão.

Com a apresentação das produções anteriores, entendeu-se dois pontos: Machado, quando colocado, muitas vezes, como

o maior escritor da literatura brasileira, é esvaziado de sua negritude, principalmente ao utilizarem a falácia de que ele não tratava de questões raciais – discurso desmentido pela turma ao ler o conto apresentado. Além disso, suas representações em livros escolares são, em boa parte, editadas para representar o clássico escritor como um homem branco.

Por meio de todas as ações elencadas, foi ressaltada a necessidade tanto de estar atentos e atentas aos debates propostos pelo projeto quanto de estudar, pensar e debater literatura afro-brasileira, de maneira a popularizá-la e fazê-la chegar ao seu principal público: a população negra do país.

b. Segunda Oficina: Raiz-Preta-Mãe

Tomando como referencial a importância do matriarcado para as lutas da população afro-brasileira, a atividade pensou, partindo inicialmente da música “Comigo”, interpretada por Elza Soares, como as mães pretas, principais chefes de família nas classes sociais mais baixas, são, natural e principalmente, as condensadoras e perpetuadoras da ancestralidade afro, que poderia ir se perdendo se não houvesse um esforço na criação de estratégias de preservação e perpetuação de memórias, por não se estar em África e se viver em uma sociedade culturalmente branqueada e eurocêntrica. A musicalidade de Elza nos fez refletir como carregamos traços de nossas mães e como muitos desses traços são afro-brasileiros.

Para aprofundamento do debate, a oficina recorreu ao poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo (2017, p. 25). Na ocasião, foi promovida uma conversa sobre a realidade das mulheres pretas, muitas vezes únicas provedoras do lar, que ter-

minam sendo submetidas a funções subalternas – reproduzindo um papel reservado a elas desde o período da escravidão. Ademais, foi utilizado outro texto da premiada escritora Conceição Evaristo, o conto “Olhos d’Água” (Evaristo, 2016), publicado no livro de mesmo nome. A recorrência ao texto em prosa teve o intuito de instigar o pensamento acerca não só da realidade de mulheres pretas, mas para além dela, de modo a evidenciar a referência aos olhos maternos como metáfora de uma ancestralidade africana apagada pelas ideologias eurocentradas predominantes no Brasil.

Na oficina, os estudantes foram levados a pensar que descobrir uma resposta para a pergunta “qual seria a cor dos olhos de minha mãe?”, aparentemente óbvia, é ter coragem de mirar a nossa africanidade nos olhos – uma necessidade que deveria arder dentro de cada pessoa preta do país. Ao mesmo tempo, essa mirada coletiva ao texto e à africanidade apresentou-se como uma oportunidade de conhecer a “Mãe-África” – e nossas próprias mães – em um processo de autoconhecimento muito importante para se entender enquanto pessoa negra (aqui se faz importante ressaltar que as oficinas ocorreram em uma instituição de ensino em que boa parte do corpo discente é de origem afrodescendente).

A oficina foi finalizada com a apresentação de um trecho da produção cinematográfica **Falas Negras**, do diretor Lázaro Ramos, no qual há a representação do depoimento de Mirtes, mãe de Miguel (menino assassinado pela imprudência e despreocupação com sua vida por parte da patroa branca de sua mãe – em um crime que chocou o país no ano de 2020 e foi amplamente noticiado pelo jornalismo brasileiro).

Todas as reflexões promovidas permitiram pensar desde a ancestralidade que carregamos de nossas mães até como as

mulheres negras – por uma intersecção de marcadores sociais (gênero e raça) – são a base de exploração de um capitalismo que reproduz uma lógica de trabalho criada durante o sistema escravocrata brasileiro.

c. Terceira Oficina: Genocídio ou Acidente?

A atividade partiu da seguinte pergunta: como pode um genocídio secular ser chamado de acidente? – referindo-se ao assassinato diário e em massa de pessoas pretas, em especial, jovens do sexo masculino, residentes em espaços considerados periféricos do território brasileiro.

Inicialmente, foram necessárias algumas explicações, como o significado de “genocídio”, e foram expostos alguns indicadores que distinguem as mortes da população negra de outras. Nesse momento, foram referenciados alguns acontecimentos históricos e a sua relação com os problemas de segurança pública enfrentados pela população afrodescendente que vive em regiões periféricas foi enfatizada. Para auxiliar o entendimento das circunstâncias históricas e sociais expostas, a música **A Carne**, interpretada por Elza Soares, foi executada para a turma. A partir de sua audição, foram apresentadas indagações para o grupo de jovens com o objetivo de instigar o pensamento a respeito da descartabilidade do corpo marcado pela negritude, sendo este “a carne mais barata do mercado, que vai de graça para os presídios”, como sugere a letra da canção.

Ademais, houve a leitura do conto “Meninos do Morro da Lagartixa”, da escritora Cidinha da Silva (2017), no qual ela relata, utilizando-se da liberdade ficcional, um dos muitos casos de chacinas ocorridas no Brasil. O texto trouxe de volta um tema

debatido nas oficinas anteriores: a impossibilidade da população negra de escrever, relatar e noticiar suas histórias nas textualidades que compõem o discurso historiográfico, restando a ela a ficcionalização. Esse debate foi adensado pela demonstração da maneira como Cidinha da Silva utiliza o espaço ficcional para denunciar a morte dos jovens negros.

Para o enriquecimento da discussão, aconteceu a leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo (2016), que descreve a morte da menina Zaíta na comunidade em que ela vive por causa de uma disputa entre facções criminosas. Neste momento, chegou-se a uma nova discussão que, pela dimensão que ganha em todos os debates sobre genocídio negro, mereceu seu momento: a “guerra às drogas”. Na ocasião, demonstrou-se como o discurso de combate aos entorpecentes acaba sendo utilizado como cortina de fumaça para encobrir e justificar (por meio de uma desumanização sofrida pelo indivíduo que deixa de ser “gente” e vira bandido) as chacinas ocorridas em favelas e comunidades periféricas.

Por fim, a oficina foi encerrada com um trecho da obra de ficção documental **Falas Negras**, dirigida por Lázaro Ramos. Nele, a atriz Taís Araújo interpreta a eterna Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro assassinada por motivos políticos. Entendeu-se, pelo vídeo, uma questão: o assassinato de Marielle representa, em certa medida, a tentativa de assassinato da esperança afro; é o esforço de se diminuir as mudanças proporcionadas por uma juventude revolta e, potencialmente, revolucionária. Há, no entanto, um problema para aqueles que, por meio desse genocídio, tentam fazer permanecer uma estrutura de exploração: as “crianças bocas de fome” (Evaristo, 2017, p.14), sendo ávidas por seus sonhos – que não poderiam vir de

outro lugar, senão da mudança estrutural –, tomam a morte de cada um do seus como motivação para o desmonte da estrutura que as encarcera, mata e subalterniza. O debate em torno do recorte da produção filmica ressaltou a ideia de que o genocídio da população afro-brasileira não dever ser visto unicamente como ameaça, mas, se analisado enquanto coletivo, pode ser combustível para o sentimento de revolta promotor de lutas por mudanças. Cabe salientar que essa oficina foi dedicada a cada um dos nossos irmãos e irmãs pretos/as que, para a filosofia iorubá, sendo lembrados permanecerão vivos (Lopes; Simas, 2022, p.76).

d. Quarta Oficina: Memória e Resistência

A quarta oficina realizada teve como objetivo central pensar a histórica tentativa de apagamento (quando não embranquecimento) da população negra e sua cultura afro-brasileira e africana. Nesse momento, houve a apresentação parcial dos resultados alcançados pelo projeto, inclusive número de pessoas atendidas, e foram enfatizadas as principais contribuições sociais e culturais por ele obtidas.

Na parte de análise textual que compôs o encontro, partiu-se da leitura do conto “Amnesia”, da escritora Eliana Alves Cruz (2020), no qual ela escreve sobre o esquecimento da personagem Jussara a respeito de seu passado de superexploração enquanto menina preta que, desde cedo, trabalhou como babá. A questão tematizada na narrativa é o conflito em que Jussara se vê quando os papéis estão para se inverter e ela se percebe prestes a se tornar a patroa que contrata uma babá. Dessa forma, a discussão com os discentes encaminhou-se pensando em como ascender socialmen-

te, em especial para uma pessoa preta, pode ser tanto um processo de negação de suas origens quanto um acréscimo à base da qual esse sujeito ascende. Ou seja, Jussara é só mais uma, entre muitos, que trilhou um caminho de esquecimento que é propositalmente mais fácil num sistema racista que tenta, desde a chegada do primeiro navio negreiro até hoje, embranquecer o corpo e a mente da majoritária população negra deste país.

Para pensar historicamente esse processo de embranquecimento, tanto corporal quanto cultural, foi apresentado aos alunos o quadro “A Redenção de Cam”, do europeu Modestos Brocos, que exemplifica muito bem a tese de branqueamento que existia no Brasil, que pautou tanto a miscigenação como forma de, literalmente, embranquecer a população brasileira quanto à negação da cultura e suas produções negras, como meio de eurocentrar a sociedade de um Brasil em formação. A partir da análise da tela e do debate sobre ela, ampliaram-se as possibilidades de entendimento do porquê de casos como o de Jussara não serem divergências, mas a norma estabelecida no país.

Além disso, para complementar a discussão, foi feita uma apreciação do poema em prosa “Da Paz”, de Marcelino Freire (2008), eternizado na interpretação da atriz Naruna Costa, que foi selecionada como via de acesso à obra, haja vista que a condição de expectadores do vídeo dinamizaria o contato dos discentes com o texto. A experiência de apreciação literária permitiu pensar como a luta da negritude contra o apagamento da memória ancestral afro-brasileira e africana deve ser um movimento de revolta, pois, quando os ataques feitos à população afrodescendente vêm de modo armado e utilizando um sistema social inteiro, é preciso fazer mais do que pedir paz e “marchar na avenida”.

O encontro ainda ressaltou a necessidade das ações promovidas pelos movimentos negros, tanto para resguardar uma memória coletiva que sofre ataques seculares quanto para a promoção de uma luta organizada que vá para além de postagens na internet e pedidos de paz feitos à branquura. Como muito bem afirma Conceição Evaristo, nossa luta deve ser para despertar a casa-grande de seu sono injusto (Evaristo, 2020, p. 54).

e. Quinta Oficina: A Religião-Ancestralidade

Última oficina de leitura e discussão. Nela, propôs-se a reflexão sobre o elo indissolúvel entre a negritude – e todos que a carregam – e as religiões de matrizes africanas. A preparação do encontro foi muito cuidadosa, pois, tendo em vista a intolerância religiosa presente no Brasil, sabia-se que, possivelmente, ele seria o mais delicado de mediar pelos estigmas criados em volta do tema “religião” no Brasil.

As atividades partiram da desconstrução dos preconceitos que poderiam existir entre os integrantes do público-alvo do projeto. Assim, foi feito um mapa mental que tinha em seu centro a palavra MACUMBA – maneira geralmente pejorativa de referir práticas religiosas de matrizes africanas. Na elaboração do mapa, palavras racistas, ofensivas e, muitas vezes, esvaziadas de seus sentidos foram relacionadas ao termo, o que já era esperado pelo facilitador da atividade. Nessa parte do trabalho coletivo, um vocábulo importante para a continuidade da conversa foi sugerido por um dos estudantes: Diabo. Na preparação prévia do material de trabalho, já era esperado que tal palavra surgisse, assim, já havia conteúdo preparado para desmistificar a associação feita entre o demônio cristão e uma importante fi-

gura das religiões de matrizes africanas: Exu (do iorubá, Èsù). Dessa forma, a sugestão discente antecipou um debate que já estava previsto para o encontro.

Feitas as elucidações pertinentes a respeito da associação e dos preconceitos em torno da divindade referida, foi exibida aos estudantes a música **Exu nas escolas**, de Elza Soares. Além de mais uma vez visibilizar o trabalho de uma intérprete afrodescendente de grande relevância no Brasil, a canção ressaltou a importância de estudar e “tomar de volta a alcunha roubada de um Deus iorubano”, como sugere a letra da canção – ou seja, trazer o verdadeiro significado de uma entidade milenar, cultuada pelo povo iorubá, que não tem, em sua gênese, qualquer ligação ao diabo do cristianismo.

Seguindo a oficina, o próximo ponto discutido foi como se constrói a religião dominante, ou seja, “Quem decide qual religião todo mundo segue ou deveria seguir?” e, ainda, “Quem torna pecado a religião alheia?” e “Pecado para quem?”. Dessa maneira, os estudantes foram estimulados a pensar sobre a construção de uma espécie de pecado intrínseco às pessoas negras por terem ascendência africana e serem quem são – tal ideia veio da leitura do conto “O Pecado”, de Lima Barreto (2010). Nesse momento, caminhou-se para a pergunta: “Por que estigmatizar religiões afrodescendentes que nos abrangem e acolhem sem que tenhamos que nos negar enquanto negritude?”.

Com o conto “Amor é Merthiolate e não band-aid”, de Rodrigo dos Santos (2021), pensou-se sobre o acolhimento proporcionado pelas religiões dos ancestrais negros e como elas podem, inclusive, funcionar tanto como lugar de cura espiritual e física – descanso de uma sociedade dominada pela brancura – quanto como coletivo de resistência e luta.

Após todos esses debates, finalizou-se com o pensamento da intelectual Conceição Evaristo de que, para sobreviver ao inferno em que a branquitude nos coloca, é preciso muito do espírito quilombola e, nesse cenário de privilégios em disputa, os terreiros de candomblé, umbanda e quimbanda podem ser aquilombamentos nos quais o axé – enquanto força vital – se renova ao som do tambor (Lopes; Simas, 2022, p. 66).

f. Sexta Oficina: Escrevivência

A última oficina do projeto ganhou o nome de um importante conceito criado por Conceição Evaristo: Escrevivência. Durante todo o projeto, mesmo que de maneira implícita, a noção da capacidade de escrever sobre o vivido estava lá: no chão da sala de aula e na leitura de textos produzidos por escritores negros para leitores afrodescendentes. A escrevivência desses autores – a escrita produto de suas vivências enquanto pessoas negras – foi apresentada durante todo o trabalho empreendido. Sendo assim, optamos por finalizar o projeto com o lançamento de um desafio aos estudantes: Façam uso do “Direito à Escrevivência”! Façam da palavra uma aliada para a expressão de suas inquietudes e desejos. Dessa forma, essa oficina funcionou como culminância de todas outras, ao amparar-se na escrita dos alunos que foram protagonistas do projeto. O momento reuniu, para aqui fazer uso da feliz expressão de Conceição Evaristo, “a fala e o ato”, “o ontem – o hoje – o agora” (Evaristo, 2017, p. 25), funcionando como uma espécie de síntese de todas as atividades desenvolvidas e oportunizando a produção de textos muito potentes, que foram apresentados em um evento de finalização do projeto no auditório do IFSertãoPE – *Campus* Floresta.

SOBRE OS RESULTADOS DA CAMINHADA

Colocar em prática atividades que atendam ao disposto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é ainda um grande desafio. Mesmo com o firmamento de amparos legais que tentam assegurar um trabalho educacional que parta de um viés intercultural e possa contribuir efetivamente no combate ao racismo, a realidade das escolas brasileiras a nível municipal, estadual e federal está ainda muito distante de possibilitar condições mínimas para promover uma educação literária fundamentada na interculturalidade e no combate ao racismo. Isso é lamentável!

Iniciamos a jornada que deu origem a este texto com a elaboração de um projeto de pesquisa em uma instituição de nível federal: O Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Em tese, acreditávamos contar com mais recursos que as redes estadual e municipal da região em que optamos por realizar as atividades do projeto. No entanto, essa não foi uma situação que se confirmou quando demos os primeiros passos necessários para a consolidação da iniciativa planejada. As consultas aos acervos físico e digital disponibilizados pelo IFSertãoPE revelaram-nos a primeira pedra do caminho: a ausência de livros que pudessem fundamentar a organização do projeto e suas oficinas. Infelizmente, acreditamos que esse seja um obstáculo que ultrapassa as veredas que percorremos. A carência de livros de literatura afro-brasileira e indígena é um problema ainda muito presente nas instituições públicas e privadas do país e isso obriga professores e estudantes compromissados com ações de ensino, pesquisa e extensão centradas nessas temáticas a buscarem recursos de seus próprios bolsos para a realização de suas atividades. Sintomaticamente, a maior parte dos livros e textos citados nas referências deste texto foram adquiridos a partir do

suor e da abdicação dos dois pesquisadores que estiveram à frente do projeto. Essa situação nos leva a indagar quantas vocações para o estudo, o ensino e a extensão desses temas não são sufocadas pela falta de incentivo financeiro no seio das instituições.

Felizmente, nem só de renúncias vivem os extensionistas brasileiros. O projeto partiu do reconhecimento da capacidade da literatura de condensar discursos históricos, sociológicos e filosóficos para propor a leitura de contos produzidos por escritores afro-brasileiros. Fomos surpreendidos com a produtividade dos resultados obtidos. Os estudantes do oitavo ano da Escola Municipal Major João Novaes demonstraram interesse nas oficinas, deixaram a timidez de lado, foram se sentindo instigados pelos temas propostos e se aquilombaram. O seu interesse nos deu força para conduzir, cada vez mais confiantes, o projeto e foram fundamentais para conferir sentido aos esforços e investimentos dos dois extensionistas responsáveis pelas oficinas.

Como resultados, os estudantes obtiveram o conhecimento da escrita de alguns autores afro-brasileiros, a percepção da importância do combate ao racismo, o reconhecimento da interculturalidade presente no Brasil e a percepção das múltiplas possibilidades de luta coletiva e individual – inclusive a da Escrivência, enquanto resistência –, que são, muitas vezes, a única saída para aqueles que nascem nos “Quartos de Despejo” do Brasil (Jesus, 2021) e sofrem, por diversas vezes, a tentativa sistemática de serem resumidos a eles. Os autores deste capítulo obtiveram, em um movimento de troca de experiências, o aprendizado, o amadurecimento e a esperança contidos em uma juventude que detém em si a capacidade da renovação necessária para o movimento antirracista, pois “o novo que não vem do velho e o velho que não vira novo sucumbirão” (Lopes; Simas, 2022, p.76).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANCHIETA, José de. **Auto representado na Festa de São Lourenço**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro - Ministério da Educação e Cultura, 1973.

BARRETO, Lima. **Contos completos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BERND, Zilé. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CRUZ, Eliana Alves. Amnésia. *In*: AMARO, Vagner. **Olhos de azeviche**: contos e crônicas. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Belo Horizonte / Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2012.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência, a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

_____. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

_____. **Poemas de recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, Marcelino. **Rasif:** mar que arrebenta. Rio de Janeiro: Record, 2008.

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

_____. **Política e educação.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2021.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Interculturalidade e direitos fundamentais culturais. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, v. 63, p. 30-41, 2008.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas:** uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

MATA, Inocência. **A literatura africana e a crítica pós-colonial:** reconversões. Col. Ensaio n. 40. Luanda: Editorial Nzila, 2007.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Do poder da palavra:** ensaios de literatura e psicanálise. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Coisac Naify, 2012.

SANTOS, Rodrigo dos. Amor é Merthiolate e não band-aid. *In*: MOUTINHO, Marcelo (org.). **Contos de axé**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

SILVA, Cidinha da. Meninos do Morro da Lagartixa. *In*: AMARO, Vagner (org.). **Olhos de azeviche**: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SORIANO, Ramón. **Interculturalismo**: entre liberais y comunitarismo. Córdoba: Almuzara, 2004.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 250 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a Editora IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



A Editora do IFSertãoPE está vinculada diretamente à Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação e tem como finalidade planejar, implantar e executar publicações de cunho técnico, científico, cultural, acadêmico e inovador.

Suas publicações atendem tanto às produções internas do Instituto quanto àquelas desenvolvidas por autores da comunidade externa e de instituições parceiras, fortalecendo o papel do IFSertãoPE como um agente ativo na geração e disseminação do conhecimento.

Com os selos editoriais – Selo Acadêmico (.acad), Selo Educacional (.edu) e o Selo Arte e Cultura (.art), a Editora rearmar seu compromisso com a valorização da produção acadêmica, pedagógica e cultural, promovendo a disseminação do conhecimento e incentivando a produção intelectual dentro e fora do Instituto.





EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DO CAMPO: SABERES, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

ORGANIZADORES

ANA CRISTINA PEREIRA LIMA

Doutora em História Social, mestre e graduada em História pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), possui experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando, principalmente, nos seguintes temas: trabalho, educação, relações de gênero e infância.

JOSÉ ALDO RIBEIRO DA SILVA

Doutor e mestre em Literatura e Interculturalidade. Atuou como docente no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) e atualmente é professor no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Suas atividades de pesquisa focam principalmente nas interfaces entre arte literária e estudos culturais. Seus principais interesses incluem o processo de transculturação narrativa nas Literaturas de Língua Portuguesa e a representação de identidades culturais na ficção contemporânea.

SANDRA MARIA CAMPOS ALVES

Engenheira Agrônoma (ESAM atual UFRSA – RN), mestre em Fitotecnia/Agroecologia (UFRRJ/RJ) e doutora em Solos e Nutrição de Plantas (ESALQ/USP). Docente do IFRN, ministra aulas nos cursos de Meio Ambiente e Agroecologia no Ensino Profissionalizante, no mestrado em Educação Profissional (ProfEPT) e no doutorado na RENOEN. Atua nas áreas de Educação Profissional, Educação do Campo, Meio Ambiente, Tecnologia Social, Agroecologia, Economia Solidária, Certificação de Produtos Orgânicos e Políticas Públicas.



A educação intercultural e do campo exige um profundo entendimento das realidades políticas, culturais, econômicas e sociais que inflexionam o processo educativo. O reconhecimento da pluralidade de sujeitos e das variadas formas de ser e estar no mundo fundamenta a perspectiva intercultural e identitária, na qual a educação tem dimensão holística e não fragmentada. Nesse sentido, importa pensar nas demandas por educação intercultural e do campo em estreita colaboração com os movimentos sociais e comunidades tradicionais que lutam pela terra como território de sobrevivência, manutenção e preservação de vidas complexas. Assim, emergem reflexões que priorizam as identidades coletivas, as conexões entre as formas compartilhadas de entender o território e as dinâmicas da contemporaneidade, além dos esforços de erguer práticas educativas emancipatórias e resilientes, abraçando cosmovisões solidárias à terra que nos sustenta e à diversidade que nos define enquanto humanidade e singularidades.

