

NARRATIVAS, CORPOS E IDENTIDADES CULTURAIS

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos
Maria Lúcia Porto Silva Nogueira
Elizeu Pinheiro da Cruz
Organizadores

 Pedro & João
editores

Narrativas, corpos e identidades culturais



Pedro & João
editores

**Luciete de Cássia Souza Lima Bastos
Maria Lúcia Porto Silva Nogueira
Elizeu Pinheiro da Cruz
(Organizadores)**

Narrativas, corpos e identidades culturais



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos; Maria Lúcia Porto Silva Nogueira; Elizeu Pinheiro da Cruz [Orgs.]

Narrativas, corpos e identidades culturais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 395p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1182-4 [Impresso]

978-65-265-1183-1 [Digital]

1. Ensinos. 2. Culturas. 3. Sertões. 4. Infâncias. I. Título.

CDD – 370

Criação artística da capa (bordada em tecido): Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

Montagem da capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

RESUMO

Esta coletânea tem como proposta abrir um campo de reflexão sobre as pesquisas contemporâneas realizadas por acadêmicos, docentes e discentes, dos programas de pós-graduação de diferentes partes do Brasil, assim como de algumas experiências de práticas educativas realizadas no âmbito da Escola Básica, com alunos e professores orientadores. Pensamos tratar-se de um importante material direcionado ao descaminho da inercia frente a tantos desafios para a sistematização e produção de conhecimentos, num estágio tomado pela inflexibilidade do tempo, o acúmulo de demandas, a instantaneidade e simultaneidade de publicações que, raras vezes, nos possibilitam o necessário aprofundamento de questões cruciais da relação texto/contexto, sociedade/educação, escola/tecnologias digitais, criança/adulto, colonizador/colonizado, branco/preto, homem/mulher, quando as binaridades já não têm o menor sentido frente ao discurso da diversidade, multiplicidade, pós-colonialismo, pós-modernidade, interseccionalidade que efervesceram de uma sociedade insatisfeita por não ser objeto de encaixe em padrões que não foram por ela determinados e nos quais não se reconhece. O debate em curso sobre a sociedade contemporânea passa, sobremaneira e necessariamente, pela educação, seja ela formal ou não formal, mas pautada numa consciência político-pedagógica que corresponda aos anseios sociais. Em contextos diversos, relações de gênero, temas etnicorraciais, socioambientais e geracionais entre outros impõem-se nas dinâmicas educacionais, sem desconsiderar seus imbricamentos com as questões culturais em que se assentam.

APRESENTAÇÃO

Compilar num único exemplar textos importantes para a pesquisa em educação brasileira, mesmo que dialoguem entre si e com os anseios e questionamentos, não é tarefa fácil. A diversidade de seres e ambientes multiplicam e colorem nossos olhares investigativos à semelhança do olhar da criança que observa um caleidoscópio, encantada com as transformações que ele propicia.

Assim pensando, definimos por organizar as contribuições em duas partes, cuja afinidade temática oferece uma leitura, para além de informativa e acadêmica, de prazer que a leveza do bom texto evoca.

Quando falamos em culturas das infâncias, um olhar acadêmico desconfiado pousa sobre o pesquisador. A cultura das infâncias refere-se ao patrimônio material e imaterial inerente às brincadeiras infantis e aos modos como as crianças sentem e pensam sobre a realidade circundante. Embora seja uma fase importantíssima para a constituição humana, parece não gerar interesse aos outros campos de pesquisa que não estejam diretamente ligados à Pedagogia, Psicologia e Educação, o que conduz a uma fissura epistêmica pois não consideram os estudos científicos sobre a infâncias que trazem a Antropologia e a Sociologia como fundamentos teóricos. Embora haja significativos estudos sobre as infâncias, principalmente sob o viés da Sociologia, a área ainda não se abriu para acolher essas pesquisas como parte integrante de suas vertentes.

No campo da Antropologia, a criança surge de forma explícita apenas no ano de 1973 com uma provocação feita por Hardman no artigo "*Can there be an anthropology of children?*". Somaram-se, a partir de então, diferentes questões de ordem política, cujo interesse científico se dá em âmbito nacional e internacional (Silva; Nunes, 2002). Foi nesse contexto de discussões, que começou a

proliferação de diferentes movimentos sociais e organizações não governamentais preocupados com a proteção da infância. A consolidação desse campo se deu no Brasil mais recentemente, embora as crianças já transitassem, de forma espectral, em estudos sobre organizações sociais e de parentesco, mas sob a condição de tutelada, um ser dependente de um adulto.

Em relação à Sociologia da Infância (SI), seus estudos remetem ao ano de 1980 quando ela adquiriu caráter de disciplina no cenário europeu. Conforme estudos da Sociologia, estas culturas podem ser descritas considerando três socializações: aquelas resultantes das práticas e produções das crianças, as produzidas por adultos e aquelas decorrentes das relações entre crianças e adultos. Quando falamos de cultura e de infância é preciso pluralizar os substantivos, pois são múltiplas, quando consideramos o contexto, a idade, a classe social, o poder econômico, o gênero, a etnia, enfim, são culturaS daS InfânciaS.

Vale afirmar que a infância pertence a um universo particular, em que a brincadeira é um fim em si mesma, é no convívio com seus pares e desprovidas de relações inferiorizantes de poder (criança/adulto) que as crianças aprendem as mais relevantes aprendizagens de suas vidas sem, necessariamente, a intervenção de um adulto.

As brincadeiras, os brinquedos, a linguagem, as cantigas, as experiências com artes e o folclore ganham diferentes dimensões, contornos e nuances conforme consideramos uma, ou mais, dessas variantes citadas, assim como, com o tempo tais práticas se modificam, segundo novas invenções, imaginação e criatividade que vão agregando, sintetizando ou transformando as brincadeiras herdadas.

Outro aspecto a ser considerado quando o assunto é cultura das infâncias é a liberdade. As práticas inventivas livres, sem a supervisão e/ou interferência dos adultos, são atividades que favorecem o desenvolvimento, emotivo, social e cognitivo na infância e que acompanhará a criança por toda a sua existência.

Mesmo que haja diferentes culturas das infâncias, o brincar é o elemento comum a todas as crianças, sejam elas de diferentes épocas e contextos. É a brincadeira que lhes dá identidade de pertencimento à infância, elas brincam porque gostam, porque as fazem felizes e não porque são obrigadas, ou porque é um momento de aprendizagem, ela acontece espontaneamente, porque é de forma natural que as cantigas de roda, as parlendas, os contos, as danças são incorporadas na prática do brincar e essas experiências vivenciadas constituem um repertório que é passado às novas gerações que as preservam no brincar e levam adiante com as transformações e adaptações decorrentes, pois seu engenho está na pureza da simplicidade, mesmo que engenhosa, do ato de brincar.

A representação da realidade é lapidada por uma imaginação fértil que transforma espiga de milho num bebê, uma latinha em panela, um legume num animalzinho de estimação, uma semente em boizinho. Não é preciso um brinquedo elaborado, quanto mais a criança precisar criar, quanto mais a brincadeira a desafiar, mais ela sente prazer e é absorvida pelo momento, brincando ela produz cultura.

O contexto da cultura de pares ensina muito à criança, é uma educação não formal que ensina nos jogos a disputar, a escolher grupos e selecionar lideranças, firmar acordos, dialogar, cooperar, aprender a ouvir e a se comunicar melhor. Não há hierarquia, elas falam de igual para igual, sem pretensão de controlar a situação, ou aplicar uma lição como fazem os adultos. Essa relação proporciona autonomia de escolha, independência, perda do medo, liberdade de criação. As crianças menores não se sentem pressionadas pelas mais velhas, porque não há obrigação, mas combinados, elas cuidam dos pequenos frente aos perigos e ensinam aos menores as aprendizagens já adquiridas. Como não há desequilíbrio na interação entre pares, como há na reação com os adultos, as crianças aprendem por si mesmas e aceitam a influência das crianças mais velhas com naturalidade.

Embora seja útil o estabelecimento e subversão das regras no brincar entre pares, os adultos são fundamentais no cuidado, na

mediação de certas experiências, assim como propiciar condições, espaços e ambientes seguros que possibilitem o brincar a partir do interesse dos pequenos, pois é o sujeito criança o produtor de sua cultura. O tempo da criança é o agora, o que não corresponde à lógica adultocêntrica racional para a qual o controle e o planejamento para o futuro antevêm as consequências das ações, o adulto constrói para guardar, apresentar, expor; entre outros objetivos; as crianças são imediatistas podem construir e destruir, assim que terminam, com a mesma alegria nas duas ações, porque para elas as duas formas construir/destruir pertencem ao ato de brincar e, com tal, proporciona prazer.

A criança brasileira tem seus direitos garantidos desde a Constituição de Federal de 1988, que em seu Art. 227 deixa claro:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Este artigo sintetiza o que vimos discutindo até agora, criança pode (direito) e deve (garantia) brincar. Ela, também, está incluída no direito à cultura, citada na Constituição, uma vez que é cidadã. Posteriormente, a Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura os direitos e deveres das crianças, em cujo Art.16, IV, prevê que “o direito à liberdade compreende os aspectos dentre eles: brincar, praticar esportes e divertir-se”. Com outras palavras, toda criança brasileira tem o direito de exercer sua cultura, uma cultura própria à infância, referendada nas brincadeiras, na ludicidade, na liberdade e na educação.

Vale ressaltar a reflexão feita por Sarmiento (2004), na obra *A Gramática das Culturas da Infância*, em que ele discute sobre a necessidade de compreender que as culturas da infância devem

considerar que das relações, criança/adultos e criança/crianças, emergem processos de ação e significação que compõem nosso modelo de sociedade. Em conformidade com seu pensamento, as culturas da infância dizem respeito à capacidade de atuação das crianças como atores sociais críticos, protagonistas que desenvolvem modos de ação e significação próprios, diferentes daqueles dos adultos. Para ele, compreender os traços das culturas da infância requer o conhecimento de uma gramática própria, a qual estabelece formas e conteúdos representacionais diversos, e se articula a partir de quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia o real e reiteração.

No primeiro, a criança aprende a partir da interrelação com o Outro, quando vai adquirindo conhecimentos que, em conjunto, acabam por formar sua identidade pessoal e social. A cultura dos pares funciona a partir de um sistema geracional em que as crianças vão ensinando às mais novas os modos de estar no mundo. No segundo eixo, o brincar é um elemento fundamental para a aprendizagem e a sociabilidade da criança, pois é condição para a recreação do mundo. No terceiro, a realidade e fantasia coexistem, a criança fantasia o real como condição central da capacidade de resistência face às situações dolorosas. No quarto eixo, o tempo da criança é recursivo, pode ser reinventado continuamente. Aliado ao ensinamento geracional pelos pares, permite que toda a infância possa se reinventar e recriar, começando tudo de novo, lembramos o “*conta de novo? Faz outra vez?*”

Esta parte do livro intitulada **Culturas das Infâncias: Corpos, Sentidos e Significados**, apresenta uma breve reflexão acerca das possibilidades de pesquisa sobre as culturas da infância e seus modos de se relacionar com os adultos e com seus pares. Esta parte é composta por oito textos.

O primeiro, *A literatura infantil tece conversas, narrativas e reflexões sobre racismo*, da pesquisadora Luciete Bastos, faz uma breve retrospectiva da introdução do personagem negro na Literatura infantil, sugere algumas obras significativas que abordam o tema de que trata a Lei 10.634/03, discute sobre

preconceito, estereótipo, discriminação e racismo na perspectiva da realidade plural em que fomos formados, mas que em sua estrutura impera o racismo. Utiliza-se das personagens da ficção como motivo para refletir um assunto extremamente sério e aviltante, pois é nessa geração que se forma a personalidade humana.

O segundo, *O socializar-se na infância*, da professora doutora Lisandra Ogg Gomes, discute como um grupo de crianças pequenas lidou com os processos socializadores nas relações cotidianas com seus pares tanto na família, como no ambiente escolar. Trata-se uma pesquisa qualitativa, cuja análise toma por base uma abordagem etnográfica. A investigação foi realizada em uma escola de educação infantil na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, Brasil. A questão problema da pesquisa foi compreender os modos de socialização das crianças. Para tanto, teve por objetivo analisar, a partir das interações ocorridas entre crianças, suas experiências individuais, as ações e falas ocorridas no grupo de pares e a forma como elas lidaram com os processos socializadores entre indivíduos e institucionais.

O terceiro, *O brincar na infância: ser criança sob a ótica dos brinquedos e brincadeiras*, da mestranda Sandra Thomaz de Aquino, de sua orientadora Maria Lúcia Porto S. Nogueira e de sua coorientadora Luciete de Cássia Souza Lima Bastos, trata sobre a compreensão de que o lúdico, a liberdade e a interação entre pares são intrínsecas às culturas das infâncias. O jogo simbólico é espaço constitutivo da formação cultural da criança e é através do brincar que elas se relacionam com o mundo entorno, por isso, o brincar para elas é uma atividade séria, seus elementos são condições de aprendizagem, principalmente, da aprendizagem para a sociabilidade. Ao brincar, seu mundo real e imaginário se confundem e, nesse momento, há uma racionalidade própria de seu mundo simbólico. É, através dele e da cultura de pares que se constitui a sociabilidade da criança de modo a transparecer a configuração de um imaginário coletivo. O imaginário coletivo, por sua vez, expressado na cultura simbólica da criança, é o que lhe

permite criar condições de resistência social e de suportar situações dolorosas da existência humana.

O quarto, *Por uma antropologia filosófica da criança*, da professora doutora Magali Reis, discute as diferentes abordagens conferidas ao conceito de cultura e sua aplicação aos estudos da infância, destacando que embora o caráter ideológico do conceito de cultura tenha sido pouco problematizado nos estudos da área, começa a ser amplamente difundido no meio acadêmico. Alguns termos, como Cultura Infantil, Cultura da Infância, Produção Cultural para Crianças, Kindercultura, são correntemente utilizados na produção acadêmica da área, mas sem suficientes problematizações. Faz uma abordagem conceitual do termo cultura que possibilita romper com o senso-comum sobre tal conceito, evitando sua aplicação desvinculada da realidade social e histórica. Para tanto, recorre às conceituações de Raymond Williams, à medida que o autor amplia o campo de indagação sobre o conceito de cultura, associando-o à sociedade e a categorias marxistas como ideologia e classes sociais.

O quinto, *Sentidos e significados das práticas culturais das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara, Pará, Brasil*, de Simei Santos Andrade, constitui uma investigação acerca das infâncias amazônicas, com destaque para a infância e as crianças ribeirinhas e suas práticas culturais no distrito Vila do Piriá, município de Curalinho, Estado do Pará, Amazônia Marajoara. O referencial teórico-metodológico centrou-se nos Estudos Sociais da Infância, em diálogo, principalmente, com a Sociologia da Infância, mas também com aporte na Geografia da Infância, Antropologia da Criança e na História da Infância. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa com viés etnográfico, cujo percurso investigativo teve como objetivo analisar os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da mencionada vila. As conclusões deste estudo mostraram que as crianças ribeirinhas detêm saberes que norteiam suas práticas culturais e sociais cotidianas, embora convivam com uma realidade nem sempre

favorável ao seu pleno desenvolvimento, em virtude da precariedade social, econômica e política a que estão submetidas.

O sexto texto, *Afropedagogia infantil para educadoras (es)*, das autoras Valdirene Aragão Rocha e de Luciete Bastos, aborda sobre a importância da educação infantil como alicerce para a formação do ser humano, pois é nesta fase da vida que a criança constrói importantes referenciais sobre o seu corpo, sobre o mundo e suas relações com os Outros, seus pares e os adultos, com os quais convive. Por essas razões, pensam ser necessário considerar como e com que frequência essas crianças sofrem discriminação racial. Alicerçadas nesse contexto é que sugerem a *Afropedagogia Infantil*, como um aporte para educadoras com atividades antirracistas, consubstanciadas numa didática negra, a fim de auxiliar as professoras no trabalho com a diversidade racial no cotidiano escolar da educação infantil. Utilizam para a confecção da *Afropedagogia* intervenções pedagógicas como a contação de histórias, as brincadeiras e as músicas infantis que valorizam a raça negra, metodologias que possibilitam pensar o currículo infantil de forma diversificada e não como modelo embranquecido. Como recurso teórico metodológico, convocam Nilma Lino Gomes (2006), Eliane Cavalleiro (2006), Rita Fazzi (2004) e Luciete Bastos (2018) para embasar as hipóteses sobre a educação da criança negra. Concluem que as ações pedagógicas que não consideram as diferenças raciais reforçam a disseminação do racismo e do preconceito, daí a necessidade de se instituir uma pedagogia do antirracismo desde a primeira infância.

O sétimo texto, *Memórias étnico-raciais na infância e a construção da identidade: cultura, corpo e subjetividade*, escrito pela mestra Liciane Montalvão da Silva traz reflexões sobre o pertencimento racial imposto por vivências sociais distintas a crianças negras na relação com crianças brancas e na atuação em espaços de convívio. A autora analisa os reflexos negativos de marcadores raciais e outros sobre crianças negras em movimentos de constituição identitária, como elas se veem em contextos fortemente marcados pela exclusão social e racial e como são

percebidas pelo outro, quer seja por iguais, quer seja por sujeitos diferentes. Para uma educação libertadora é necessária uma resistência constante contra a invisibilidade a partir da cor, contra a não aceitação das diferenças e a favor da tolerância, do respeito às identidades negras e à diversidade dos sujeitos.

No oitavo texto, Alidéia Oliveira Rodrigues historiadora e mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade escreve sobre *Educação integral em sexualidade: os desafios da escola na prevenção e no combate às violências sexuais contra crianças e adolescentes*, e mostra a importância das práticas pedagógicas escolares no âmbito da educação sexual e de gênero no enfrentamento às agressões descabidas e prejudiciais em fases fundamentais do desenvolvimento humano. Considerando os índices alarmantes de violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, a exemplo do período entre 2016 e 2020, em que quase 180 mil meninas e meninos sofreram violência sexual, a autora sentiu-se instigada a sistematizar estudos que relacionam ações de combate e prevenção a tais brutalidades e o reconhecimento do papel da escola nesse processo. Além disso, o estudo se propõe a refletir como as práticas pedagógicas podem reverberar em ações contrárias às agressões e como podem contribuir com conhecimentos que venham a subsidiar crianças e adolescentes em atitudes de autodefesa e enfrentamento de possíveis abusos.

A parte intitulada **Culturas sertanejas: territórios, narrativas e identidades**, reúne textos que privilegiam as especificidades das culturas sertanejas, com as muitas nuances que apresentam, abraçando discussões que evidenciam as características culturais do cotidiano das populações que habitam um território rico e diverso em patrimônio cultural, histórico e socioambiental.

Esmiuçar o dia a dia de sertanejos e sertanejas torna-se relevante por permitir, conforme Dias (1998, p. 258), “abarcando o conhecimento dentro das necessidades concretas dos seres humanos em sociedade, face a totalidades hegemônicas, à cultura massificada”. As pessoas que habitam os sertões ou que se interessam em analisar temas pertinentes e correlatos trazem

registros, informações, produções científicas, narrativas de experiências, ações educativas e práticas docentes que mostram todo o potencial de um território e que investem numa leitura a contrapelo, num movimento de positividade para valorizar e reconhecer as suas singularidades, buscando reduzir alguns efeitos nefastos de um mundo cada vez mais globalizado.

A região historicamente conhecida como Alto Sertão da Bahia foi descrita há cem anos pelo arguto observador e escritor João Antônio dos Santos Gumes, na obra *Pelo sertão – Narrativa de costumes rurais do sertão baiano* (1927)¹. A obra traz-nos uma visão do espaço geográfico e outros detalhes do viver nos sertões, permitindo analisar as muitas transformações que têm afetado a região. Nesse sentido, o nono texto desta coletânea, de Maria Lúcia Porto Silva Nogueira, *João Gumes pelo sertão baiano: singularidades de uma cultura*, enfatiza a contribuição do escritor como intérprete do alto sertão baiano, analisa os ideais e esforços do autor em defesa dos interesses da região, seu alerta em relação à educação e à política brasileiras, aspectos importantes na promoção de mais justiça social.

Na perspectiva de analisar aspectos educacionais hoje, no território em pauta, o décimo texto, *Estudos de gênero e relações étnico-raciais na educação: provocações curriculares*, escrito por Adelize Pereira de Jesus, Janes Aparecida Xavier, Liciane Montalvão da Silva e Maria Lúcia Porto S. Nogueira, apresenta um relato de experiência como estratégia para pensar-fazer uma educação libertadora, a partir de um currículo mais crítico e inclusivo. Inspiradas na filosofia freiriana, as autoras contestam o pensamento heteronormativo e os papéis masculinos e femininos impostos socialmente, por funcionarem como entraves a uma formação cidadã, calcada no respeito, na tolerância e na valorização das diferenças, formas de garantir mais igualdade e justiça social.

¹ O texto inédito foi publicado pela EDUFBA neste ano de 2023, sob o título: *Pelos sertões da Bahia-História e Literatura*, organizado por Maria de Fátima Novaes Pires, Paulo Henrique Duque Santos e Maria Belma Gumes Fernandes. A obra contém outra produção também inédita do mesmo autor: *Vida Campestre – Narrativa dos costumes e hábitos dos lavradores do Alto Sertão Sul da Bahia* (1926).

Os currículos escolares são territórios de disputa entre ideias progressistas e ideais conservadores, cabendo às educadoras e aos educadores buscarem mecanismos de legitimação de novas abordagens, especialmente as que cercam o campo das questões de gênero e étnico-raciais, transformando suas práticas docentes em atos de resistência aos padrões socialmente estabelecidos.

Incluir no currículo assuntos pertinentes aos anseios de discentes em formação é um caminho que colabora com a constituição de identidades, a exemplo do décimo primeiro texto, *Projeto de convivência com o semiárido e o fortalecimento da identidade dos estudantes do campo: um relato de experiência*, de autoria de Claudio Bispo de Almeida, Edivalda da Silva Domingues Lopes, Fábio dos Santos Teixeira, Priscila Teixeira da Silva e Ricardo Franklin de Freitas Mussi. Autores/as apontam metodologias diferenciadas para introdução de temas transversais como agroecologia, educação ambiental, educação contextualizada para convivência com o semiárido brasileiro a serem utilizadas em escolas de campo, incluindo discussões sobre gênero, ética, pluralidade cultural e valorização da identidade campesina, com resultados muito positivos na “formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um/a e da sociedade local e global. Além disso, informa e orienta educandos/as para uma tomada de consciência quanto ao valor bens materiais e imateriais que constituem o patrimônio cultural de sua localidade.

No que tange ao fortalecimento de identidades, o historiador e professor Nivaldo Osvaldo Dutra brinda-nos com o décimo segundo texto, *Território negro nas terras da santa: o quilombo de Mangal/ Barro Vermelho- Médio São Francisco- BA*. A intenção do autor é, a partir da trajetória de formação do quilombo investigado, contribuir com os estudos sobre a formação de outros quilombos na mesma região, com enfoque nas vivências e experiências dos quilombolas no processo de reconhecimento de seu território e quais mecanismos garantiram suas resistências e

preservação de áreas tradicionais, garantir a defesa de elementos significativos de sua cultura, mesmo com todas as pressões de forças externas. O sentimento de pertencimento se consolida dia após dia, segundo o autor, na realização de festejos tradicionais que se desenrolam em torno das atividades religiosas e são decorrentes das relações dos moradores com sua ancestralidade.

O décimo terceiro texto, *Encontro de Gerações: um diálogo entre jovens e idosos sobre a importância da preservação do patrimônio ambiental*, de autoria de Fabricio Junqueira Rocha e Aparecida de Fátima Silva Cotrim Pires, apresenta as perspectivas de jovens e idosos em relação à importância da preservação do patrimônio ambiental, apontando para os processos de troca de saberes entre diferentes gerações e espaços educacionais distintos. Eles explicitam a importância da aprendizagem significativa para a compreensão da importância dos patrimônios ambientais. A partir disso, é possível propor soluções para garantir a preservação permanente desses bens.

Por fim, o décimo quarto texto, *Educação Ambiental, Antropologia e Conservação da Biodiversidade no Parque Estadual da Serra Geral dos Montes Altos, Bahia, Brasil*, de Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues e Elizeu Pinheiro da Cruz, a partir de uma ancoragem na Antropologia, propõe a educação ambiental como dispositivo para fazer pensar a conservação de uma Unidade de Conservação permanente, o Parque Estadual da Serra dos Montes Altos (PESMA). Ele é fruto de uma pesquisa realizada no período 2021-2022, a qual buscou compreender saberes e práticas do patrimônio natural PESMA nas perspectivas de discentes do ensino médio de uma escola pública de Candiba (Ba). A produção dos dados envolveu uma intervenção, por um grupo focal, subsidiada por uma exposição fotográfica do PESMA, além de uma oficina de construção de roteiros de visitação do território investigado. Os resultados apontaram que os participantes experenciam o território por meio de extrativismo vegetal, passeios turísticos e atividades escolares. O local mais visitado do PESMA, segundo os participantes da pesquisa, é a Cachoeira da Mandiroba. Os participantes pontuaram que políticas

de preservação e conservação da natureza são benéficas. Os roteiros de visitação demonstraram conhecimento da localidade, conteúdos preferidos e rotas mais escolhidas como o destino final na Cachoeira do Boqueirão.

É nosso desejo que esta coletânea possa trazer contribuições a estudantes e pesquisadores que tenham como escopo as identidades culturais, corpos e outras narrativas voltadas para a melhoria da educação.

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos
Maria Lúcia Porto Silva Nogueira
Elizeu Pinheiro da Cruz
(Organizadores)

PREFÁCIO

A EDUCAÇÃO EM PAUTA: NARRATIVAS, CORPOS E IDENTIDADES CULTURAIS

Este livro constitui uma valiosa contribuição de estudiosos empenhados em discutir aspectos importantes do processo educacional, tendo em vista as demandas urgentes e constantes de reformulação e adequação, diante dos imensos desafios do mundo contemporâneo. Pensar a sociedade enquanto corpo plural em sua diversidade, passa pela ação educacional como processo de conscientização que envolve o debate em torno da redefinição das relações de gênero, os contextos etnicorraciais, as preocupações socioambientais, o convívio geracional, as disputas políticas e ideológicas. Esse quadro de relações complexas e tensas demanda a adoção de dinâmicas que levem em conta as questões culturais em causa, num processo mais amplo de formação de pessoas dotadas de consciência social, senso crítico, capacidade de discernimento e de exercício pleno da cidadania.

O ofício de educar reinventa-se a cada geração, numa sociedade cada vez mais fluida, crítica e atenta à diversidade. Em função disso multiplicam-se os olhares, os lugares de fala, os novos saberes e os diversos ângulos das questões. Conceitos e metodologias passam incessantemente pelo crivo dos estudiosos interessados em pensar, renovar, rever, corrigir, adequar, construindo e ampliando propostas de ações e procedimentos para uma educação mais comprometida com a formação de cidadãos plurais, críticos e democráticos, capazes de viver e interagir em sociedade, com respeito às diferenças e às identidades.

Os autores e as autoras aqui reunidos demonstram a sua experiência com a ação e a pesquisa na Educação. Seus textos ampliam a reflexão, avaliam situações e materiais, propõem ações

e procedimentos, em abordagens de aspectos significativos, em busca de constante revisão, atualização e adequação dos fundamentos das práticas educacionais. Os artigos são agrupados em duas grandes partes, sendo a primeira, **Cultura das Infâncias: corpos sentidos e significados**; e a segunda, **Cultura sertanejas: territórios, narrativas e identidades**.

Um dos temas iniciais aqui abordados no texto *A literatura infantil tece conversas, narrativas e reflexões sobre o racismo* diz respeito à literatura infantil como base para diálogos, narrativas e reflexões sobre racismo, no qual a autora/organizadora, Luciete Bastos, afirma: “Pela literatura infantil, a criança compreende a sociedade e resolve seus problemas emocionais, pois ela possibilita ao homem ampliar, transformar e enriquecer sua experiência de vida, ela pode se tornar o vínculo entre a criança e o mundo e introduzir o debate étnico em sala de aula.” De fato, é indispensável pensar a leitura literária como base de reflexão crítica e problematizadora, diante de uma questão que perpassa a sociedade e precisa ser objeto de debate e conscientização em sala de aula.

Educar é também promover a socialização. Para tanto, é preciso pesquisar e descrever os modos eficientes de educar as crianças para o convívio com seus pares, na família e na escola. Nesse processo é preciso levar em conta o lúdico, a liberdade e a interação entre pares como aspectos inerentes às culturas das infâncias, o que favorece as condições de aprendizagem e sociabilidade. A educação é parte e produto do contexto cultural. Portanto, é muito pertinente a discussão acerca do conceito de cultura, bem como de sua aplicação aos estudos sobre a criança, suscitando um debate necessário acerca das relações entre cultura e infância.

Outra importante questão discutida diz respeito à formação do jovem e da criança para enfrentar a violência a que estão expostos e pensar como as práticas pedagógicas podem gerar reações de empoderamento, contribuindo para a autodefesa desses menores quanto a possível violação de direitos.

A segunda parte agrega textos que discutem as especificidades do território sertanejo e suas culturas com maestria, refletindo

sobre a diversidade do patrimônio cultural, histórico e socioambiental. À parte, e perfazendo um caminho oposto ao que propõem a globalização e o pensamento hegemônico, discute, em textos primorosos, as experiências, as narrativas, o sertanejo e sua luta num contexto de positividade que é próprio de sua gente, apesar das dificuldades.

O texto da autora/organizadora Maria Lúcia Porto S. Nogueira, *João Gumes pelo sertão baiano: singularidades de uma cultura*, constitui uma relíquia histórica do Alto Sertão da Bahia, ao analisar a obra do escritor João Antônio dos Santos Gumes, **Pelo sertão** - Narrativa de costumes rurais do sertão baiano (1927) em que a região é descrita pelo olhar aguçado de um sertanejo nato há cem anos. O texto da autora evidencia a contribuição do escritor como um historiador sensível à cultura, ao povo e à natureza do sertão, e preocupado com os rumos da educação e da política brasileira da época. Ao retratar um contexto afastado no tempo, possibilita a percepção das mudanças e dinâmicas dos processos históricos, sendo, portanto, relevante para o conhecimento da região, contribuindo sobremaneira para novas pesquisas.

O texto *Educação Ambiental, Antropologia e Conservação da Biodiversidade no Parque Estadual da Serra Geral dos Montes Altos, Bahia, Brasil*, do autor/organizador Elizeu Pinheiro da Cruz e de Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues propõe, por um viés antropológico, a educação ambiental como recurso para levar a pensar a preservação de uma Unidade de Conservação permanente, o Parque Estadual da Serra dos Montes Altos (PESMA). O texto é fruto de uma pesquisa cuidadosa, com o objetivo de compreender os saberes e práticas do patrimônio natural PESMA. O texto versa sobre os ditames da pesquisa científica, enriquecida pelos dados coletados. Os resultados apontaram que a experiência dos participantes no território, através do extrativismo vegetal, passeios turísticos e atividades escolares motivou os estudantes a se envolverem mais na preservação e conservação ambiental.

No conjunto, esta segunda parte faz um itinerário pelo sertão baiano, percorrendo território de povos tradicionais, cultura campesina, tradição, fortalecimento da identidade sertaneja, saberes e experiências dos ancestrais, temas atravessados por questões de raça e gênero, o que Crenshaw (2002)¹ conceitua como interseccionalidade: “[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.” Tais problemas discutidos e correlacionados ao conceito buscam granjear as decorrências dinâmicas e estruturais da interação entre eixos de subordinação.

Enfim, todos os artigos que compõem este livro primam pela busca de novos caminhos, pela ampliação dos temas, pelo questionamento das práticas, estudos de caso e propostas de ação, como contribuições seguras no campo da reflexão teórica e metodológica em torno das práticas educacionais. O leitor e a leitora, sobretudo se forem educadores, vão se enriquecer muito com a leitura destes textos que, em sua amplitude de temas e abordagens, contemplam problemáticas e situações que mobilizam o interesse de quem exerce e valoriza a Educação, como fator indispensável para formar pessoas cidadãs sensíveis, críticas e equilibradas, num mundo tão carente de humanidade.

Aleilton Fonseca

Escritor, professor de literatura da UEFS e membro da Academia de Letras da Bahia.

¹ CRENSHAW, Kimberly. (2002). Documento escrito para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, n° 1/2002, pp. 171- 188.

SUMÁRIO

PARTE I – CULTURAS DAS INFÂNCIAS: CORPOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

A LITERATURA INFANTIL TECE CONVERSAS, NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE O RACISMO	31
Luciete Bastos	
O SOCIALIZAR-SE NA INFÂNCIA	63
Lisandra Ogg Gomes	
O BRINCAR NA INFÂNCIA: SER CRIANÇA SOB A ÓTICA DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	85
Sandra Thomaz de Aquino Luciete de Cássia Souza Lima Bastos	
POR UMA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA DA CRIANÇA	107
Magali Reis	
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA MARAJOARA PARÁ- BRASIL	129
Simeir Santos Andrade	
AFROPEDAGOGIA INFANTIL PARA EDUCADORAS (ES)	151
Mestra Valdirene Aragão Rocha Luciete de Cássia Souza Lima Bastos	

**MEMÓRIAS ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: CULTURA,
CORPO E SUBJETIVIDADE** 181

Liciane Montalvão da Silva

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE: OS
DESAFIOS DA ESCOLA NA PREVENÇÃO E NO
COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA
CRIANÇAS E ADOLESCENTES** 209

Alidéia Oliveira Rodrigues

**PARTE II – CULTURAS SERTANEJAS:
TERRITÓRIOS, NARRATIVAS E IDENTIDADES**

**JOÃO GUMES PELO SERTÃO BAIANO:
SINGULARIDADES DE UMA CULTURA** 241

Maria Lúcia Porto Silva Nogueira

**ESTUDOS DE GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA EDUCAÇÃO: PROVOCAÇÕES
CURRICULARES** 259

Adelice Pereira de Jesus

Janes Aparecida Xavier

Liciane Montalvão da Silva

Maria Lúcia Porto S. Nogueira

**PROJETO DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DOS
ESTUDANTES DO CAMPO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA** 277

Claudio Bispo de Almeida

Edivalda da Silva Domingues Lopes

Fábio dos Santos Teixeira Priscila Teixeira da Silva

Ricardo Franklin de Freitas Mussi

TERRITÓRIO NEGRO NAS TERRAS DA SANTA: O QUILOMBO DE MANGAL/ BARRO VERMELHO- MÉDIO SÃO FRANCISCO- BA	305
Nivaldo Osvaldo Dutra	
ENCONTRO DE GERAÇÕES: UM DIÁLOGO ENTRE JOVENS E IDOSOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO AMBIENTAL	337
Fabricio Junqueira Rocha Aparecida de Fátima Silva Cotrim Pires	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ANTROPOLOGIA E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA GERAL DOS MONTES ALTOS, BAHIA, BRASIL	357
Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues Elizeu Pinheiro da Cruz	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	379
SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR	393

**PARTE I – CULTURAS DAS INFÂNCIAS: CORPOS
SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

A LITERATURA INFANTIL TECE CONVERSAS, NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE O RACISMO

Luciete Bastos¹

Preciso ser outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem insecto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.
(Mia Couto, 2001)

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Docente do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade do Campus VI/ Universidade do Estado da Bahia, Campus VI/Caetitê. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Culturas das Infâncias/CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa DisSE/CNPq e do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem. ID. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1066119344510830> , Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5425-1409>. E-mail: lbastos@uneb.br

A metodologia deste trabalho consiste em ir de conversas, de narrativas lidas e pensadas, de teorias aplicadas porque, “enquanto escritura, o diálogo pode transcender o tempo e o espaço (o aqui e o agora) e se tornar de alguma maneira independente de rostos, de nomes, de corpos e vozes” (Larrosa, 2016, p. 140), a um conversar organizado e orientado ao pensamento, por meio da pesquisa realizada sobre outros contextos e experiências. Posteriormente, revisitar para apropriar-se desse diálogo, por meio das narrativas, porque toda filosofia é “um ler e escrever, um ensinar e aprender que acontece conversando. Colocando em comum (com outros: com a leitura, a escrita e o pensamento dos outros) o que cada um lê, o que cada um escreve e o que cada um pensa” (Larrosa, 2016, p. 141). Um regresso ressignificado e reelaborado pela construção intersubjetiva das experiências.

Assim começo, precisando ser outro. Outros, para me reconhecer a mim mesma no mundo, em que me ergui à deriva das descrições e narrativas feitas. Eleitas por quem? Preconcebidas de pecado, nada original, no preconceito de cores pretas e brancas edificadas, separação bicolor, como se possível fosse, os seres humanos serem, assim, apartados, se de cores tantas somos feitos. Brancas, pálidas, hirtas, puras, orgulhosas, hegemônicas, bem nascidas, centralizadas, dispostas e predestinadas ao sucesso. Dos outros lados, nos contornos das luzes do cerne que reforça a (in)visibilidade das periferias e suas dores e ausências, uma negritude que o centro impõe crime de maior idade para menor sendo, mais pequeno ainda, reconhecida e legalizada. Espanta tanto. Não. Deveria, mas não mais assombra de tão costumeiro se instituiu racismo estrutural. Urge o grito dos brancos responsáveis que foram pela discriminação bem cerzida entre seus pares e assumir a contramão subversiva daqueles que se veem e se sente como igual.

Para me reconhecer, preciso ser outro(s), assim como Mia Couto (2021) e tantos mais percorrem o caminho de volta. É preciso retroceder ao passado, às origens das identidades que constroem as culturas e nas quais me fortaleço pela evolução. É nessa evolução

que encontro os motivos da luta e as razões para renascer sempre e cada vez maior para a batalha antirracista.

Não desanime, caro leitor(a), não se trata de uma história de vida lapidada na poesia prosaica e pequena que esta pseudoautora teima escrever. Apenas ensaio. Sou leitora desde o berço, educadora depois, há anos que nego contar, mas fiz do “chão da escola” minha residência e lar. Fato é que nada seria, não fosse uma dentro da outra a se coincidirem. Volto ao início de tudo, quando, ainda professora na Alfabetização, num pequeno lugarejo encrustado entre serras verdes das Minas Gerais que amo como a Bahia. No Sul, interior do estado, escolas pequenas e quentinhas ficavam chão. Acredito que minha história com esse mal-estar com os contos de fadas tenha nascido ali naquele ponto obtuso do passado.

Gosto ler e contar histórias desde sempre, embora a especificidade deste capítulo seja uma reflexão teórica sobre a possibilidade de a literatura elevar a autoestima da criança negra, penso que a forma diz menos sobre o texto do que o discurso que ele oportuniza. Era professora na educação infantil, a história de Rapunzel era lida para os miúdos. Para salvar a princesa, o príncipe alcançava o cume da torre, escalando pelas tranças louras que a realeza jogava pela fenda da prisão a que fora confinada (lembra-se dela, leitora? Ana Clara, uma linda garotinha preta de seis anos, íris de jabuticaba madura, olha para mim e diz: “A princesa é linda e boazinha como a senhora”. Foi um choque que me fez despertar para a importante relação entre literatura infantil e a representatividade do negro na ficção destinada às infâncias. A relação estabelecida entre as minhas características fenotípicas e aquelas atribuídas à personagem foi imediata, comparação que me fez refletir sobre os adjetivos positivadores, beleza e bondade, atribuídos à princesa e a mim, indicativos de um padrão eurocêntrico, cujo sistema ideológico faz da cultura europeia e seus padrões estéticos superiores e os mais importantes das sociedades mundiais: branca, loira, olhos claros, bondade, beleza, inteligência, entre outros. Único paradigma veiculado nas histórias infantis naqueles idos de 1976, em cujos contos tradicionais, seja de origem

celta ou oriental, e traduzidos para o nosso idioma protagonizavam as personagens (reis, rainhas, príncipes, princesas e fadas, e pessoas comuns) com o perfil anteriormente descrito. Protagonista negro? De jeito nenhum, os negros e os mestiços eram excluídos das narrativas. Quando começaram a frequentar as páginas da ficção encarnavam o papel de bruxos, órfãos abandonados à própria sorte, pequenos marginais, benzedeiros, cozinheiras, preto velho, negras idosas contadoras de histórias, amas de leite ou contadora de história para as crianças nas casas em que eram escravizados ou pessoas muito más descritas com adjetivos pejorativos. A única história de que me lembro com personagem negro foi a da Bonequinha Preta, escrito por Alaíde Lisboa de Oliveira, com ilustrações de Ana Raquel, cuja primeira edição data de 1940.

Na primeira metade do século XX, as personagens indígenas e negras surgem como partícipes da história nacional. No entanto, enquanto os silvícolas são descritos/narrados com uma visão romantizada sobre suas culturas com elementos bastante primitivos, carregados de valor afetivo, associadas à ingenuidade; os negros, nas raras aparições são descritos de forma estereotipada, jocosa e/ou inferiorizada, representados na pobreza, ignorância, estereotipia, infantilização, credices, agrafia e a quem não adianta educar. Uma simplificação própria de uma perspectiva mítica e folclórica, alijada da realidade social, sem nenhum destaque na literatura.

Em 1920, Monteiro Lobato publicou *Lucia: a menina do narizinho arrebitado*. Posteriormente, ele a republicou na *Revista do Brasil* nos meses de janeiro e fevereiro do ano de 1922, dividida em duas partes. A história cativou o público infantil e empolgou o editor Lobato, que elevou as 43 páginas originais para 181 com muitas histórias inusitadas e algumas modificações que deram vida às histórias a vovó ganha nome “Dona Benta” e a Boneca Emília se torna falante pela ingestão e uma pílula do doutor caramujo. A empregada Tia Nastácia tem a pele preta e caracteres fenotípicos marcantes da raça, mesmo sendo mestiça. Esta publicação de Lobato foi o marco da literatura infantil brasileira, revolucionou a forma de contar e a linguagem com que o autor se comunicava com a infância.

A escrita de Lobato causou incomodo para muitas pessoas e movimentos sociais. Mas as polêmicas sobre o racismo e as pesquisas delas decorrentes não conseguiram provar a intencionalidade do autor nas obras ficcionais, tampouco nas cartas pessoais por seus pesquisadores ignorarem o contexto temporal e social em que as obras foram produzidas. A sugestão de recolhimento das obras e a inclusão de uma crítica sobre o tema foi descartada. Se vingá, seria uma lastima, um cerceamento do diálogo entre leitor e texto, que propicia a elevação do senso crítico e da autonomia interpretativa, que contribui para a formação do leitor literário. Não estou a realizar uma desqualificação do discurso daqueles que defendem a ideia de que há racismo nas obras destinadas aos pequenos, os argumentos por eles utilizados são legítimos, inclusive os argumentos utilizados para a defesa da premissa são os mesmos que atraem o leitor para as obras de Lobato, atestando, inclusive, o quanto sua obra permanece viva em nossa memória e aguçando a imaginação das crianças deste século. As obras de Lobato precisam ser lembradas pela linguagem inovadora, pela capacidade imaginativa, criatividade e criticidade. A professora Cilza Bignotto (1999) analisa a literatura do autor no contexto da realidade social da época e levanta algumas questões pertinentes para reflexão “Lobato poderia ter representado personagens negras de outra maneira na época em que produziu seus livros? Será mesmo que o contexto em que um escritor vive tem tanta importância no desenvolvimento de sua obra?”. E acrescenta: “O escritor mudou muitos dos atributos até então associados à pele negra. Tia Nastácia tem voz, sabedoria e numerosas virtudes. Não porque sua pele seja clara, devido à mestiçagem; pelo contrário, seus traços negros são sempre realçados”, o que podemos constatar pela descrição de seus traços marcantes da raça. A professora reforça sua tese ao argumentar sobre outra forma utilizada por “Monteiro Lobato para transformar o modo como personagens negras eram retratadas foi a crítica irreverente às demais obras infantis que então circulavam”. E para ratificar ela cita um fragmento da narrativa *O Circo de Escavatinhos*

(1927), na qual Pedrinho explica para Narizinho que talvez Tia Nastácia não vá ao espetáculo, porque na plateia há muitas princesas. Na cena pode ser lido:

Está com vergonha, coitada, por ser preta'. Quem não teria vergonha, sabendo que a própria pele estava associada a maldições diversas? Qualquer conhecedor de contos de fadas de origem europeia – e Tia Nastácia os conhecia bem – saberia que negros só entravam em histórias protagonizadas por princesas para encarnar o mal ou atrair maldições. Narizinho responde que Tia Nastácia não deve 'ser boba' por ter vergonha da própria pele.

Sobre a cizânia entre aqueles que consideram racista a obra lobatiana para crianças e aqueles que a esta assertiva se opõem é mais produtivo que se dê a própria criança leitora a oportunidade de elaborar a sua crítica, conforme seu ponto de vista. Ademais, mesmo que eu coadune com a opinião da professora, não cabe na brevidade deste capítulo estender a contenda sobre o racismo, ou renovação, na obra lobatiana. Vale afirmar, entretanto, que Lobato foi/é o divisor de águas da literatura infantil brasileira.

Monteiro Lobato escreveu após a abolição, influenciado pelo contexto de seu tempo, tema que fomentaria discussão para uma tese, todavia, sintetizo aqui que a descrição de Tia Nastácia, em *Reinações de Narizinho* (1956) é fiel ao pensamento da época, não deixando dúvidas quanto ao lugar do negro na sociedade brasileira daquele período: preta com alma de branco, uma vez que “todos sabem que ela é preta só por fora”, “negra, beijuda” e nessa linha de adjetivos vai se configurando o DNA negro de modo pejorativo, na visão branca daquela época até nossos dias e assim representada na literatura que era oferecida às nossas crianças, filhos e alunos, até recentemente. O negro sempre esteve presente na construção deste país, mas “a presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade” (Proença Filho, 2004, p. 01).

Como as histórias para crianças eram maniqueístas o bem era representado por personagens com características dos brancos europeus; enquanto o mal se apresentava estereotipado na pele preta. As cantigas infantis populares, vale ressaltar, cantadas pelas mães para assustar as crianças corroboram essa analogia, cito uma delas para ilustrar: “Boi, boi, boi, boi da cara preta, pega essa criança que tem medo de careta...” Assim formadas, as crianças continuam a reproduzir a discriminação em vez de ajudar a desconstruí-la. Escreveu Oliveira (2010), em sua pesquisa, ao se referir às produções publicadas entre 1979 e 1989:

[...] se de um lado inovaram o cenário literário ao delinearem protagonistas negros, de outro reforçaram predicativos pejorativos e os desumanizaram, aos situá-los em situações meramente depreciativas, nas mazelas sociais. Em contrapartida, apresentam personagens brancos em papéis sociais variados, de destaque e sempre em meio a relações familiares (Oliveira, 2010, p.18).

Na noite do dia em que Ana Clara fez aquela comparação, pus-me a refletir sobre as razões pelas quais eu nunca pensara nessas relações entre a cor da pele das personagens nas histórias, seus papéis reais na sociedade, a representatividade na literatura, a cor da pele de meus(minhas) alunos(as) ouvintes e, principalmente, na naturalidade com que aquela criança relacionava a aparência da princesa e a minha, correlacionando-a com beleza e bondade. O incomodo sentido naquele momento não me pareceu tão óbvio, como se descortinou anos depois. Ocorre-me, agora, que eu, também, naturalizara o paradigma etnocêntrico, mesmo que inconscientemente, aceitava-o sem questionamento, sem consciência e sem crítica.

Naquela noite, as reflexões não avançaram. Meu conhecimento sobre o assunto era incipiente, porque negritude, representação, identidade, afro-brasilidade, afrodescendência, preconceito, discriminação, racismo e tantos outros conceitos, fundamentais às relações humanas e ao respeito à diversidade

cultural, hoje debatidos em diferentes fóruns, naquele momento nem eram veiculados. A pseudodemocracia racial, em que vivíamos/vivemos, encobria/encobre o racismo com uma cortina de fumaça que nos impedia/impede de ver a dor causada aos colegas e às nossas crianças pretas ao pronunciarmos certas palavras e expressões, aparentemente inofensivas como: lista negra, boçal, dia branco, cor da pele, criado mudo, denegrir, fazer nas coxas, inveja branca, a lista é enorme. O mito da democracia racial existe apenas na cabeça dos brancos? Talvez não, penso que se fosse/é pior, existia/existe também na cabeça de alguns negros.

Apesar do fim da escravização há quase um século e meio e leis antirracistas promulgadas, as ideologias e práticas racistas são comuns até hoje em nosso meio, formando uma fissura de segregação das populações negras e indígenas em razão do passado de escravizados, explorados e usurpados de seus territórios. Essas populações são coibidas de seus direitos à equidade social, política e racial, garantida a todas as pessoas na constituição de 1988, assim pensar que a democracia racial existe é acreditar em lobo mau. Autores como o saudoso sociólogo da USP Florestan Fernandes, o artista e político Abdias do Nascimento, a escritora Conceição Evaristo, entre outros nomes, são os responsáveis por desmistificar esse mito. Conforme Kabengele Munaga (2019),

a democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita. Desse modo, o racismo estrutural brasileiro é um impedimento para que haja ascensão social dos negros, e, enquanto houver distinção de classes sociais marcada também pela cor da pele, é impossível falar-se em uma democracia racial.

Com relação ao racismo estrutural, Almeida (2019) escreveu que é impossível entender o racismo sem compreender seu “funcionamento a partir das estruturas estatais”, porque a divisão das pessoas por classes se faz pelo Estado. A ideologia nacionalista, por seu turno, mostra-se funcional quando tenta invisibilizar os conflitos sob a tutela do Estado, que busca reconstruir uma identidade comum entre os diferentes e as contradições impostas pelo capitalismo, que aperfeiçoa com o tempo as estratégias e técnicas de reprodução. Tendo em vista a dificuldade de conceituá-lo em síntese pela complexidade que encerra, vale dizer que ele arraigado em nossa sociedade como uma praga que se alastra, fomentado pelo capitalismo que fecunda e acentua as diferenças socioeconômicas dos brasileiros, alijando os negros de qualquer direito que lhe é devido, mas perceptível apenas ao olhar apurado e crítico de quem deseja ver.

O mito da igualdade racial e o racismo estrutural são dois pilares interdependentes e opositores da equidade, da democracia e do livre arbítrio. Essa luta foi abalada na gestão bolsonarista, porque os direitos das minorias se fazem com políticas públicas e elas foram destruídas naquela gestão. Conforme Munaga (2019) “A consciência está lá, o discurso está lá, mas não as políticas públicas, que estão sendo destruídas por uma conjuntura onde parecem que não se entendeu”.

Lembro-me de que, no dia seguinte, àquela comparação feita por minha aluna, levei o livro *A bonequinha Preta* para a turma, minha edição é de 1958. O enredo fala de obediência/desobediência e de bondade, traz explícita uma mensagem pedagógica, própria à literatura infantil anterior a Lobato e que ainda veiculava na época. A lição de moral desapareceu da literatura infantil de nossos dias? É uma pesquisa a ser realizada. Para alguém que não tenha lido o livro, ele narra a história de uma bonequinha preta de tecido muito amada por Mariazinha. Certo dia, com a ausência da dona e a curiosidade aguçada, desobedece e ao espiar na janela, cai sobre um tabuleiro de verduras de onde é raptada por um gatinho. O verdureiro vendo a tristeza da menina sai à procura da boneca e a

encontra, trazendo-a de volta para casa juntamente com o gatinho que é adotado por Mariazinha. A história tem um final feliz e a bonequinha promete nunca mais desobedecer.

Naquele momento, o livro prestou-se apenas para dar maior visibilidade para a bonequinha, pois sua dona a achava linda e a amava. Era divertida, criativa, esperta e inteligente, suas peripécias comprovam, mas continuava sendo um objeto que pertencia a uma dona e esta era branca. Além disso, o texto é refém da pedagogia burguesa e serve como instrumento de multiplicação da ordem em vigor, submissão e obediência:

[...] seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devida à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. (Zilberman, 2003, p. 23)

A crítica elenca algumas formas de veiculação da ideologia burguesa imiscuída no texto literário infantil. Mas a ficção, para além da pedagogia, possibilita invadir e recriar a visão de mundo, por meio de símbolos e linguagem, que extrapola condicionantes de gênero, raça, classe e da realidade circundante. Neste sentido, o contato direto com o texto implica em alargamento da visão de mundo; que expressos pela (re)apropriação dos mitos, contos, fábulas, lendas ou pelo relato de aventuras é possível perceber em que contexto se está inserido e com o qual pode vivenciar sua realidade, num processo de intercâmbio entre cognição e emoção.

Naquele momento, aproveitei as características da personagem da história para elevar a autoestima das crianças negras da turma. Hoje penso: em que medida elas se sentiram, de fato, crianças bonitas se o referencial de beleza que tinham era exatamente o oposto? A reflexão toma novo e mais profundo rumo. As histórias pessoais podem funcionar como espelho das histórias

sociais de onde se originam e se desenvolvem os sujeitos, pois “uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra” (Vygotsky, 2007, p. 1). Assim, as linguagens dos alunos carentes da periferia refletem o meio sociocultural e econômico em que vivem. Para além do discurso, representam suas histórias de vida e suas perspectivas de futuro, reveladas, cotidianamente, nos atos escolares, marcados pelos insucessos, evidenciados em suas trajetórias escolares, fortalecidas pela exclusão e pela compreensão de que estão no lugar errado. Concluindo que a escola não foi feita para eles, cabendo-lhes a confirmação do veredicto a eles predestinado: as ruas, os subempregos, a pobreza e o círculo vicioso do fracasso na vida e, se as histórias infantis reforçam essa história de vida, sua autoestima tende a diminuir ainda mais.

Arroyo (2004) denuncia o mal-estar docente com relação a esses alunos que sofrem de abandono e de descaso e conclamam o encontro de novos paradigmas, pois para ele “reconhecer os educandos (as) como habitantes legítimos da escola implica em criar condições estruturais para que a ocupem como o seu território” (*Ibidem*, p. 27). Para que haja um ambiente de identificação da criança com a escola, no qual ela se reconheça. Pensamos que são muitos os caminhos e que a literatura infantil pode se apresentar como um deles nesse processo/propósito inclusivo, considerando seu papel mediador entre o mundo real/imaginário, entre o material e o simbólico.

Vale fazer um adendo para demonstrar essa relação real/imaginário e entre o material e o simbólico, para tanto, exemplifico com o livro de Ruth Rocha, *O reizinho mandão*, publicado pela Editora Pioneira em 1978, no fim do período militar, que reflete um momento político sombrio vivido pelo povo brasileiro. A autora toca numa chaga aberta, aguçando o senso de justiça e convidando a criticar as injustiças produzidas por governos antidemocráticos e a refletir sobre a liberdade de expressão em constante ameaça e violação de direitos. O tema do poder se configura no cerceamento

de um dos direitos inalienáveis e mais preciosos do homem: a liberdade de fala. Lançado um pouco antes da extinção do Ato Institucional nº5 (AI-5), o qual dava força incontestável à censura e às perseguições arbitrárias (Coelho, 2006, p. 755).

Considerando-se que a literatura forma o ser humano, Ruth Rocha vale-se de uma alegoria e trata, implicitamente, de maneira leve, divertida e irreverente um tema “adulto” para representar o Brasil dos anos 70, dominado por um regime autoritário que calava a oposição e que buscava encontrar meios de expressão para furar o bloqueio da censura e da repressão (Zilbeman, 2005, p. 61). A obra faz crítica a esse regime ao retratar o autoritarismo ilimitado de um reizinho que faz exigências absurdas aos súditos, a última delas é “calar a boca”, mas o monarca é enfrentado por uma garotinha no final da história.

A obra passou incólume pela censura da ditadura militar, mas não pela percepção das crianças. Os militares jamais poderiam imaginar que a literatura para crianças pudesse veicular ideologias ou formar opiniões. O trânsito livre desse tipo de texto possibilitou a formação cidadã de diversas crianças, que se tornaram adultos críticos e conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade equânime.

Na ficção, uma garotinha põe fim ao autoritarismo do rei, outra ousadia da autora ao empoderar uma mulher, dando-lhe voz para calar a realeza, o que é surpreendente para a época. A autora oportuniza ao pequeno leitor respirar liberdade e o encoraja a enxergar a realidade, sem abrir mão da fantasia. Embora o texto faça uma paródia daquele momento obscuro de nossa história, é uma obra atemporal, pois sua atualidade não é difícil de ser constatada, convivemos com muitos “reizinhos mandões” cotidianamente em diferentes segmentos sociais e políticos nos desafiando e, diante da arbitrariedade e da prepotência, calar não é uma opção.

Conjuntamente com outros autores, ela contribuiu para mudar para sempre a literatura para a infância. Antes tratados como incapazes de entender temas sérios, passaram a ser tratados com

respeito, igualdade e inteligência. Aboliram-se as lições de moral evidentes, subtraíram-se os tatibitates, passaram a fazer uso de uma linguagem coloquial sem ser simplista.

Mas de quais formas a literatura infantil pode contribuir para a modificação do equilíbrio sócio afetivo de alunos marcados pela inferiorização e por sentimentos de exclusão na sociedade? O que estou a discutir é que a linguagem literária, também, pode possibilitar a inclusão dos alunos egressos das camadas populares, deficientes físicos ou mentais, de todas as raças e gêneros nos espaços sociais pelo sentimento de pertencimento e identidade fortalecidos na escola via leitura de livros com os quais se identificam por se verem representados em personagens e situações de conflitos. Conforme Zilberman (2003, p. 102),

Da representação da criança no livro infantil decorrerá o tratamento artístico de sua busca de identidade e lugar social. Se o resultado ficcional pode apresentar caminhos comprometidos com o leitor, na medida em que lhe propiciam o reconhecimento e a solução para seus dilemas internos, o contrário também pode ocorrer.

Daí, decorre a preocupação do docente em promover, politicamente, o encontro da criança com a leitura, de forma a propiciar a ela o reconhecimento de seu lugar social de sujeito histórico. Como alerta Zilberman (2003), o contrário pode ocorrer, o texto literário pode ser um reforçador de paradigmas, um criador de estereótipo, um instigador de preconceitos, vem daí a importância da seleção de textos de qualidade. Se naquele tempo a minha imaturidade política e docente impossibilitou-me de um trabalho mais fecundo, a falta de um debate aberto, de publicações pertinentes, como a rara oferta de bons textos de literatura infantil, que tratassem com propriedade da temática, também constituíram obstáculo.

Hoje, transcorridos mais de 35 anos, percebo o quanto a literatura infantil evoluiu, embora, ainda, podemos chamar de recentes os estudos sobre a temática. Foi a partir dos anos de 1970,

que houve uma ruptura com modelos socialmente impostos pela cultura burguesa para a literatura infantil brasileira, fosse para passar lições moralizantes, fosse para servir de pretexto para o ensino da gramática. Num e noutro caso, a linguagem, essência literária, era preterida.

Ao contrário do que pensam os leigos, escrever para criança é difícil, porque são leitores críticos e exigentes. As crianças leitoras, que beberam na fonte Lobato, a partir da década mencionada anteriormente, surgem como escritores(as) que caíram no gosto dos pequenos e fazem sucesso como Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Elvira Vigna, Elisa Lucinda, Leo Cunha, Lucília de Almeida Prado, Lúcia Machado de Almeida, Lygia Bojunga, Maria Clara Machado, Manoel de Barros, Marina Colassanti, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo, Ruth Rocha, Ziraldo, Sérgio Caparelli, Roseana Murray, Sylvia Orthof, dentre tantos outros, que percebem o imaginário e o real frente a um processo emancipatório. Alguns desses escritores que questionaram valores como preconceito, poder, individualismo, a organização do próprio discurso utilitário em alguns textos, acabaram por incorporar o “utilitarismo às avessas”², uma vez que conteúdos e formas do discurso utilitário foram apropriados e adaptados aos novos interesses. Oscilando entre discurso utilitário e discurso estético, a nova geração de escritores criou um impasse não superado até a metade da década de 1980.

Segundo Perrotti (1986), em *O texto sedutor na literatura infantil*, alguns textos são exemplos de utilitarismo às avessas como *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado, em que os personagens são instrumento de defesa da tese da autora de que crianças tímidas devem se defender; O livro *Marcelo, marmelo, martelo* de Ruth Rocha que questiona as relações de poder e a autoridade dos adultos. Entretanto, afirma o autor, que muitos textos literários primaram por seu caráter estético, como *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado; *O que os olhos não vêem*, de Ruth Rocha; *Corda Bamba*, de

² Termo tomado de empréstimo a Perrotti (1986)

Lygia Bojunga Nunes; *Flicts*, de Ziraldo; *Asdrúbal*, de Elvira Vigna; *Uma ideia toda azul e Doze reis e a moça no labirinto do vento*, de Marina Colasanti e *Caneco de prata*, de João Carlos Marinho. Este último, preferido de Perrotti que, colocando em crise o caráter utilitário dos textos literários infantis, afirma que a década de 1970 vem anunciar uma nova geração de escritores de literatura infantil que reivindicava que suas obras fossem vistas como objeto estético, abominando o papel de moralistas ou pedagógicos impostos às gerações que os precederam.

Vale ressaltar, também, a importância do próprio texto de Perrotti (1986), como referencial teórico para a crítica literária que considera a especificidade da produção cultural para crianças, assim como apresenta algumas categorias para o estudo de textos literários infantis. A partir da geração desses escritores, o caráter de renovação da literatura para crianças (re)significou o discurso estético, houve um avanço no que diz respeito à renovação da linguagem e consideração do receptor do texto; aproximação com o real, sem, contudo, perder as características de vanguarda quanto à forma, estilo e meio. O grande desafio foi pensar para além da literalidade nas condições de recepção do texto, como um objeto artístico numa sociedade de mercado e de consumo em que quem dita as normas são os adultos.

A partir dos fins dos anos de 1980, o mercado livreiro começou a despertar para os valores culturais e políticos que devem ser incorporados ao livro. Com as palavras de Ferreira (2009, p. 18), “novos valores são agregados ao objeto cultural livro”. Mas, só recentemente, esse mercado começa a colocar o econômico ao lado do cultural e do político de forma mais explícita. O empresário do ramo não vende apenas a mercadoria livro, mas tudo aquilo que se congrega no seu interior e em volta dele: a importância do leitor, as consequências da leitura, o poder decorrente da leitura e a legitimidade de certas práticas, a distinção/discriminação entre leitores e não-leitores e a necessidade da leitura como um direito de todos.

A literatura infantil apresenta-se à criança como uma forma de descobrir o mundo, já o disse Freire (1982), sobre a leitura, possibilita-lhe descortinar as ciências, as artes, a ética, sem aquela obrigatoriedade disciplinar imposta em sala de aula. Também possibilita a descoberta e compreensão de sentimentos de conflitos, dores, perdas, raiva, alegria, compaixão, solidariedade, generosidade, inveja, tristeza, medo, insegurança e tantos outros sentimentos com os quais a criança, muitas vezes, não consegue lidar no cotidiano. As soluções e alternativas apresentadas nas histórias ficcionais podem servir de possibilidade para a solução de problemas reais da criança ao suscitar o imaginário e aguçar a criatividade infantil. Conforme Abramovich (1997), a literatura faz-se importante na vida das crianças, porque principia seu aprendizado num “caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo” (*Ibidem*, p. 16).

A leitura é um processo que reúne inúmeros elementos complexos e constitutivos da/na vida. É relevante ressaltar que as crianças chegam à escola sabendo atribuir significados e valores às coisas do mundo circundante a partir de suas experiências pessoais. Ademais, a leitura de um texto, de um livro, ou de outra linguagem qualquer, modifica o sujeito, produzindo efeitos de sentido. É preciso considerar nossa relação com o outro, seja ele um homem, uma ideia, um objeto de arte, ou um texto. Essa experiência implica na possibilidade de modificação desse outro e produção de sentido a partir dele, promovendo nossa modificação por meio da interação com ele. Conforme Larrosa “[...] colocando em comum (com outros: com a leitura, a escrita e o pensamento dos outros) o que cada um lê, o que cada um escreve e o que cada um pensa” (2016, p. 141). Com a leitura e escrita, o nosso “eu” faz, desfaz e refaz. A leitura é, pois, uma relação entre as partes envolvidas, em que, pela experiência, ocorre a transformação. A leitura possibilita, destarte, a constituição da subjetividade dos sujeitos, nesse caso a criança, sujeitos em constante formação. Segundo Bettelheim (2006, p. 12).

o processo da leitura de textos para a constituição do sujeito é o de encontrar um significado na vida, pois a criança à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor, com isso torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

Nesse sentido, a constituição de leitores não deve ser reduzida a decifração de eventos, mas abranger também o contexto que permeia as relações do sujeito com o contexto a partir de seu lugar social, promover seu letramento. A leitura, conforme Orlandi, “é uma questão de condições, de modos de relação, de produção de sentidos, de historicidade” (1988, p.9), ela requer (re)significação, pois é um processo de sentidos na vida dos alunos, interação das vozes sociais, processo de significação do texto. Segundo a mesma autora, “Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo” (*Ibidem*, p.10). Essa discussão fez-me lembrar de uma afirmação de Paulo Freire, interpretada nesta citação de Marisa Lajolo (2003, p. 5):

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo.

Para formar leitores, então, é preciso que o mediador seja também um leitor, participativo e atualizado, que se interesse por livros, estimule uma leitura diversificada e crítica, que compartilhe suas descobertas e aprendizagens e que demonstre o prazer que a leitura desencadeia. Segundo Freire, “[...] você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico” (1982, p.8). A leitura é ferramenta essencial para a prática profissional docente, por isso o professor precisa revelar-se um leitor para que seja referência para seus

alunos, cabe-lhe o papel de promover a aproximação significativa entre alunos e o livro através do exemplo pessoal, demonstrando a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo, crítico, reflexivo e criativo.

Vale ressaltar também o papel da escola na sistematização e utilização das múltiplas linguagens. A leitura chega por diversos meios, por essa razão é necessário refletir sobre as práticas e a promoção da leitura que privilegie um trabalho interdisciplinar e que dê conta dos múltiplos meios. Não é propósito, deste texto, discutir outros tipos de leitura como hipertextos, artes plásticas, filmes, peça de teatro, imagens, dentre tantas possibilidades, nosso objeto de estudo é a literatura infantil, entretanto, não posso esquivar-me de citá-los, com o objetivo único de lembrar, você, amigo(a) leitor(a), de que há inúmeras outras linguagens que se desnudam à leitura como forma de conhecimento e transformação humana.

A formação de cidadãos competentes para o mundo, exigência cada vez mais frequente da sociedade contemporânea, não é uma tarefa exclusiva do professor, mas um compromisso de toda a escola, vale lembrar. Para que o texto dialogue com o universo do leitor, é necessário que ele mobilize conhecimentos prévios de seu contexto que possibilitem tornar o texto significativo, para tanto, cabe ao professor resgatar leituras que fazem parte do cotidiano dos alunos e explorar esses materiais, demonstrando que a leitura, por ser uma prática social, dá sentido à vida.

A leitura é aqui tomada como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou do diálogo que ocorre entre leitor/texto/autor. Assim, não existe texto sem a presença do leitor. É o leitor que dá voz e vida ao texto. É no cruzamento de vozes que os sentidos do texto vão se formando. A história de vida do leitor, por conseguinte, é o condutor que possibilita o seu diálogo com o texto, que lhe dá significado. O texto dialoga com a cultura de uma época e com a leitura de mundo do sujeito que lê. Compreender isto é ler percebendo o contexto sócio-histórico-cultural. Relembrando os ensinamentos

de Freire (1982), “a leitura do mundo precede [...]”. Por essa razão escolher histórias que dizem da vida das crianças é o primeiro passo de inclusão pela leitura.

Ao dominar a leitura, a criança abre a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, alargar a visão de mundo, do outro e de si mesma, participar ativamente da vida social, com maiores chances de se tornar uma pessoa transformadora da realidade, que respeita as diferenças e se apropria do conhecimento acumulado pela humanidade do qual também tem direito. O docente, nesse processo, busca realizar uma ação pedagógica que prepara o estudante não apenas para ascender socialmente, mas para conviver.

A educação formal, portanto, não deve ignorar, como ignora, o legado dos negros para a nossa identidade nacional e deve contribuir para que as crianças negras se (re)conheçam como brasileiras com direito a ter direitos, sobremaneira numa educação cidadã. Conforme Munanga (2019, p.50):

As heranças culturais africana e indígena constituem uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveriam, por esse motivo, ocupar a mesma posição das heranças europeias, árabes, judaica, orientais etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história.

É necessário, pois, levar a criança a compreender como a figura do negro, seus antepassados, imprimem importância histórica ao país como meio de construção identitária. Como a literatura institucionalizada não chegou às comunidades tradicionais, a literatura se deu pelas vias da tradição oral nas comunidades negras. O sentimento de pertencimento e identidade foram/são transmitidos de geração para geração através dos contos, das canções, das lendas e dos mitos que reforçam a cultura do grupo e

transmitem os sentimentos do povo. Estas manifestações representam, ainda hoje, estratégias de luta. Os velhos anciãos são os guardiões da memória, detentores dos saberes e fazeres da comunidade tradicional, que aprenderam com os antigos por contos e cantos a resistência negra contra os colonizadores, que é passada aos descendentes. Em tais circunstâncias, a literatura vem de certa forma, “assegurar o direito à fala, pois pela criação poética pode-se ocupar um lugar vazio apresentando uma contra fala ao discurso oficial, ao discurso do poder” (Proença Filho, 2004, p.01), construído por meio da memória coletiva.

Como os demais grupos étnicos, o negro é parte da comunidade que fez e faz o país. Se a luta em que se empenha se tornou e continua necessária, isto se deve, ao fato de se ter tornado alvo de tratamento social e historicamente discriminatório. A falta de referenciais positivos, embora retratem a realidade social, como herói, princesa, fada, dentre outros, faz com que as crianças negras tenham sua autoestima diminuída. O revezamento desses arquétipos literários positivos entre as crianças de diferentes etnias favorece a construção de uma imagem plural da sociedade, o que vem sendo reforçado nas produções para a infância na atualidade.

Durante o século XX, foram inúmeras as reivindicações por uma educação que incluísse os africanos e afro-brasileiros e por materiais didático-pedagógicos que representassem sua história e suas culturas, através de suas organizações e representações políticas, intelectuais e culturais. No final daquele século, foi possível encontrar boas publicações, ainda miúdas se comparadas às produções de escritores pretos e/ou produções cujos protagonistas eram negros. As crianças são bastante exigentes, por isso, além de politicamente corretas, as histórias precisam apresentar literariedade, criatividade e boa ilustração, sem desejar parecer prescritiva. Cito quatro obras representativas que foram publicadas antes de 2000: *O Pássaro-da-chuva* (1990), de Kersti Chaplet; *Menina Bonita do Laço de Fita* (1996), de Ana Maria Machado, *Menino Marron* (1986), de Ziraldo e a *A cor da ternura* (1998), de Geni Guimarães, observo que entre as obras citadas, apenas na última narrativa a

criança é negra. Oliveira (2010), entretanto, faz uma ressalva sobre o texto de Ziraldo e Ana Maria Machado e sobre as representações das personagens, indicando a presença de aspectos que refletem o “ideal da mestiçagem”. Na primeira, o menino é “marrom”, na segunda uma coelha pari uma ninhada de coelhos de cores sortidas. A autora aponta o anonimato e enaltecimento de atributos físicos e intelectuais das personagens, o que reforça o mito da democracia racial. Apesar das críticas, as obras são inovadoras para a época pela ruptura com a negatividade com relação aos personagens negros. Essa mudança estética possibilita indicar alguns elementos valorativos na ilustração e na linguagem das personagens tomados como ícones identitários na atualidade (Gomes, 2003). Como ponto positivo na obra de Ana Maria Machado, aponto a relação de afeto e cuidado da mãe no trançar os cabelos crespos da filha, comparando-a às princesas africanas: “A mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa de terras africanas, ou uma fada do reino do luar” (Machado, 2019, p.2). Outro ponto inovador refere-se ao reconhecimento da ancestralidade africana da menina por meio das fotografias no álbum da família. O crítico reforça essa assertiva ao afirmar: “ver a manipulação do cabelo do negro e da negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil poderá nos pôr em contato com a história, memória e herança cultural africana presente na formação cultural afro-brasileira” (Gomes, 2003, p.180).

A partir do início do século XXI, nos anos de 2000 a 2002, outros títulos surgiram na literatura infantil, reunindo literalidade e temática afro-brasileira, dentre elas apresento as minhas escolhas: *Luana, a Menina que Viu o Brasil Neném* (2000), de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino; *Que Mundo Maravilhoso!* (2000), de Julius Lester e Joe Cepeda; *Fica comigo* (2001), de Georgina Martins; *O Filho do Vento* (2001), de Rogério Andrade Barbosa; *Ifá, o advinho* (2002), de Reginaldo Prandi e *O menino Nito* (2002), de Sonia Rosa.

Mas o boom da publicação de livros de literatura infantil com personagens e temática negra deu-se mesmo após a publicação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todos os níveis e estabelece para o calendário escolar, o dia 20 de novembro, como o Dia Nacional da Consciência Negra, inserindo um de seus verdadeiros protagonistas da história do Brasil na educação. Foi um grande avanço incluir os valores culturais africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares, pois demonstra o reconhecimento de uma dívida da sociedade para com os africanos e seus descendentes. Cabe, agora, aos educadores, frente aos novos desafios decorrentes " [...] da necessidade de se desfazer os equívocos que deturpam as culturas de origem africana nas áreas onde desenvolveram relações de trabalho escravo [...]" (Pereira, 2008, p.8), desenvolver atividades de leitura com livros significativos dos valores africanos e afro-brasileiros para que as crianças se sintam valorizadas ao conhecerem a história e a cultura de seus ancestrais e se percebam, de fato e de direito, inseridas no contexto escolar.

Neste sentido, vale ressaltar que, segundo pesquisa sobre a presença do negro em livros didáticos, realizada por Silva (2004, p. 25), o negro, na maioria das vezes, apresenta-se de forma pejorativa, muito inferior ao branco, são personagens tratados com desprezo, enquanto os brancos são referidos como os mais inteligentes. Embora os livros didáticos não sejam objeto de pesquisa, servem como parâmetro para inferir que a lei, por si só, não é garantia de mudança de postura. Segundo Munanga: "combinar a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais [...] é uma questão que leva a uma reflexão sobre a educação, pois sabemos que a lei sozinha com seu conteúdo repressivo não resolve todos os problemas" (2010, p. 42). Cabe, portanto, aos professores, trazer para sala de aula sugestões de leituras atrativas que versem sobre o assunto de forma literária, criativa, bem ilustrada, que aguce a

imaginação e que, simultaneamente, propicie reflexão ao trazer para a história situações do contexto da criança, para que ela possa se sentir representada e, nesse exercício, elevar a sua autoestima.

Algumas leituras, por mim realizadas, sugerem esse trabalho prazeroso de diálogo entre a realidade e a literatura, podendo servir de ponte para que as crianças consigam construir a sua identidade, sem se sentirem inferiorizadas, pois esses livros trazem personagens verdadeiras e que desempenham papéis variados na sociedade, com as características físicas que lhes são peculiares, gostam de si mesmas e ajudam outras pessoas a se perceberem como são. Ensinam sobre a história de África e suas culturas, sobre a diversidade sem preconceitos, sobre a beleza negra, sobre a afro-brasilidade e as diferentes culturas, sobre a formação do povo brasileiro e tantos outros temas e tudo numa linguagem rica e literária, com lindas ilustrações que darão prazer às crianças e também aos adultos que gostam de literatura infantil. Quando a literatura é de qualidade vale a pena ser lida, pois ela transforma o leitor.

Esses títulos não são os únicos e também não posso chancelar que sejam os melhores, ratifico que, segundo meu padrão de julgamento, são de excelente qualidade. Portanto, a você leitor(a) cabe tomar como sugestão e elaborar uma lista pessoal que o agrade segundo seus próprios critérios avaliativos: *O Espelho Dourado* (2003), de Heloísa Pires Lima; *As tranças de Bitou* (2004), de Anna Sylviane Diouf; *O chamado de Sosu* (2005), de Meshack Asare; *Tanto, tanto!* (2006), de Trish Cooke; *Minha mãe é negra sim!* (2006), de Patrícia Santana; *Adamastor, o pangaré* (2007), de Marianna Massarani; *Histórias da Preta* (2007), de Heloísa Pires Lima; *Entremeio sem bordado* (2007), de Patrícia Santana; *Minhas contas* (2008), de Luiz Antonio; *Princesa Arabela: mimada que só ela* (2008), de Milo Freeman; *Omo-Oba: histórias de princesas* (2009), de Kiusam Oliveira e Luiz Antônio; *O comedor de nuvens* (2009), de Heloísa Pires Lima; *O super-herói e a fralda* (2009), de Heloísa Prieto; *Menino parafuso* (2009), de Ângelo Abu; *Betina* (2009), de Nilma Lino Gomes; *Bruna e a galinha d'Angola* (2010), de Gercilga de Almeida; *Meninas negras* (2010), de Madu Costa; *A menina que tinha um céu na*

boca (2010), de Júlio Emílio Braz; *Obax* (2010), de André Neves (prêmio jabuti); *Uma ideia luminosa* (2010), de Rogério Andrade Barbosa; *Princesa Violeta* (2010), de Veralinda Menezes; *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*, de Neusa Baptista (2010); *Lendas da África Moderna* (2010), de Rosa Maria Tavares Andrade; *O cabelo de Lelê* (2012), de Valéria Belém; *A Menina Transparente* (2012), de Elisa Lucinda; *Amkoullel o Menino Fula* (2014), de Amadou Hampaâte Bâ; *Flávia e o bolo de Chocolate* (2015), de Míriam Leitão; *Amoras* (2018), de Emicida; *Meu crespo é de rainha* (2018), de bekk hooks; *Sinto o que sinto* (2019), de Lázaro Ramos; *Sulwe* (2019), de Lupita Nyong; *Tanto Tanto* (2019), de Trish Cooke; *Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula* (2019), de David Nunes; *Amor de cabelo* (2020), de Matthew A. Cherry; *O pequeno príncipe preto* (2020), de Rodrigo França; *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis* (2020), de Jarid Arraes; *Mandela: Nelson Mandela* (2019); *Rosa: Rosa Parks* (2019); *Obama: Barack Obama* (2019); *Martin – Martin Luther King* (2019); *Carolina: Carolina Maria de Jesus* (2019); *Dandara e Zumbi* (2021); *Conceição: Conceição Evaristos* (2021); *Malcolm: Malcolm X* (2021) e *Angela: Angela Davis* (2021), do grupo de autores: Leonardo Malavazzi, Lucas Coutinho, Kako Rodrigues, Maria Julia Maltese, Gabriela Bauerfeldt, Orlando Nilha, Fabiana Therense, Pedro Mezette, Andressa Matese, Marcelo Montoza e Nilce Bechara. A esta lista, tenho certeza, leitor(a), você agregará inúmeros outros títulos, pois as editoras os gestaram à farta nos últimos anos. E aqui não citei os escritos em países de África, na Europa e nem em outros da América Latina, como podem perceber, há um universo enorme a ser desbravado por nós e nossas crianças.

Conforme escreveu Proença Filho (2004), o resgate dos mitos, a proximidade cultural com África, mas sem distorções nostálgicas, e com outros países em que a discriminação existe; o tempo escravo repensado, as revoltas, a situação do negro e de seus descendentes na construção socioeconômica do país e sua marcada participação nos tempos heroicos da formação da nacionalidade, as contribuições linguísticas colocadas em evidência na nossa língua

portuguesa do Brasil, podem, entre outros traços, contribuir, através da transfiguração na literatura, para o melhor conhecimento e o redimensionamento da presença do negro na sociedade brasileira. São verdades e valores capazes de se opor vigorosamente aos estereótipos e preconceitos ainda vigentes no comportamento de muitos brasileiros e também em muitos livros de literatura e didáticos.

Engana-se aquele que crê que a literatura infantil é coisa para criança e numa linguagem simplista, já mencionei antes que o texto feito para a infância também pode agradar ao adulto, quando é um texto de qualidade. Como escreveu Yunes (2006, p. 272):

A literatura dita infantil não é, como se pensa, uma linguagem reduzida à expressão mezinha do discurso; quiçá haja uma redução da extensão, por razões óbvias, mas não pode haver concessões quanto a imagens, pois a literatura está próxima dos recursos de seu inconsciente. Escrever para a leitura com deleite de crianças não exclui o prazer do adulto, pois que a literatura infantil não é uma arte menor, senão maior, uma vez que se estende e inclui como receptor de seu discurso o olhar da infância.

Entretanto, vale ressaltar, que a academia, seja por preconceito, seja por ausência de conceituação precisa, o fato é que pouco avançou na produção científica sobre literatura infantil nessas últimas décadas. Conforme aponta a produção acadêmica divulgada no Banco de Teses da Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período compreendido entre 2006 a 2010. “O gênero literário para crianças parece diminuído se vislumbrado pela perspectiva histórica”, embora Ceccantini (2004) tenha feito essa afirmação, em 2004, a assertiva aplica-se aos dias atuais. Segundo ele, a escassez de pesquisas sobre a literatura infantil deve-se “à volatilidade do objeto em causa, resistente ao enquadramento em definições precisas e à clara delimitação e definição, situando-se numa espécie de limbo acadêmico” (*Ibidem*, p. 20). O que significa dizer que esta literatura, no Brasil, prossegue

sem definição, é uma gama enorme de conteúdos, grande diversidade de estilos e formas dos textos, além de um público leitor direcionado por esse mercado para uma leitura-consumo. O forte apelo visual do livro parece decisivo para despertar o público leitor, indicando que a imagem ocupa um lugar privilegiado na literatura infantil brasileira contemporânea. Como tudo hoje em dia, a literatura para crianças é mais mercadoria agregada a outros valores culturais e, nesse contexto, parece que o estético não é pré-requisito para a publicação de textos destinados às crianças. Embora tenhamos uma produção literária infantil cada vez maior e de melhor qualidade do ponto de vista das ilustrações e do acabamento gráfico editorial, nem sempre o mesmo ocorre quanto à estética textual, muitas vezes, pobre de conteúdo e roto de tatibitates. Mas é possível encontrar excelentes textos como aqueles que citei. E me desculpe, leitor(a), pelo exagero da lista, mas fui levada pelo desejo de compartilhar as delícias que esses textos propiciam em mim.

Pela literatura infantil, a criança compreende a sociedade e resolve seus problemas emocionais, pois ela possibilita ao homem ampliar, transformar e enriquecer sua experiência de vida, ela pode se tornar o vínculo entre a criança e o mundo e introduzir o debate étnico em sala de aula. A tarefa em torno da leitura destes livros é dupla e pode concomitantemente reconhecer bons/maus textos e imagens que possam, de alguma maneira, favorecer/desfavorecer a construção positiva da identidade da criança negra. Identificando livros adequados, fomentando boas práticas de leitura, capazes de questionar e desconstruir mecanismos e práticas racistas e discriminatórias para denunciar.

Trata-se, pois, de construir e promover espaços voltados à equidade social e étnico-racial, com condições favoráveis ao desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade, responsabilidade das escolas da Educação Básica, a qual não podem se esquivar, para que as crianças aprendam a valorizar o diferente desde cedo e rotineiramente e não apenas em datas comemorativas. Uma das possibilidades de fazê-lo é incluir a

leitura de histórias vividas por variados grupos étnicos, desempenhando os mais diversos papéis, numa relação de respeito. Ler é um direito de todos, independentemente de classe, etnia ou credo. Proporcionar o direito à leitura é um dever da escola, pois, além de possibilitar experiências significativas, permite que se quebrem as barreiras das desigualdades sociais, culturais e intelectuais. Assim sendo, pensar e criar programas e políticas públicas de apoio a projetos de leitura é muito importante para toda e qualquer sociedade que se pretenda equânime. Referindo-se ao estudo freudiano, Yunes (2006, p. 272), assim se expressa sobre o educar:

Eis porque Freud (1973) afirmava que educar está entre as tarefas impossíveis, pois não se trata de depositar a ciência em sua memória, mas de convocar a que o aprendiz se assuma como co-autor de seu processo de articulação na vida social; que realize etimologicamente o que diz a palavra *ex-ducere*, 'conduzir(-se) para fora', ao encontro do(s) outro(s), com que se constrói sua identidade em permanente movimento, pelo fato de que a intersubjetividade não se esgota, nem se fixa. Como a linguagem, como o sentido, como o juízo, a palavra tem seus usos e seus contextos, sua enunciação para além do enunciado.

Do lugar de educadora, em que me situo, aquém dos estudos freudianos, arrisco afirmar que não diria impossível, mas conscientemente difícil, na medida em que envolvem dois sujeitos nesse processo: de um lado alguém que deve estar disposto a ensinar e de outro alguém aberto e estimulado a aprender e a recíproca se aplica nos dois vieses educador/educando.

Proença Filho (2004), escreveu que "o negro brasileiro não pode ser tratado como *o outro*, que tanto trabalhou pela grandeza da nação e a quem se deve reconhecimento especial por isso, como não cabe agradecer aos brancos portugueses ou aos índios, mas também não deve tratar-se como *o outro* em nome de sua autoafirmação". Em parte, discordo dessa afirmativa, por entender que só é possível conhecer a nós mesmos na relação que

estabelecemos com o Outro, qual seja, aquele externo a mim, com culturaS diferenteS, isso mesmo no plural, para que possamos entender melhor as culturas com as quais nos construímos como sujeitos históricos.

Convoco Verbena Cordeiro (2006, p. 66), para elucidar essa opção de ensaio vida que anunciei, no início desse texto, e que deixei o leitor academicizado meio incrédulo quanto à cientificidade do teor deste texto:

Há algo fundamental que não pode nem deve ser esquecido: o saber acumulado ao longo de um percurso profissional e pessoal, que conforma a subjetividade singular e peculiar de cada um de vocês. A trajetória profissional do professor é tecida com saberes e experiências, não tenham dúvida. Isso confere uma relevância social e afetiva a cada gesto e olhar do professor sobre seu campo de trabalho. É a partir desse saber que você, professor, vai, com múltiplos e diversos olhares, resignificando conceitos, reelaborando ou reorganizando suas práticas de leitura e de escrita.

E, assim, termino esse ensaio de vida, precisando ser Outro para chegar a ser quem sou, e buscar melhor compreender aquele que me completa por ser diferente nas dores, nos amores, nos desejos, nas conquistas, nas derrotas, nos anseios, nos gostos, nas inseguranças, nas lutas e, principalmente, em ter não tendo direitos. Ao mesmo tempo, ser tão igual. Ser humano. E, com Fernando Pessoa e com Mía Couto (2021), ser leitor. Sermos, eu e você. Nós. Leitores(as) de diferentes etnias, gêneros, origem, idade, orientação sexual, portadores de deficiências, moradores de vilas/favelas e aqueles em situação de rua, enfim de todas as representatividades. A leitura nos nivela e, simultaneamente, nos torna diferentes, na medida em que nos informa, forma nosso conhecimento e também o nosso caráter, nos emociona, nos fazendo mais humanos e melhores para nós mesmos e para o(s) Outro(s) meu(s), nossos, espelho(s).

“A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou.
Quero ir buscar quem fui, onde ficou”
(Pessoa, 2007, p. 700).

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARROYO, M. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- BIGNOTTO, C. C. **Personagens infantis da obra para adultos e da obra para crianças de Monteiro Lobato**: convergências e divergências. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. [Brasília]: [s.l.], 2003. p.151.
- BRASIL. **Lei 11.645**.10.mar.2008. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm > Acesso: 03 jan. 2023.
- BIBLIOTECA BRASILIANA GUITA E JOSÉ MINDLIN (BBM) USP. Uma Menina Centenária, 100 anos de Narizinho Arrebitado. **Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin** (BBM) da USP. Disponível em: <<http://meninacentenaria.bbm.usp.br/>> Acesso: 14 fev. 2023.
- CADERNOS PENESB: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas. MUNANGA, K. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**–EdUFF Jan/Jun./2008/2010.

Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação. – UFF 08/2010, p. 1- 200.

CECCANTINI, J. L. C. T (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil:** memórias de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

COELHO, N. N. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.** 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COUTO, M. **Raiz de orvalho e outros poemas.** Alfragide-Portugal: Caminho,2001.

CORDEIRO, V. M. R. Cenas de Leitura. *In:* TURCHI, M. Z.; TIETZMANN, S. V. M. (org.). **Leitor formado, leitor em formação:** leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis-SP: ANEP, 2006, p. 54-74.

FERREIRA, N. S. de A. **Os livros infantis brasileiros que aqui circulam, não circulam como lá.** Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas 2009. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/all_e/pdf/relatoriopesquisanorma1.pdf> Acesso em: 10 mar. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Moderna, 2003.

FREUD, S. **Psicoanálisis del arte.** Madrid: Alianza, 1973.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.** [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.167-182. Dis- 186 Revista Humanidades e Inovação v.7, n.22 - 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 15 dez. 2022.

KIYOMURA, L. **Há cem anos nascia Narizinho, uma menina de nariz arrebitado** Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/ha-cem-anos-nascia-narizinho-uma-menina-de-nariz-arrebitado/>> Acesso: 30 abr. 2023.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense. 1956.

LOBATO, M. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Ed. Nacional. 1937.

LOBATO, M. **A menina de narizinho arrebitado**. Capa e ilustrações de Voltolino (Lemmo Lemmi). São Paulo - SP: Monteiro Lobato & Cia, 1920.

MUNANGA, K. Discurso em matéria do portal GGN. Disponível em: < <https://www.ufjf.br/ladem/2019/07/15/entrevista-com-kabengele-munanga-o-antropologo-que-desmistificou-a-democracia-racial-no-brasil/>> Acesso: 13 mar. 2023.

OLIVEIRA, M. A. de J. **Personagens negros na literatura Infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000 -20007)**: entrelaçadas vozes tecendo negritudes Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de João Pessoa - UFPB - Paraíba, 2010.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**. autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1988.

PEREIRA, E. de A. Valores culturais afrodescendentes na escola. São Paulo: Paulinas. **Diálogo**, Revista de Ensino Religioso. nº 49, fev., 2008. p. 8-11.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estud. Avançados**, vol.18no. 50. São Paulo. Jan./Apr.2004.

ROCHA, R. **O reizinho mandão**. 27. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YUNES, E. O tempo e os termos para uma ética: lei, literatura e infância. **Revista Brasileira de Direito Constitucional - RBDC** n. 8 – jul./dez. 2006, p.267- 81.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 8 ed. São Paulo: Global editora, 2003.

O SOCIALIZAR-SE NA INFÂNCIA

Lisandra Ogg Gomes¹

Apontamentos iniciais

O presente capítulo trata do modo como um grupo de crianças pequenas lidou com os processos socializadores, sobretudo familiar e escolar, nas relações cotidianas com seus pares. Esta análise toma como base uma pesquisa de abordagem etnográfica, realizada em uma escola de educação infantil brasileira, mais especificamente na cidade de Campinas, no estado de São Paulo. Com essa pesquisa, o problema principal foi compreender os modos de socialização das crianças. Portanto, neste texto, meu objetivo é analisar, a partir das interações ocorridas entre crianças, suas experiências individuais, as ações e falas ocorridas no grupo de pares e a forma como elas lidaram com os processos socializadores entre indivíduos e institucionais.

Diante dessa questão, pontua-se que duas instâncias de socialização marcam profundamente a infância e as crianças, a saber: família e escola. Porém, se há uma força socializadora institucional, deve-se pontuar que as crianças não lidam de forma passiva com ela, mas atuam ativamente em diferentes espaços e tempos sociais e a infância (re)produz e difunde modificações na estrutura da sociedade. Isso se deve ao fato de que as interações e relações que as crianças estabelecem com seu meio social constituem-se, cada vez mais, de forma horizontal – todavia considerando as hierarquias e os vínculos com os demais

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação no Departamento de Estudos da Infância e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Procientista UERJ/FAPERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância.

indivíduos e as instituições que compõem a sociedade. Como adverte Sirota (2007, p. 46), “é importante lembrar que não estamos mais num esquema vertical ou horizontal, mas num quebra-cabeça de formas de referência, dentro do qual se constrói a experiência social da criança”. Sendo assim, a socialização é uma experiência social específica da infância contemporânea, mas que é comum a todos os indivíduos enquanto produtores de si mesmos.

Diante desse quadro, duas questões pautam este estudo²: a) quais as estratégias que as crianças pequenas desenvolvem nas interações sociais ocorridas entre elas, considerando suas experiências individuais, o grupo de pares e os processos socializadores? Que interdependências se configuram entre as crianças e as instâncias socializadoras?

Esta reflexão fundamenta-se em uma pesquisa etnográfica realizada com um grupo de crianças pequenas em uma escola de educação infantil pública brasileira, na cidade de Campinas no estado de São Paulo. Durante o período de um (01) ano letivo, por meio da observação participante, realizada 4 vezes na semana, foram pesquisadas as ações e os discursos de um grupo de crianças acerca das normas e posições socializadoras da escola, família, mídia e grupo de pares. Esse grupo era composto por 27 crianças, com idades entre 3 e 4 anos. A escolha desse espaço se deveu ao fato de que, no Brasil, a escola de educação infantil é um dos espaços de encontro entre crianças; é, portanto, um espaço construído para elas e constituído com a participação e atuação delas. As crianças ali encontram seus pares e conseguem organizar o seu próprio grupo e uma cultura própria.

A interpretação dos dados coletados, nesse período, permitiu a construção de uma análise entre as ações individuais, do grupo de pares e das interdependências que as crianças estabeleceram com

² Esta pesquisa, realizada no âmbito de um doutorado (Gomes, 2012), contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

as instituições socializadoras e os adultos. Deste modo, neste capítulo, pretende-se tratar dessas formas de interações e das disposições das crianças no seu grupo.

Especificidades de um grupo de pares

Embora não seja apropriado conceber um único modelo de grupo de pares, uma vez que os grupos podem ser abertos e fechados, pequenos e grandes, primários e secundários, temporários e permanentes, localizados e dispersos, formais e informais, solidários e antagônicos, o grupo que foi pesquisado apresentou as características comuns de qualquer outro grupo – por exemplo, de adultos ou jovens (Pais, 2008). Era um grupo de crianças que se constituiu em razão da frequência na escola de educação infantil e a partir da determinação etária, conforme as regras do sistema.

Em consonância com o pensamento de Corsaro (2009), participar do grupo é importante para as crianças, pois é uma forma de atuação, na medida em que precisam posicionar-se como atores sociais, utilizam seus conhecimentos para tomar decisões, interpretar, negociar e produzir as atividades, as rotinas, as normas e os valores do seu coletivo. Nesse caso, o grupo tem uma dimensão social, porque possibilita as sociabilidades, as interações e as aprendizagens a respeito das regras e normas da sociedade; e tem uma dimensão cultural, pois coletivamente as crianças produzem uma cultura própria a partir das interpretações que fazem com seus pares.

[...] e de onde vêm estes elementos da cultura infantil?

Em grande parte – a quase totalidade – esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo (Fernandes, 2004, p. 246).

Outra questão observada foram as características da organização deste coletivo infantil, as quais são similares a de outros grupos como, por exemplo, interações ocorridas entre um determinado número de pessoas, uma natureza de afiliação, reivindicação de uma identidade própria e regularidade de contatos entre os participantes (PAIS, 2008).

O grupo de crianças pesquisado organizou-se sobre essas bases, a partir de um processo de formação que exigiu encontros regulares entre seus participantes, determinados pelo vínculo com a instituição. A posição de assiduidade à escola, mantida pelas famílias, e o contexto da educação infantil foram importantes aportes para que o grupo fosse constituído. Em geral, crianças que faltavam com muita frequência demonstraram ter mais dificuldades em participar no grupo.

No início do ano letivo, as primeiras formações entre as crianças foram em duplas ou trios. Lentamente, a partir dos encontros diários, essas organizações expandiram-se com a entrada de novos participantes e com a união desses trios e dessas duplas. Mesmo com a formação do grande grupo de pares, os arranjos em trios e/ou duplas não foram abolidos pelas crianças durante o período letivo. As interações entre elas iniciavam-se assim que chegavam à escola e buscavam o colega de preferências para a brincadeira ou contar algo que lhe avisa acontecido – a nota de campo exemplifica essa relação.

Já se passaram três semanas desde o início das atividades e ainda houve o feriado de Carnaval. Percebi que o grupo ainda está em formação. Embora as crianças se encontrem diariamente, não sabem os nomes umas das outras, quando se reúnem em um grande grupo é a pedido da professora, choram porque não querem ficar na escola e procuram pelos brinquedos antes de interagir com quem participa da brincadeira.

Algumas crianças, no entanto, já estabeleceram uma relação mais próxima. Por exemplo, quando a Quitéria chega, procura uma menina do ano anterior³⁵, e o mesmo acontece com o Breno e o Bernardo, que convidam para suas brincadeiras um menino que

participou da creche junto com eles (Análises de campo – 03/2009) (Gomes, 2012, p. 52).

Assim, a natureza de afiliação entre elas, inicialmente, foi o interesse pelas brincadeiras, pelos brinquedos, ou pelas conversas a respeito de assuntos familiares e produtos da mídia como, filmes, programas, jogos de videogames e desenhos animados. Além disso, elas também conversaram sobre fatos ocorridos em suas famílias, como passeios, viagens, afazeres ou incidentes domésticos. Essas interações que aconteceram entre as crianças garantiram uma identidade própria ao grupo, que foi determinada pelas seguintes categorias: idade e gênero, ação corporal, carisma, engenho e reciprocidade benéfica, que serão analisadas a seguir.

Foi observado, no grupo pesquisado, que as questões relativas ao gênero apresentaram-se de forma extremamente manifesta. Brincadeiras e interações ocorreram tendo o gênero como algo fundante e as categorizações e as polarizações acerca do masculino e do feminino foram apresentadas para as crianças e compreendidas pelas mesmas, algumas vezes, de forma sutil e outras, de forma direta (Vianna, Gomes, 2013). Por sua vez, as relações pautadas na idade não se manifestaram de modo tão aparente, ainda que se fizessem presentes. É importante pontuar que essas duas categorias sofrem a interferência constante dos adultos que regulam, incentivam e difundem valores, práticas e ideias para as crianças. São esforços sociais que procuram distinguir para as crianças corpos, comportamentos e habilidades de meninos e meninas (Vianna; Finco, 2009) – como indicado na pesquisa de campo, que segue abaixo.

Desde o início do ano a professora usava as palavras príncipe e princesa como forma de enaltecer as atitudes e falas das crianças que considerava adequadas. As crianças também começaram a usar esses termos para elogiar os colegas. Nesse dia, na hora do lanche, a Larissa ajudou a distribuir os copos e a Heloísa elogiou-a: – Você parece uma princesa (Caderno de campo – 21/10/2009). (Gomes, 2012, p. 110).

Ainda pouco problematizado na produção acadêmica, sobretudo entre crianças de idades muito próximas, a relação intrageracional manifestou-se como uma categoria constitutiva, difusa e para a qual convergiram disposições subjetivas e objetivas. Considera-se que é constitutiva, pois a homogeneidade etária possibilita experiências comuns, inclusão e dá uma certa unidade ao grupo (Eisenstadt, 1976). Ao mesmo tempo é difusa, em razão de se orientar vertical e horizontalmente, ou seja, as relações ocorrem entre as crianças, entre elas e os adultos, e entre a infância e as demais gerações, o que ocasiona posições assimétricas na hierarquia social. Trata-se de uma categoria que envolve os conceitos de nascimento, geração, maturidade e cronologia (Debert, 2007). Nesse caso, também, estão implicadas as disposições subjetivas – as quais estão vinculadas às experiências e ao desenvolvimento de cada criança – e disposições objetivas – as quais são orientadas pelas determinações sociais, políticas e culturais.

As manifestações sociais e culturais acerca do gênero foram recorrentes no cotidiano infantil. As crianças vivenciaram e foram levadas a perceber como algo natural e imutável as diferenças entre os modos de ser menino e menina. Essa dualidade abarca uma ordem social de gênero com práticas e discursos femininos e masculinos determinados para os meninos e as meninas (Scott, 1998). Mesmo que, inicialmente, as crianças não se conhecessem, já havia uma precedência pelos pares do mesmo sexo. Na maioria das vezes, as crianças brincaram com os pares do mesmo sexo e com os brinquedos indicados para o seu gênero. De modo mais preciso, as crianças organizaram-se a partir dos espaços identificados como feminino, masculino e neutro. Nesse caso, os materiais, os símbolos e as regras produzidos socialmente regularam as interações entre elas, mas não limitaram seus desejos de experimentar o novo, o diverso – a citação abaixo demonstra essa relação.

Havia uma regra estabelecida pela professora para que meninos e meninas brincassem separados, mas o que eles realmente faziam era acatá-la ou transgredi-la conforme a situação. Nesse dia, na 'mesa

das meninas', a Heloísa e a Beatriz brincavam com brinquedos em miniatura – castelos, bonecos, cavalos, espadas e carruagens. Ao ver a brincadeira, a Michele pediu para participar e tentou tirar das mãos da Beatriz uma das bonecas. A Heloísa defendeu-a e repreendeu a Michele: – É tudo da escola, não é da Beatriz. Tem que esperar pra brincar! A Michele ficou ao lado, esperando. Nesse entremeio, o Michael aproximou-se, primeiro observou e depois disse: – Essa mesa é de menina, né? As meninas nada responderam e continuaram a brincar, mas ele insistiu: – Será que um menino pode brincar aqui? Elas não lhe deram atenção e ele sentou-se à mesa, mas não brincou. Nesse momento, o Felipe P. colocou peças da 'mesa dos meninos' na 'mesa das meninas' e a Michele avisou: – Aqui não pode, não é dos meninos. Mesmo assim o Felipe P. deixou as peças sobre a mesa e, sem dizer nada, retornou para a sua brincadeira. Elas aceitaram a 'doação' e continuaram a brincar, assim como o Michael e a Michele a observar. Então o Michael começou a mexer em algumas peças da brincadeira e começou a brincar com as duas meninas, e o mesmo fez a Michele. A brincadeira transcorreu sem problemas entre as quatro crianças, até que as três meninas não quiseram mais a participação do Michael. A Heloísa então reclamou: – Aqui não é dos meninos. Sai daqui! Michael: – Mas eu fui convidado, eu posso brincar. Diante dessa resposta elas não o questionaram e a brincadeira continuou (Caderno de campo – 28/09/2009). (Gomes, 2012, p. 140).

Outra categoria considerada pelo grupo pesquisado foi ter bom domínio do corpo. Correr velozmente, subir em lugares altos e de modo ágil, enfrentar os desafios propostos pelo grupo, ter resistência e não demonstrar medo diante das provocações foram atitudes observadas e qualificadas pelas e entre as crianças. As habilidades corporais de determinadas crianças tornaram-se um estímulo para as demais e possibilitaram a aproximação entre elas ou as levaram a buscar novas experiências.

A Michele queria brincar no trepa-trepa, mas ainda não tinha habilidade nesse brinquedo. O Bernardo quis ensiná-la e demonstrou como deveria fazer. Porém, ela explicou que estava com medo e que precisava da ajuda dele. Ele então disse: – Você não consegue, porque você é pequena. Michele: – Eu não sou pequena,

não! Bernardo: – Você é pequena, porque sua perna não alcança do outro lado. Michele: – Eu sou grande! Ela saiu irritada do brinquedo e foi para o escorregador. A Michele era mais alta e alguns meses mais velha em idade do que o Bernardo (Caderno de Campo – 27/08/2009). (Gomes, 2012, p. 87).

O carisma e o engenho, também, foram categorias avaliadas como importantes nas relações deste grupo. Entende-se por carisma um conjunto de qualidades consideradas positivas e perceptíveis conforme o modo de agir e falar de um determinado indivíduo. Foi notado que a criança carismática era comunicativa, diplomática, audaciosa, divertida e que, por isso, exercia autoridade sobre o grupo. Contudo, como bem lembra Max Weber (2009), o carismático assume uma posição em relação aos outros indivíduos, mas não deduz seu direito da vontade deles; em vez disso, ele encontra seus limites no círculo dessas pessoas.

Já o engenho envolveu a criatividade, produção, reorganização e resolução dos problemas cotidianos relacionais e/ou práticos. Por sua vez, a reciprocidade benéfica foi considerada a partir das relações que as crianças firmaram em anos anteriores. Chegar à escola conhecendo alguém do grupo assegurou maior facilidade na relação com os demais, pois era em parceira que se agia. Trata-se de uma reciprocidade benéfica, pois essas formações mútuas alargaram o círculo das relações – ainda que com caráter instável, porque posteriormente as parceiras desdobraram-se em outras. Também houve benefícios porque as relações estabelecidas entre os pares já estavam asseguradas e essa facilidade permitiu novas experiências sociais.

É importante pontuar que essas características não foram reconhecidas em uma só criança, mas estiveram distribuídas entre todas elas e caracterizaram esse grupo. Além disso, se as parcerias, as habilidades e as experiências facilitaram a formação do grupo, também tiveram um caráter restritivo, uma vez que frequentemente aconteceram desentendimentos e conflitos entre as crianças. As divergências aconteceram quando algum participante

sentiu-se ameaçado em perder uma posição conquistada, ou o domínio de determinada situação.

A reflexão e citações do campo de pesquisa feitas até aqui tiveram como propósito demonstrar que as ações e as falas infantis não são naturais ou destituídas de sentidos, mas são organizadas a partir da vivência destas crianças que participam e têm experiências em diferentes contextos sociais. Com essas questões em mente torna-se mais fácil refletir sobre as interações ocorridas no grupo, considerando a socialização familiar e escolar.

Interdependências entre infância, escola e família

Para a infância e as crianças vinculam-se duas instâncias de socialização que se complementam: família e escola. E, em grande medida, através delas a infância e as crianças perderam seus anonimatos (Dias, Ramos, 2015). O processo de individualização colocou a criança no centro de interesse e responsabilidade da família – tanto nuclear como alargada –, um aparato privado e espaço normativo de socialização da criança. Já o processo de institucionalização estabeleceu a infância como responsabilidade, sobretudo, da escola, um aparato público e espaço normativo para essa geração.

Decerto, ambos os fenômenos têm dimensões simbólicas, econômicas, políticas, biológicas, culturais e ideológicas na medida em que influenciaram e influenciam a construção social da infância e as formas de atuação das crianças na sociedade. Entende-se que no processo de individualização cada indivíduo é considerado único e específico, sendo capaz de decidir e ser responsável por suas próprias ações. É um indivíduo autônomo e sem paralelo. Entretanto, existe a necessidade de intervenção da sociedade, pois há expectativas vinculadas ao indivíduo e ele deve adaptar-se à normativa social. Esse desacordo entre o indivíduo livre e aquele a ser socializado gera a tensão e o conflito entre a intervenção e a autonomia, pois normas, valores e ações determinados socialmente devem orientar e formar as pessoas que são singulares e

independentes (Baraldi, 2001, 1997; Setton, 2009; Dubet, 1994). No processo de institucionalização, a escola, o Estado e a igreja – para citar algumas instâncias – assumiram a condição de formadoras e orientadoras dessa geração. Portanto, é um processo centrado na racionalização e na formação cultural e moral com base em representações e expectativas sociais do que é ser criança, jovem, adulto e velho (Baraldi, 1997).

Diante deste contexto, a escola se configura como um dos espaços de educação da infância, já que ali as crianças são reunidas e, no caso da educação infantil, é a primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, a escola é regida por normas estabelecidas e ajustadas pelo poder público, o que a torna uma instância educativa formal. Esse mesmo poder que estrutura a dinâmica da escola de certo modo interfere na construção dos grupos infantis, pois a escola organiza os grupos de acordo com determinados parâmetros. Ocorre que são as crianças que ao interagirem com seus pares dão expressão à sua sociabilidade (Candido, 1969). As crianças vivem relações sociais constituídas com seus pares e ainda participam de um espaço e tempo construídos pelos adultos. Portanto, a experiência de participar de grupos não é algo novo para as crianças, o que é nova é a possibilidade de constituir o seu próprio grupo e uma própria cultura a partir da organização e regras de uma estrutura social já organizada – a escola. Dessa forma, ao participar de um grupo de pares as crianças têm a possibilidade de criar, reorganizar e conduzir as regras e os valores que refletem os seus interesses e, assim, elas podem expressar abertamente a sua cultura e os atributos que dão sentido às suas infâncias. Sendo assim, os grupos de pares são importantes, pois “[...] afirmam-se por comportamentos que buscam expressar e legitimar identidades, numa luta pela significação” (Pais, 2008, p. 209).

Se, de um lado, a escola de educação infantil configura-se como um espaço de educação e cultura para as crianças, com materiais e símbolos produzidos pelos adultos para a infância. De outro lado, ela é um espaço de sociabilidades das crianças e um espaço da infância, onde as crianças desenvolvem uma cultura

própria que é sua própria expressão – como é possível depreender da citação a seguir.

A Patrícia, o Breno, o André, o Aquio e o Caio construíram com o jogo de encaixe revólveres e brincaram de atirar uns nos outros. As crianças empolgaram-se com a brincadeira e começaram a correr pela sala. Vendo isso, a professora suplente proibiu a brincadeira e disse que eles poderiam machucar-se. As crianças pararam, mas o Aquio apontou seu “revólver” para professora e arremedou: – Eu vou te matar! A professora suplente mostrou irritação e retrucou: – Não pode falar assim, é muito feio. Onde você está aprendendo isso?! O Aquio pediu desculpas, mas mesmo assim ela continuou a reclamar, dizendo que no ano anterior ele não era assim. As crianças ficaram quietas e apenas ficaram escutando. Quando a professora saiu, o Caio disse: – A professora [disse o nome dela] parece mesmo boba, né? Ela não sabe que é só uma brincadeira. Aquio: – É, parece mesmo boba (Caderno de campo – 01/07/2009). (Gomes, 2012, p. 153).

Atuar nos espaços sociais é um aprendizado que começa nos núcleos familiares, visto que ali as crianças estabelecem as primeiras relações e de uma forma mais horizontal com seus responsáveis, mas subordinadas aos discernimentos emocionais, simbólicos e econômicos. A família investe na educação e na proteção dos seus filhos e filhas, e a afetividade é um elemento simbólico dessa instância e que caracteriza as ações dos seus membros. Para as crianças da pesquisa realizada, as famílias são como um lugar de proteção e distinção dos seus membros, e elas reconhecem o conjunto de regras estabelecido pelos seus responsáveis. Essas regras sociais são constitucionais, pois geram práticas, as quais produzem sentidos e sanções relacionados às condutas sociais (Giddens, 2000). Ocorre que os membros de uma família precisam, constantemente, rever suas ações, valores e discursos, pois a família não é uma instituição isolada na esfera social; ao contrário, ela está vinculada a muitas outras esferas, como à escola, ao trabalho, à mídia e à religião, e está em constante reorganização.

Experiências individuais, interações entre pares e processos socializadores

Como indicado anteriormente, a institucionalização gerou um processo de investimento da sociedade na educação da infância, enquanto que a individualização fez com que a família investisse na educação, no cuidado e na proteção dos seus filhos e das suas filhas. As definições das funções da escola e da família configuraram a relação adulto/criança a partir do ofício de criança vinculado à posição de filho/filha e aluno/aluna (Chamboredon; Prévot, 1986). Certamente que este conceito de criança é formulado com base nas instâncias escolar e familiar, sendo que as funções dessas instituições – com suas regras, estruturas e instrumentos – são a tutela, proteção, provisão e participação da criança em seus contextos. A socialização da infância tem como propósito garantir a transmissão cultural e também garantir que no futuro elas não se tornem um problema social.

Contudo, no grupo de pares pesquisado a função das crianças tem outra especificidade, pois entre elas se configura uma perspectiva de recíproca dependência. Nesse caso, as crianças encontram-se na mesma condição geracional e suas relações e interações são amplas, transitórias, intensas e flexíveis (Ferreira, 2004). Se a relação social entre adultos e crianças é caracterizada por uma hierarquia e representações sociais legitimadas, por sua vez, a relação entre pares é configurada por interações e produções que abrangem as experiências infantis a partir de uma multiplicidade de influências sociais contraditórias. Nesse sentido, o grupo de pares permite às crianças a construção da ação social da infância. Essa ação envolve um processo amplo, complexo, difuso e, principalmente, não dicotômico entre o indivíduo e a sociedade, entre o particular e o coletivo, pois cada criança participa de vários grupos sociais e, na relação entre pares, cada uma tanto acrescenta algo de si como acolhe o que circula no espaço social – como se percebe na passagem a seguir.

Com o jogo de encaixe, o Fernando, o Felipe P. e o Ben construíam armas, mas eles sabiam que essa construção e as lutas eram proibidas pela professora – uma regra determinada já no início do ano. Como alternativa, os meninos brincaram sentados e sem fazer alarde. Contudo, em alguns momentos foi difícil para eles conter os movimentos do corpo, mas assim que se percebiam empolgados voltavam a brincar sentados. Apesar desses cuidados, a brincadeira chamou a atenção da professora e ela reclamou e ordenou que parassem. Além disso, puniu o Fernando e o Felipe P., deixando-os sentados e sem brincar. Ainda demonstrando irritação, ela mandou que o grupo recolhesse os brinquedos que estavam pelo chão e que os colocasse sobre a mesa. Enquanto pegavam os brinquedos espalhados, o Ben comentou comigo: – Eu não gostei que o Fernando e o Felipe foram castigados. Perguntei por quê: – Porque eles são meus amigos e a gente tem que dar um jeito de salvar eles. Perguntei como poderíamos ajudá-los e ele respondeu: – Não sei, mas eu não gostei disso (Caderno de campo – 10/11/2009). (Gomes, 2012, 78).

As relações entre pares e entre adultos e crianças revelam a existência de movimentos conflitantes e de aproximações. Em outras palavras, a relação adulto/criança expõe a sujeição e persuasão aos processos institucionais e estruturais, já a relação entre crianças expõe as produções, as influências mútuas, os valores, os interesses, os desagradados e os julgamentos infantis a respeito desses processos. Portanto, é a partir desse movimento relacional de força e equilíbrio que será realizada a reflexão entre experiências individuais, grupos infantis e processos de socialização.

Na pesquisa realizada com o grupo de pares pesquisado, observou-se que constantemente as crianças tiveram que lidar com os valores familiares e os valores escolares – em razão do contexto do qual participavam – e os julgamentos dos pares. Assim sendo, a primeira questão apontada pelas crianças foi de a família ser um lugar de proteção, afeto e distinção com respeito aos seus membros. Por vezes, as crianças colocaram a família em primeiro lugar entre as coisas importantes de suas vidas. A família é um universo social

específico e a primeira experiência social da criança. Ademais, “[...] não se frequenta a família por lazer pessoal, não se “pratica” a atividade de pai, mãe, cônjuge, de filho ou filha como “amador” [...]” (Lahire, 2002, p. 49). A relação entre responsáveis e crianças é construída cotidianamente em meio a momentos alternados por orientações e reciprocidades, cuidados e assimetrias de poderes (Cortesi, 2009). As regras ensinadas na família, como o cuidado com os pertences ou o respeito com as pessoas, foram aceitas, reorganizadas e reproduzidas pelas crianças da nossa pesquisa. Portanto, elas reconheceram o conjunto de regras e valores estabelecido na socialização familiar.

O reconhecimento educativo e afetivo familiar fez com as crianças avaliassem e classificassem as ações dos seus pares a partir da circunstância e de uma escala de valores própria do grupo. Decerto, essa escala de valores foi ampla e flexível permitindo que o grupo lidasse com a diversidade de identidades familiares e as experiências individuais.

Nos conflitos ou desacordos entre as crianças – em razão de alguma prescrição familiar transposta para o grupo – não só assinalaram a importância afetiva e educativa das ações dos seus responsáveis como também indicaram a liberdade que tinham nas suas casas para rebater as críticas. Dessa forma, foram constantes os usos de expressões como, por exemplo, *“na minha casa é assim”*, *“a minha mãe não quer que eu faça isso”*, *“meu pai disse que eu posso”* ou *“vou contar para minha mãe”*. Trata-se de um conflito na cultura de pares a partir do qual as crianças utilizaram a socialização familiar como uma forma de declarar sua identidade, significar a identidade do grupo, atuar em uma atividade específica e equilibrar novamente as relações no grupo.

É importante frisar que as crianças sabiam e afirmaram que dentro da esfera familiar havia certas regras que os adultos não negociavam, mas sabiam também que havia outras abertas à negociação (Montandon, 2005). Essa articulação que fez com que cada criança tivesse que se reorganizar no grupo de pares e na família, revelou que esses processos “[...] exercem uma

introspecção notável sobre seu próprio modo de aprender e de interagir com os outros” (*Ibidem*, p. 495). Além disso, esse processo de negociação alimenta e reforça os laços de interdependência entre filhos/as e mães/pais. Esse é um aspecto importante, pois diante da pluralidade de disposições, habilidades e contextos as crianças vivem cada vez mais frequente e precocemente situações sociais heterogêneas e, às vezes, contraditórias (Lahire, 2006).

Os conflitos entre pais e filhos, também, estiveram presentes nas conversas entre pares. Porém, esses conflitos entre gerações são de outra ordem, uma vez que as crianças comentaram sobre como elas e seus pais, constantemente, precisaram rever suas ações e seus discursos. Entende-se que as mães e os pais reconsideraram suas ações avaliando a educação, a proteção e a felicidade dos seus filhos, e os filhos consideraram a relação afetiva e de dependência com seus responsáveis. Além disso, as ações familiares estiveram vinculadas à classe social, à idade e ao sexo das crianças. Foi possível observar que entre as gerações existe uma troca constante. Portanto, “Não estamos mais num esquema vertical descendente, não existe um ir-e-vir, uma reversibilidade do processo. Ofício de criança e ofício de pais se constroem em paralelo [...]” (Sirota, 2007, p. 44).

Além da proteção, educação e afeto familiar, muitas das ações e falas das crianças referiram-se ao lazer, à religião, à hierarquia geracional, à mídia e ao consumo. As atividades de lazer com a família foram muito comentadas entre elas, e foram empregadas tanto para mostrar um diferencial de classe social em relação às demais crianças como para promover conversas.

As crianças que tinham por hábito familiar frequentar a igreja procuraram demonstrar sua religião para o grupo e a fizeram através das brincadeiras, reproduzindo algo vivido nessa instância socializadora. No entanto, sem fazer comentários sobre as doutrinas das suas religiões, as crianças falaram das suas igrejas como um espaço de sociabilidade, onde elas brincavam, cantavam e faziam amizades. Elas também se referiram à igreja como mais uma instância de socialização dentro da rotina quotidiana – conforme se pode ler na próxima citação.

A Quitéria, a Milena, a Michele e a Patrícia arrumaram algumas cadeiras em duas filas indianas. Depois, colocaram algumas bonecas sentadas nessas cadeiras e, em seguida, também se sentaram. Elas então comentaram que a chuva quase molhou os bebês e que logo começaria o culto. Nesse momento, a Quitéria falou para a professora: – Tia, a gente tá na igreja [...] (Caderno de campo – 30/10/2009). (Gomes, 2012, p. 144).

No grupo de pares, esteve muito presente a brincadeira de representação familiar. De acordo com Florestan Fernandes (2004), a brincadeira de “casinha” é uma brincadeira despersonalizada, pois as crianças não imitam servilmente a mãe, o pai ou outro parente, mas apenas a função social deles dentro da hierarquia geracional. Percebeu-se, a partir das cenas familiares reconstruídas pelas crianças, uma hierarquia geracional e papéis sociais determinados. Essa brincadeira teve uma dimensão sociocultural na medida em que estruturou as interações entre as crianças, pois os símbolos familiares eram conhecidos por todos. Foi possível constatar que o sentido dessa brincadeira não foi uma preparação “natural” para a vida familiar, ou, no caso das meninas, para a vida materna ou, para os meninos, um preparo para a paternidade. Antes de tudo, as crianças simplesmente brincaram. De acordo com Johan Huizinga (2007, p. 11 e 23), “[...] trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”. As crianças reservam, material ou idealmente, um espaço fechado e isolado no ambiente cotidiano onde podem jogar e onde suas regras inventadas são válidas.

É fato que as crianças crescem em um mundo no qual a mídia penetra e domina a vida; a mídia atua enquanto instância socializadora, difundindo produtos, imagens, discursos e práticas (Hengst, 1997). É fato também que a mídia é um aparato com finalidades comerciais. A partir desse quadro, é possível perceber a existência de uma dinâmica engenhosa entre a instância midiática de socialização e os indivíduos. Nessa dinâmica, as crianças

aprendem a escolher e têm acesso aos produtos e às mensagens da mídia, já que são participantes da sociedade e trocam informações com diversas pessoas. Porém, elas necessitam dos adultos para a compra dos objetos e para a leitura dos textos. E de adultos conscientes que as auxiliem no letramento em mídias, entre elas as sociodigitais (Benevides, 2018). Ocorre ainda considerar que a sacralização das crianças³ – fundamentada nas mudanças sociais – faz com que os responsáveis muitas vezes compensem as horas a menos passadas com os filhos disponibilizando o acesso ao consumo e à mídia.

Sendo assim, o que se observou foi um grupo de pares com ações e falas de consumidores. As crianças comentaram com seus pares os momentos de compra com seus familiares e como os influenciaram na escolha de determinados produtos, como, por exemplo, alimentos e vestuários. Além disso, o modo como falavam desse momento de consumo demonstrava um saber e competências que as qualificavam como consumidoras reais e potenciais. Contudo, a condição econômica, ideológica e espiritual da família influenciou no acesso ao consumo e à mídia. Essa disposição familiar esteve atrelada a fatores como, por exemplo, a formação educacional dos pais, o valor do salário deles, o número de dependentes da renda da família e a constituição dela (biparental, monoparental e bilateral).

A mídia produz e difunde para a infância uma série de produtos e discursos, mas quem pode realmente comprar essa produção infantil midiática são os adultos, pois as crianças são dependentes economicamente deles. Como usuárias e consumidoras dos produtos midiáticos, no entanto, as crianças têm liberdade para interferir nas escolhas da família, indicando, sugerindo e requerendo aquilo que a mídia oferece. Certamente que essas escolhas ocorrem dentro de um contexto relacional e funcional entre pais e filhos, sendo permeadas pelas relações afetivas, pelas condições econômicas e pelas normas educativas

³ Conceito elaborado por Viviana Zelizer (1994).

fundamentadas na idade, no sexo, na raça e na etnia (Wintersberger, 2006; Outubro, 2004).

A partir desse quadro entende-se que a infância tornou-se um campo de disputas. Trata-se, portanto, de uma relação complexa e conflituosa entre criança e instâncias socializadoras, sobretudo porque há uma mistura confusa e dependente entre os indivíduos, a qual é pautada pelo poder de aquisição econômico, pelo consumo midiático, pela frequência a uma instituição escolar e pelas relações afetivas – entre filhos e pais, entre pares, e entre crianças e professora.

Todos esses fatores, principalmente o econômico e o simbólico, interferem na vida social das crianças com seus pares. As crianças que participaram da pesquisa valorizaram entre elas os produtos da mídia, valorizaram aqueles que estavam em evidência e valorizaram as crianças que tinham esses produtos ou conhecimento sobre ele. Assim, foi observado no grupo de pares uma ininterrupta interdependência entre pessoas e instituições, a qual ocorreu em escalas variadas (Elias, 1993; Lahire, 2006).

Os diversos graus de interdependência e as relações de força e equilíbrio são decorrentes de uma estrutura social formada por diferentes pessoas, categorias, instâncias, comportamentos, funções e posições sociais. Todas as propriedades indicadas pelo grupo de pares pesquisado mostraram as articulações e as produções de sentidos produzidos pelas crianças, mas relacionados aos processos de socialização familiar e às demais instituições socializadoras. Portanto, as interações no grupo de pares envolveram cada indivíduo, todo o grupo, a família e a escola e ainda tiveram a influência das regras e recursos sociais de outras instâncias socializadoras, como a mídia. Decerto, a relação nesse grupo foi particular, mas concatenada à complexidade social.

Ampliar para conhecer a dimensão social do grupo de pares e da cultura das crianças

Sem dúvida esse quadro das relações e interações entre criança, grupo, família e escola de educação infantil necessita ainda ser ampliado e compreendido a partir da análise e reflexão a respeito de outros grupos de pares. O que se pode compreender até aqui é que o grupo de pares tem uma força que é capaz de construir uma cultura própria e interferir nos espaços e tempos nos quais estão inseridos. Igualmente, este mesmo grupo tem uma vulnerabilidade, pois é dependente da estrutura social e das regras da sociedade adulta, que estabelece relações de poderes com as crianças. Portanto, ainda é necessário compreender de que modo as crianças constroem as culturas infantis, como essas culturas da infância são partilhadas e como são difundidas essas culturas geracionais (Sirota, 2007). É um entendimento amplo que envolve a particularidade da infância relacionada à complexidade social, mas que precisa ser conhecido para que sejam revistos conceitos e práticas acerca das crianças e da infância. Como conclusão, é possível afirmar que a relação social entre pares permite que as crianças (re)produzam, difundam, questionem e transformem as determinações das instâncias socializadoras.

Referências

BARALDI, C. Un bambino piange: L'educazione e la cultura dell'infanzia nella società contemporanea. **Rassegna Italiana di Sociologia**, Bologna: Il Mulino, ano XLII, nº. 03, p. 453-483, lug./set., 2001.

BARALDI, C. Forms of educations in infant schools. A sociological approach. A collection of papers from the international conference. **Childhood and children's culture**. Organised by South Jutland University Centre and Odense University, Esbjerg, Denmark, p. 01-21, 30 may to 02 june, 1997.

- CANDIDO, A. A estrutura da escola. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (org.). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, p. 107-128, 1969.
- CHAMBOREDON, J-C.; PRÉVOT, J. O “ofício da criança”: definição do papel social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 59, nº 32, p. 32-56, nov., 1986.
- CORSARO, William. A. Peer Culture. *In*: QVORTRUP, Jens; *et al.* (eds.). **The Palgrave handbook of childhood studies**, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, p. 301-315, 2009.
- CORTESI, G. *Per “il bene” dei figli. La socializzazione della famiglia*. Roma: Aracne Editrice, 2009.
- DEBERT, G. G. A antropologia e os estudos dos grupos e das categorias de idade. *In*: BARROS, M. M. L. de. **Velhice ou terceira idade: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política** (org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 49-68, 2007.
- DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção da cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais**, Recife, v. 17, n. 3, p. 118-133, set./dez., 2015.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. V. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Proposições**, Campinas, vol. 15, nº. 43, p. 229-250, jan./abr., 2004.
- FERREIRA, M. M. M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.
- GOMES, L. O. **Particularidades da infância na complexidade social – Um estudo sociológico acerca das configurações infantis**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em

Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

GIDDENS, A. **Dualidade da estrutura. Agência e estrutura.** Oieras: Celta Editora, 2000.

HENGST, H. Reconquering urban spots and spaces? Children's public(ness) and the scripts of media industries. **Childhood**, SAGE, vol. 04, nº. 04, p. 425-444, nov., 1997.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade.** Campinas, ano XXIII, nº. 78, p. 37-55, abril, 2002.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, col. 26, nº. 91, p. 485-507, maio/ago., 2005.

OCTOBRE, S. **Les loisirs culturels des 6-14 ans.** Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études de la prospective et des Statistiques, 2004.

PAIS, J. M. Culturas de Grupo. *In*: LAGES, M. F.; MATOS, A. T. de (coords.). Portugal. Recursos de interculturalidade. **Contextos e dinâmicas** – vol. II. Lisboa: Alto-comissário para a imigração e diálogo intercultural, p. 207-255, 2008. Acesso em: <<http://jmp.home.sapo.pt/artigos.html>. Acesso em; 03 out. 2010>

SCOTT, J. Ponto de vista. Entrevista com Joan Wallach Scott. Entrevistadoras: Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmem Rial. **Estudos feministas**, Florianópolis, ano 06, nº. 01, p. 114-124, 1º sem., 1998.

SETTON, M. da G. J. **A socialização como fato social total: um ensaio sobre a teoria do habitus.** (Livre docência) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009.

SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 25, nº. 01, p. 41-56, jan./jun., 2007.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, nº. 33, p. 265-283, jul./dez., 2009.

VIANNA, C.; GOMES, L. O. 'Rosa é de menina?' O que dizem as crianças sobre as questões de gênero na educação infantil. **Pátio**, Porto Alegre, p. 08 - 11, 01 jul. 2013.

ZELIZER, V. A. **Pricing the priceless child. The changing social value of children**. Princeton/New Jersey: Princeton University Press, 1994.

WEBER, M. **Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva**. V. 2. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009.

WINTERSBERGER, H. Infancia y ciudadanía: el orden generacional del Estado de Bienestar. **Política y Sociedad**, vol. 43, nº. 01, p. 81-103, 2006.

O BRINCAR NA INFÂNCIA: SER CRIANÇA SOB A ÓTICA DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS¹

Sandra Thomaz de Aquino²

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos³

Alinhavando as reflexões iniciais

“A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o ‘não brincar’”
(RCNEI, 1998, vol. 1, p. 27).

A criança como um ser social, vive em um mundo imaginário, cheio de novidades em seu processo de desenvolvimento. O brincar é, pois, uma atividade significativa seja espontânea, seja pedagógica, para o processo do ensino e aprendizagem da criança. Quando ela participa com o objetivo de construir o seu próprio aprendizado, ela é capaz de descobrir, inventar e promover mudanças por meio de ações coletivas que acontecem de maneira

¹ Brinquedo é todo objeto criado para brincar. Brincar é uma atividade lúdica com ou sem objetos, ou a partir de quaisquer objetos não criados para este fim, ou qualquer produto, legumes, sucata etc. Seja para representar situações cotidianas da família/escola, seja para exercitar a imaginação. Como, por exemplo, o chuchu pode virar um boizinho no brincar (Bastos, 2018).

² Pedagoga. Cientista Social. Especialista em Psicologia Educacional. Mestre em Ciências Sociais (Área de Concentração: Política). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), pela Universidade Estadual da Bahia, Campus VI. Professora no Curso de Pedagogia pela UNEB, DCHT, Campus XVII, Bom Jesus da Lapa/BA. E-mail: sandrathomazuneb@gmail.com

³ Professora do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade. Mestre e Doutora em Letras. Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, Caetité/BA. E-mail: lbastos@uneb.br

prazerosa e espontânea. O ato de brincar possibilita à criança o desenvolvimento de sua imaginação, fazendo com que ela construa sua consciência de realidade, sendo mais criativa, compreendendo melhor seus valores e sua cultura. Ao brincar a criança exercita habilidades essenciais à própria saúde e suas relações sociais, passando a compartilhar objetos e suas individualidades, conquistando a capacidade de lidar com os sentimentos despertados e com os desafios para administrar situações cotidianas.

Através da brincadeira, ela aprende a agir numa esfera cognitiva. O brincar, principalmente na educação infantil, é sem dúvida, um meio pelo qual a ação pedagógica torna-se mais prazerosa e significativa, apresentando valores específicos em diferentes situações no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, percebemos a necessidade de oferecer o brincar como busca do desenvolvimento da criança. Entendemos que as brincadeiras, no contexto educativo, possibilitam às crianças maior autonomia no que diz respeito à tomada de decisão, agindo na vida de cada uma delas como estímulo, desenvolvendo a interação com o meio e elevando sua autoestima e autonomia.

Nesse sentido, com a finalidade de desenvolver estes estudos iniciais, levantamos a seguinte questão central: Como se pode observar o brincar na promoção do desenvolvimento integral da criança? Nessa perspectiva, almejando alcançar os estudos que envolvem essa discussão, levantamos os seguintes objetivos que nortearão este trabalho: a) Compreender a relevância do ato de brincar no processo de desenvolvimento integral da criança; b) Refletir sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; c) Refletir sobre a brincadeira como fonte de desenvolvimento integral da criança; d) Entender o comportamento social da criança nessa etapa geracional.

Consideramos que é da experiência e da relação da criança com o mundo físico e social que nasce o conhecimento que promove seu desenvolvimento cognitivo, entendemos processo de seu desenvolvimento. Dessa forma, cabe ressaltar que o imaginário

da criança transita entre o mundo real e imaginário de modo a deixar sua vida mais prazerosa. É por isso que o fazer de conta se dá de modo processual na vida delas, permitindo-lhes continuar o jogo da vida em condições que se tornam para elas, aceitáveis. Trata-se de um jogo simbólico que, geralmente, se desenvolve em uma cultura de pares.

Partindo destas inquietações e de experiências na supervisão de estágio no curso de Pedagogia, ao longo dos últimos dez anos, tanto no município de Santa Maria da Vitória/BA, como em Bom Jesus da Lapa/BA, foi percebida a importância que tem o trabalho pedagógico com o brincar no processo ensino-aprendizagem das crianças pequenas. Assim, o trabalho aqui apresentado segue uma abordagem qualitativa a partir de pesquisa de campo. A coleta de dados deu-se por instrumentos como a observação, entrevistas e registros em diário de campo, em visitas de supervisão de estágio em escolas das referidas cidades. Para respaldar estes estudos, Brougère (2008), Corsaro (2011), Friedmann (1998), Huizinga (2004), Kishimoto (2003, 2007), Moyles (2002), RECNEI (1998), Oliveira (2010), Sarmiento e Pinto (2002), Vigotsky (2005), foram de suma importância.

A metodologia de pesquisa para o desenvolvimento destes estudos, como anteriormente mencionado, deu-se numa perspectiva qualitativa, com observação em campo. Como recursos de coleta e construção dos dados a observação direta, com anotações no diário de campo nos períodos de supervisão de estágio em Educação Infantil possibilitou aprofundar na questão problema. As observações efetuadas com crianças sobre brincar, infância, jogos e brincadeiras foram anotadas no diário, a partir das curiosidades apresentadas pelas crianças de quatro e cinco anos, em várias escolas. Os registros de relato de experiências e anotações foram dialogando com a teoria, considerando ir e vir no material coletado, a fim de exercitar o que Paulo Freire (2013) nomeia de práxis educativa: teórico – prático – reflexivo e volta à teoria, tendo por base o comportamento das crianças, tanto em sala de aula, como nos horários de brincadeiras livres ou dirigidas. Embora Freire não

tenha trabalhado com a infância, sua práxis remete à ideia de um tripé, que em conjunto, de práticas visam à transformação da realidade e à produção da história e essa transformação tem todo sentido quando se considera a infância como transformada e transformadora da sociedade.

A história da pedagogia demonstra que vários educadores já se preocupavam com o aspecto motivador do ensino, priorizando uma educação de acordo com as necessidades e interesses infantis, reconhecendo o valor formativo do brincar para as crianças. Nesse sentido, este trabalho destaca o ato de brincar como sendo recurso indispensável para o processo ensino-aprendizagem da criança, considerando que, ao brincar, a criança se torna mais consciente, responsável e construtora de seu saber a partir, inclusive, de seu imaginário social e da cultura de pares.

O ato de brincar: aprendendo e ressignificando

“Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo”
(Kiskimoto, 2003, p. 43).

*Vira a mão pra lá ... (risos) ... agora pra cá ...faz
igual uma minhoca ... (risos) é o barco ! (risos)
(crianças /5 anos)*

De acordo com Oliveira (2010), para Vigotsky é necessário que se conheça as necessidades da criança para proporcionar as oportunidades de desenvolvimento que ela tanto precisa, pois é através da brincadeira que ela começa a entender as emoções que vivencia na realidade. O brinquedo é parte integrante da vida da criança, ao brincar a criança organiza seu pensamento, faz uso da linguagem e de sua criatividade. Mais importante do que o brinquedo, propriamente dito, é o que ele revela e como é explorado. Brincando a criança experimenta, descobre, inventa,

exercita e confere suas habilidades; a brincadeira oportuniza o desenvolvimento integral da criança.

Atualmente, é desejo de muitos educadores da rede pública poder criar uma sala de aula com atmosfera de motivação que permita aos alunos participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem. Como fazê-lo? Este questionamento não é novidade na prática escolar. A história da pedagogia demonstra que vários educadores do passado já se preocupavam com o aspecto motivador do ensino, preconizando uma educação de acordo com as necessidades e interesses infantis, que também reconheciam o valor formativo das brincadeiras como recurso de suma relevância metodológica.

Segundo Kishimoto (2005), é preciso que se tenha a consciência de que o brincar é realmente importante para o desenvolvimento social e intelectual da criança, pois o brincar é inerente à própria natureza humana. No fazer pedagógico, é possível entrar neste mundo mágico do saber, por meio das brincadeiras, mediando situações para que a criança se sinta valorizada, dando asas à sua imaginação.

A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. Não só na perspectiva de jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento. Rodar como pião, cantando parlendas e músicas que falam sobre a alegria de rodopiar, expressa o prazer anunciado por Caillois (1967), no ato da vertigem. Unir a representação pelo gesto à da palavra cantada e recriada é ser criança, é deixar que o corpo se una ao lúdico e expresse os códigos da cultura em que a criança vive (Kishimoto, 2003, p. 43).

Conforme a citada estudiosa, desde o nascimento, as crianças são mergulhadas num contexto social. Os adultos que convivem com elas, quando se tornam parceiros de suas brincadeiras, muitas vezes, não se dão conta da importância de cada gesto, palavra e movimento. Alguns desses adultos cantam, transmitem conhecimento e ensinam diferentes formas de brincar. Muitos

chegam a acreditar que as crianças não entendem nada, que só é preciso cuidar para que não fiquem doentes, não passem fome, frio ou sede, papel esse de cuidador e não de educador. A brincadeira não deve ser uma forma privilegiada de aprendizagem, mas um direito da criança. Na medida em que elas vão crescendo, trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam.

A relevância das brincadeiras como recurso para o desenvolvimento social, emocional e intelectual das crianças tem sido, ao longo dos anos, reconhecido por muitos estudiosos. Entre eles, destacamos Piaget e Vygotsky que, apesar de apresentarem abordagens diferentes em seus estudos, oferecem contribuição de grande relevância à compreensão do desenvolvimento integral da criança. Vygotsky (2003) destaca, sobretudo, o papel do meio social na aquisição do conhecimento, oferecendo uma análise da brincadeira como uma atividade não apenas social, mas também de natureza e origem específica, enquanto elementos fundamentais para construção da personalidade infantil. Friedmann (1998) corrobora com Piaget ao defender o papel ativo do sujeito, para que se compreenda como ele constrói os conhecimentos. Assim, ambos atribuem ao brincar um papel de significativa importância na evolução dos processos de conhecimento humano, como a maturidade e o desenvolvimento.

Kishimoto (2003, p.68), nos traz uma referência que causa um despertar sobre a importância do brincar, lembrando Froebel, cita que “brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser a auto ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos”. Nesse sentido, entendemos que as brincadeiras contribuem de forma significativa para o desenvolvimento pleno da criança de acordo com sua natureza.

Friedman (1998) lembra que para Piaget, a aprendizagem situa-se como um processo de aquisição do conhecimento em função de experiências, em que a assimilação é parte fundamental desse processo e o brincar oferece uma importante contribuição

para o desenvolvimento cognitivo, dando acesso a mais informações e tornando mais enriquecido e significativo o conteúdo do pensamento infantil. Nesse processo, a aprendizagem é construída numa “descoberta” constante e transmitida de forma lúdica, prazerosa, através de desafios e conflitos cognitivos.

Conta nos dedos ...olha lá...um ... dois, três...indiozinhos ... isso ... agora segue a tia...(risos) ... (crianças /5 anos)

De acordo com Kishimoto (2003), o desenvolvimento cognitivo da criança é sequencial e caminha de estruturas mais simples para estruturas mais complexas. Vale ressaltar, que a atividade de brincar é uma necessidade natural da criança. Brincando, ela ordena o mundo a sua volta, assimila experiências e informações, incorporando atividades e valores. O brincar permite que o aprendiz tenha mais liberdade de pensar e criar para desenvolver-se plenamente. Assim, compreendemos que, para a criança aprender ela precisa brincar e, por isso, envolve a brincadeira em todas as ações que executam.

Para Moyles (2002), a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de que essa atividade contribui para a mudança na relação da criança com os objetos, tendo em vistas que estes perdem sua força determinadora na brincadeira. A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Enquanto as crianças brincam, elas se desenvolvem e se socializam, descobrindo seu verdadeiro papel na sociedade através do brincar.

A Aprendizagem e o desenvolvimento da criança

*Quando o jacaré se aproximou ... (música)
Jacaré ???!! tenho medo de jacaré... é aquele
bicho que tem uma bocona ...um montão de dentes...
(criança /5 anos).*

Sabemos que, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento infantil, em que o brincar está voltado para os conteúdos da vida subjetiva (sonhos, fantasia, desejo) e para a diversidade dos objetos oferecidos pelo mundo que a rodeia, abrindo assim, possibilidades para a experiência imaginativa no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Através do brincar e do conhecer é possível viver experiências satisfatórias do mundo imaginário, transitando, de forma cada vez mais autônoma, entre a fantasia e a realidade que a cerca, defende Friedman (1998). Desse modo, o brincar não deve ser visto apenas como uma atividade determinada, mas como uma finalidade da relação que a criança estabelece com os objetos de seu universo de interesse, entre eles a experiência cultural e o mundo que a circunda, possibilitando um vasto campo, onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa, oportunizando uma experiência criativa com seu próprio conhecimento.

Tia...meu irmão tem um jacaré. Mas é de mentirinha...só para brincar. Ele tem muitos dentes ...ele (o irmão) fala que ele vai me morder (o jacaré) ...mas o dente dele não é igual o meu ... é de brinquedo. (criança/5 anos).

De acordo com Kishimoto (2007), o desenvolvimento infantil se dá a partir do contato da criança com seu próprio corpo, bem como através das relações estabelecidas entre ela e o meio, tornando possível o desenvolvimento da capacidade afetiva, do raciocínio lógico, do pensamento, da linguagem e da autoestima. Diante do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, faz-se necessário proporcionar uma educação voltada a um desenvolvimento integral e dinâmico que abranja os aspectos cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor, bem como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social, onde a criança construa sua personalidade

e inteligência. Para Friedmann (1998, p. 55) “é importante fazer compreender conteúdos ao conhecimento geral das crianças, seus interesses e suas necessidades e desafiar sua inteligência”.

Nesse sentido, o desenvolvimento moral das crianças é construído através do próprio sistema de valores morais que existe em cada uma delas. Assim, para que o desenvolvimento afetivo e cognitivo atinja níveis mais elevados, é necessário estimular a autonomia e o pensamento crítico independente. Nesse contexto, a relação adulto-criança é caracterizada pelo respeito à diversidade existente, pelo afeto e pela confiança que é uma necessidade básica da criança para desenvolver-se, tanto do ponto de vista intelectual, como do sócio afetivo. Dessa forma, percebemos que a aprendizagem depende de vários fatores voltados aos interesses e as necessidades da criança. Piaget (*apud* Friedmann, 1998, p. 56) pontua que “o conhecimento se forma aos poucos nos indivíduos, que os constroem progressivamente no decorrer de uma atividade de adaptação”. Para ele o desenvolvimento intelectual é produto da própria atividade da criança, e o conhecimento é um processo espontâneo de integração entre o sujeito e o objeto. Segundo a autora, no momento em que se considera cada criança como a principal agente de seu processo de aprendizado é absolutamente necessário considerarmos como esta criança aprende, quais são os seus interesses e qual é o seu ritmo. Sabemos que o processo de desenvolvimento da criança ocorre lentamente e acontece em três níveis.

Existe inteligência antes do pensamento, antes da linguagem. Ele distingue a inteligência – que é a solução de um problema novo para o indivíduo, a coordenação dos meios para atingir um certo fim, que não é acessível de maneira imediata – do pensamento – a inteligência interiorizada ‘que se apoia’ sobre a evocação simbólica pela linguagem, pelas imagens mentais que permitem representar o que a inteligência sensório-motora vai aprender diretamente (Piaget, *apud* Friedman, 1998, p. 59).

Segundo a citada autora, para Piaget, as fases do desenvolvimento da inteligência na criança estão relacionadas com o problema da influência da hereditariedade e da experiência adquirida. Por essa razão, o processo de interação entre o sujeito e o objeto se dá de forma diferente de acordo com os níveis: no primeiro, através das ações, no segundo intuição e no terceiro das operações. Por meio dessas interações entre o sujeito e o objeto, é que se desenvolve a capacidade de conhecer.

Partindo desse pressuposto, o processo de interação entre o sujeito e o objeto se dá diante de uma adaptação relacionada ao meio. Assim, a transformação do meio acontece através da assimilação relacionada às ações e operações, construindo, então, um equilíbrio entre tais trocas. Piaget (*apud* Friedmann, 1998, p. 60) defende que “o desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Destaca a estudiosa, que Piaget distingue quatro fatores necessários ao desenvolvimento: os fatores biológicos que se relacionam à hereditariedade e maturação interna, variando de um indivíduo a outro; as experiências com objetos físicos, que estão voltados à ação sobre os objetos; e, aos fatores sociais de transmissão e coordenação que diz respeito aos indivíduos no plano cultural e educacional, em que a criança para receber informações precisa ter uma estrutura que a capacite a assimilar essas informações e os fatores de equilibração que são fundamentais para o desenvolvimento, tratando-se de um processo ativo de autorregulação, voltado para uma sucessão de níveis de equilíbrio.

Nesse sentido, em conformidade com Friedmann (1998, p. 61), os estudos de Vygotsky apontam que, “existe uma relação entre determinado nível de aprendizagem e a capacidade potencial de aprendizagem”, em que o desenvolvimento da criança é determinado por dois níveis: o de desenvolvimento afetivo que está voltado para as funções psico-intelectuais, definindo a idade mental e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio de

adultos e o nível das tarefas que podem ser desenvolvidas como atividade independente.

Segundo Friedmann, o desenvolvimento potencial faz nascer, estimula e ativa os processos internos de desenvolvimento da criança no âmbito das interrelações com outros, sendo absorvidos pelo desenvolvimento se transformam em aquisições internas da criança. Assim, “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (Friedmann, 1998, p. 107). Nesse sentido, o processo de aprendizagem da criança acontece lentamente, passando por várias transformações no decorrer do ensino.

O pião entrou na roda, o pião entrou na roda,
roda pião, bambeia pião (música) ...*quem vai
rodopiar dentro da roda?* (Professora Ed. Infantil)
eu ...eu... eu ... (várias crianças) ...*ah! Outro dia
foram os meninos...hoje pode ser as meninas ...*
(criança /5 anos).

Na concepção de Piaget “a aprendizagem situa-se do lado oposto do desenvolvimento, geralmente é provocada por situações criadas pelo educador ou é determinada por uma situação interna” (Piaget *apud* Friedmann, 1998, p.62). Sendo a aprendizagem provocada, ela se opõe, portanto, à espontaneidade e se situa como um processo de aquisição em função da experiência diante da atuação sobre o meio. A aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com os objetos, ele enfatiza a integração dos participantes por considerar esta atividade fator importante para construção do conhecimento do indivíduo.

De acordo com Kishimoto (2005), para a criança, a sala de aula não se constitui apenas em um espaço para construção do conhecimento, mas é também um espaço socializador, lúdico e de

experiências trocadas entre aluno e educador. É um espaço coletivo, onde o professor é o sujeito mediador que oportuniza a aprendizagem, sendo ainda um amigo, um companheiro e em especial um referencial afetivo para a criança, aprendendo, assim, de forma prazerosa.

O pensamento dirigido é consciente, isto é, persegue objetivos que estão presentes na mente daquele que pensa. É inteligente, isto é, encontra-se adaptado à realidade e luta para influenciá-la. É suscetível de verdade e de erro [...] e pode ser comunicado por meio da linguagem. O pensamento autístico é subconsciente, isto é, os objetivos que persegue e os problemas que coloca a si mesmo não estão presentes na consciência. Não está adaptado à realidade externa, mas cria para si mesmo uma realidade externa, de imaginação e de sonhos. Tende a gratificar desejos e não estabelecer verdades, e permanece estritamente individual e incomunicável como tal por meio da linguagem, uma vez que opera basicamente em imagens e, para ser comunicado, precisa recorrer a métodos indiretos, evocando, por meio de símbolos e de mitos, os sentimentos que os guiam (Kishimoto, 2007, p. 14).

Dessa forma, a transformação do objeto depende na verdade de cada momento, dos esquemas assimiladores disponíveis e do sujeito. A condição necessária para a aprendizagem é colocada como aquisição em função do desenvolvimento, em que a construção do saber se dá a partir da sua ação sobre a realidade.

Brincadeira é coisa séria

Jú ...tem que rodar!

(criança /5 anos/ música do peão na roda).

Eu tô rodando um pião devagar...

(criança /5 anos)

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI, 1998), a função do brincar na infância é tão importante e indispensável quanto as necessidades básicas do

dia a dia, comer, dormir e falar. É por meio das atividades do brincar que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo, elabora sua existência por meio da linguagem do brincar e interage com seus pares. A brincadeira permeia a própria existência humana. Assim, durante os seis primeiros anos, a criança utiliza-se dessa linguagem para se expressar e compreender o mundo e as pessoas. Ela desenvolve, gradativamente, competências para compreender ou atuar sobre o mundo em que vive.

Para a criança, o brincar gera possibilidades de se ter um espaço em que a ação ali praticada é de seu domínio, onde ela é seu próprio guia, onde age em função de sua própria iniciativa. Esse é sem dúvida um elemento importante: a criança toma decisão para si (vai ou não brincar), isso lhe dá a chance de experimentar sua autonomia perante o mundo. A forma de comunicação integrada, a brincadeira marcada pelo faz-de-conta e pela magia, é uma atividade que contribui para uma passagem harmoniosa da criança para o mundo das atividades reais da vida cotidiana com outros significados, defende Brougère (2008).

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o 'não brincar'. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano de imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso aprimorar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade de brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformadora, no plano das emoções das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (RECNEI, 1998, V.1, p. 27).

Ao brincar, a criança entra no mundo das atividades concretas, elaborando hipóteses e as coloca em prática, construindo objetos, montando e desmontando seus próprios brinquedos, manipulando as diferentes possibilidades dos objetos e de seu universo de acesso.

Ao brincar de faz-de-conta, a criança realmente tem a chance de construir sua própria realidade: utiliza elementos completos de seus dia-a-dia, atribuindo-lhes significados próprios. Nesse mundo imaginário, do faz-de-conta, uma pedra vira um doce, a boneca vira um bebê de verdade, com a qual ela conversa, um amassado de papel vira uma bola. A criança sabe que não se trata de um bebê de verdade, mas faz de conta. Desse modo é que se estabelece a forma de comunicação que pressupõe um aprendizado, o qual permite entender diferentes tipos de comunicação. Esse mundo imaginário, faz com que ela adentre em um mundo de comunicações complexas, que se formalizará no mundo adulto. Brincando a criança toma suas próprias decisões, desenvolve sua capacidade de liderança, trabalha seus conflitos de forma prazerosa e lúdica. É ela quem decide se está na hora do bebê/boneca dormir, acordar ou comer (RECNEI,1998).

Minha filha chama Isa e a sua?

A minha chama Jéssica.

Minha filha está com fome ...ela vai mamar pra ir passear.

Minha filha já comeu em casa, ela quer ir passear também.

(diálogo entre crianças Ed. Infantil/5 anos/brincadeira livre)

Segundo Brougère (2008), a criança se percebe como sujeito de direito; ela faz parte de num grupo nos quais convive e negocia com seus pares, as brincadeiras e as interações, dirigidas ou não, se misturam num incansável novo fazer dia após dia. É importante que o mediador saiba e compreenda que a criança tem necessidade de brincar, de jogar, pelo simples prazer, não por obrigação, nem com hora marcada ou para conseguir objetivos alheios. Essa liberdade, essa ausência de exigência externa faz com que se aflore e estimule a iniciativa, a criatividade e a invenção das crianças diante do mundo que a rodeia.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que estão diferenciadas pelo uso material ou dos recursos predominantes implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói, e, finalmente, limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (RECNEI, 1998, V. 1 p. 28).

Inserida nessa realidade, cabe ao educador definir quais objetivos pretendem alcançar, construindo uma metodologia diversificada que atenda as diferentes necessidades de desenvolvimento social, afetivo, moral, cognitivo e físico. O mundo das crianças, compartilhado entre brinquedos e parceiros, lhes permite a elaboração de um mundo de sentimentos e ações com significados socioafetivos novos e críticos. De acordo com o RCNEI (1998), pode-se atribuir três funções à atividade lúdica: socializadora (através da brincadeira a criança desenvolve hábitos de convivências), psicológica (pela brincadeira a criança aprende a controlar seus impulsos) e, pedagógica (a brincadeira trabalha a interdisciplinaridade, a heterogeneidade, o erro de forma positiva permitindo que a criança se torne um indivíduo agente ativo no seu processo de desenvolvimento).

Nessa perspectiva, o brincar é fator primordial e parte integrante na vida da criança, brincando ela é capaz de organizar seu pensamento, fazendo uso da linguagem e de sua criatividade. Assim, a escola deve organizar a energia da criança de forma produtiva através das atividades nas quais as brincadeiras envolvam ação, aprendizagem e prazer. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, é uma atividade que contribui, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto,

é um momento de auto expressão e auto realização, fundamental no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.

O Imaginário social da criança e a cultura de pares

Eu que sou a mãe, você é a filha.

Você vai olhar a Lu e a Bri.

Não quero. Eu quero ser a mãe.

Tá bom! Então eu e você vai ser mãe.

A Lú é sua filha e a Bri é a minha.

(Diálogo entre meninas/ 5 anos/

brincadeira livre

Obs: Lú e Bri são dois objetos de plástico nos braços das meninas)

Cabe salientar que a criança é um ser racional, que o seu pensar é completo e tudo que é feito por ela tem importância ou lógica. Para Sarmento (2002, p. 3-4), “[...] a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” no brincar é que possibilita a elas amadurecerem em todos os sentidos emocional, cognitivo e físico”. Dessa forma, podemos considerar que a criança tem capacidade de significar o mundo de maneira intencional, não de maneira aleatória e ilógica como se pensa. Ao analisar as suas ações é perceptível que nas suas criações imaginárias em relação à realidade, elas refletem aquilo que está ao seu redor. De acordo com o ambiente em que estão inseridas, elas vão produzir brincadeiras, conversas, jogos, entre outras atividades que possuam características de seu ambiente social e de sua cultura:

A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis (Sarmento; Pinto, 2002, p. 4).

Percebemos, assim, que a criança capta a realidade e a reproduz nas suas brincadeiras de maneira criativa, ela pode ver o que está a sua volta, interagir de forma lúdica com outras crianças dentro de suas especificidades e de suas afinidades, sendo muito diferente da maneira como o adulto reflete sobre isso. Uma das maiores necessidades psíquicas que tem a criança para se situar no mundo que a rodeia é o brincar, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras são a maneira como ela interage com o mundo real, com o mundo ao seu redor dando-lhes significado.

Assim, de acordo com Moyles (2002), uma das características da infância é o brincar, é através da brincadeira que a criança e o adulto aprendem, no entanto é na infância que o brincar predomina. A brincadeira motiva o indivíduo a aprender, ela promove a experiência, é por este motivo que a criança se sente mais à vontade em se expressar brincando. “Aqui está uma grande força do brincar: os sujeitos, quer sejam adultos, quer sejam crianças, podem brincar à sua maneira, aproveitando dessa experiência toda a aprendizagem para qual eles estão ‘prontos’ naquele momento” (Moyles, 2002, p. 35).

A criança utiliza a linguagem durante a brincadeira, do jeito que elas planejam o que vão brincar, nas regras que serão usadas nos jogos, até mesmo em situações nunca vivenciada por elas, mas que muitas vezes foram vistas pela vizinhança ou pelos diferentes meios de comunicação, servindo de base para que as crianças imaginem situações e as reproduzam em suas brincadeiras. Assim, nesse momento, elas dialogam sobre aquele brincar, como brincar e, desse modo, elas vão apreendendo aquela realidade à sua maneira,

Às vezes, o brincar de faz-de-conta, especialmente envolvendo o uso da linguagem para explorar os conceitos e imagens criados pela criança, pode ajudá-la a aprender alguma coisa sem experimentá-la por si mesma, por exemplo, que o fogo queima (Moyles, 2002, p. 62).

Nesse sentido, cabe ressaltar sobre a importância de se respeitar a criança, seus direitos e a infância, o imaginário da

criança é o que lhe possibilita aprender e compreender o que está ao seu redor, é o que lhe dá as condições psíquicas necessárias para lidar com o mundo da maneira como ele se lhe apresenta, defendem Sarmiento e Pinto (2002).

Vale afirmar que as culturas das crianças são, prioritariamente, culturas de pares, elas se constituem em “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (Corsaro; Eder *apud* Corsaro, 2002, p. 11).

A cultura de pares permite que as crianças se apropriem, recriem, reinventem e reproduzam o mundo a sua volta. A relação de convivência lhes permite afastar seus medos, criar fantasias e representar fatos do cotidiano de modo que funcionem como terapia, que lhes possibilitem lidar com as experiências difíceis. A cultura de pares é o que estabelece fronteiras de inclusão e exclusão entre as crianças como, por exemplo, de gênero, étnicos, subgrupos etários, dentre outros, que são fortemente ligados ao processo de identidade social. Assim, a interação entre os pares é uma estratégia acompanhada de um conjunto de ações táticas que oferece às crianças uma identificação simbólica.

Salientamos que os estudos aqui apresentados não pretendem esgotar as reflexões sobre o brincar, as relações sociais e a cultura de pares, alicerçado no imaginário da criança, mas teve como objetivo principal compreender algumas significações do mundo criado por elas. Um mundo que tem um significado simbólico compartilhado, em que as gerações mais velhas lhes apresentam e lhes cobram determinados comportamentos e até mesmo responsabilidades que estão além da infância e de suas experiências de vida. Um mundo que se mistura entre o real e o simbólico, mas que são fundamentais para o desenvolvimento da criança, reflexões essas para um próximo trabalho.

Tecendo algumas considerações

*Crianças ...as brincadeiras estão chegando ao final ... vamos cantar a musiquinha da hora de ir pra casa ... (Professora Ed. Infantil).
Tia deixa brincar só mais um pouquinho.
A gente ainda está passeando, temos que trocar a roupa da bebê. (criança /5 anos).*

A introdução de atividades lúdicas no ambiente escolar é um estímulo para o aluno querer aprender. Temos observado que as interações com os brinquedos e brincadeiras possibilitam às crianças maior autonomia no que diz respeito à tomada de decisões. O brincar na vida da criança age como estímulo para que ela enfrente problemas e desafios do cotidiano, sendo o brincar e as brincadeiras recursos importantes para a construção do conhecimento e do crescimento infantil. Ao adotar o brincar como recurso pedagógico, o educador percebe-se mediador e facilitador da aprendizagem e orientador do percurso que a criança escolhe fazer para chegar à aprendizagem.

As brincadeiras, como construção social, são atravessadas pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos (criados ou comprados) e o ato de brincar, a um só tempo, contam a história da humanidade e dela participam diretamente, sendo algo aprendido, mas não como uma disposição inata do ser humano. O ato de brincar é importante e prazeroso, o prazer é o ponto fundamental para o equilíbrio humano. Nesse sentido, podemos asseverar que o brincar é uma necessidade interior tanto da criança quanto do adulto.

O recurso das brincadeiras na prática escolar é o caminho acertado para promover transformações no comportamento infantil, para oferecer à criança recursos necessários para o desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e sociais. O momento em que a criança está absorvida pela brincadeira é um momento mágico e precioso, em que está sendo exercitada a capacidade de observar e manter a atenção concentrada que irá

inferir na sua eficiência e produtividade quando adulta. Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo, aprende a conviver, buscando o aprendizado das regras e uma participação satisfatória entre seus pares. Através do brincar, ela aprende a dialogar com as regras, esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com frustrações, elevar o nível de motivação, dentre outras questões importantes para um desenvolvimento saudável cognitivo, psíquico e social.

As relações cognitivas e afetivas da interação, através das brincadeiras, proporcionam amadurecimento emocional, construindo pouco a pouco a sociabilidade necessária para o desenvolvimento da criança. Além disso, estimulam a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, o brincar proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção das crianças. Assim, as brincadeiras devem ser significativas para elas, para tanto é preciso que elas tenham pontos de contato com a realidade dos(as) pequenos(as). Através da observação do desempenho das crianças no desenvolvimento das brincadeiras pode-se avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo. É na ação de brincar que se manifestam as potencialidades desenvolvidas e, ao observá-las, o professor mediador pode enriquecer sua aprendizagem, fornecendo através do brincar os nutrientes para seu desenvolvimento integral.

A participação do professor mediador na brincadeira da criança é, também, muito importante, pois eleva o nível de interesse da criança, enriquece e contribui para o esclarecimento de dúvidas durante o ato de brincar. As brincadeiras despertam o raciocínio lógico e eleva sua interação com o meio, razão porque podemos afirmar que a criança passa a vivenciar o concreto através de um aprendizado mais significativo, utilizando sua percepção, tanto visual quanto espacial, para a aquisição do conhecimento. O aprendizado, no brincar, refere-se ao ato de pensar e verbalizar, com lógica, o pensamento e, mediante ações efetivas do decorrer das atividades, perceber a empatia e colaboração entre as crianças.

Estes estudos nos levaram à compreensão de que a cultura lúdica e interação entre pares são intrínsecos às culturas das infâncias. O jogo simbólico é espaço constitutivo da formação cultural da criança. Apesar de o brincar não ser exclusivo da infância, mas pertencer à humanidade, ele tem para as crianças uma relação simbólica enorme e lúdica, é através dele que elas se relacionam com o mundo entorno. Assim, o brincar para a criança é uma atividade séria, seus elementos são condições de aprendizagem, principalmente, da aprendizagem para a sociabilidade. Ao brincar seu mundo real e imaginário se confundem e nesse momento há uma racionalidade própria de seu mundo simbólico e, esse jogo, é a expressão máxima da cultura lúdica para as crianças.

Assim, o jogo simbólico desempenha uma função de significativa relevância para as crianças. Através dele e da cultura de pares é que se constitui a sociabilidade da criança de modo a transparecer a configuração de um imaginário coletivo. O imaginário coletivo, por sua vez, expressado na cultura simbólica da criança é o que lhe permite criar condições de resistência social e de suportar situações dolorosas da existência humana. Não pretendemos esgotar essas reflexões, estes estudos iniciam as discussões desse processo de compreensão sobre a relevância do ato de brincar na educação infantil, entende-se que, ainda aqui, cabe uma continuidade de estudos e pesquisas que ampliem o horizonte das culturas das infâncias.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília MEC/SEF, Vol. 1, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 7 ed. revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajshop. São Paulo: Cortez, 2008 [Coleção questões da nossa época, vol. 43].

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2 ed. Trad. Lia Gabriele Régis Reis. Porto Alegre: 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 54. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

LA T. O. D. **Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Sumus, 1992.

MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010. [Coleção Pensamento e Ação na sala de aula].

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. disponível em: <https://pactua.ando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf/>
Acesso em: 18 dez. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POR UMA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA DA CRIANÇA

Magali Reis¹

Notas Introdutórias

Este capítulo analisa aspectos antropológicos acerca da infância tratados por pensadores destacados no campo da Filosofia e da Educação, com o objetivo de prosseguir o debate sobre a correlação entre a criança e o pensamento filosófico, antropológico e educacional, de modo a colocar em evidência certas mentalidades socioculturais sobre as novas gerações, prevalentes ainda no Século XXI.

Diferentes ideologias referem-se às crianças e a suas infâncias a partir de um modelo ou padrão que, em verdade, são formulações particulares e representam mais os interesses de grupos, em especial daqueles que exercem alguma forma de poder, para impor à sociedade uma concepção cristalizadora de infância.

A singularidade da caricatura da criança desenhada pelas ‘filosofias’ expõe percepções refratárias da infância, pois, a partir delas, foram demarcados certos conceitos, proficuamente reproduzidos e muito pouco problematizados no posterior desenvolvimento da pedagogia ocidental.

De acordo com estudos de Kohan (2003), a filosofia da infância pode ser compreendida como um campo acadêmico nascido com o

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. Coordena a *Red Emili* - Rede Iberoamericana de estudos e pesquisas sobre Direitos e Políticas para a Infância e Juventude.

filósofo grego Heráclito², e se traduz por uma conexão entre *aion* (tempo), *paîs* (criança) e *basileie* (reino).

Para o autor, há diferentes possibilidades para se compreender a natureza, o alcance e os principais pensadores de uma filosofia da infância, dependendo basicamente “da forma como duas perguntas são respondidas, explícita ou implicitamente: ‘o que é filosofia?’ e ‘o que é a infância (s)’”?

Passemos a examinar a infância a partir do próprio termo que designa esta fase da vida, e encontraremos na língua grega palavras que indicam criança tais como *paês*, *paidós*, entre outras, porém é preciso destacar que não havia um termo próprio para designar um tempo, ou cronologia capaz de definir esse período.

O termo *infantia* aparece nas línguas latinas tardiamente e, como veremos mais adiante, indica a ausência de um atributo capaz de inserir a criança na sociedade.

Grosso modo, podemos identificar a origem do termo infância como a ausência de voz, mais especificamente pela incapacidade da criança de manifestar-se em sua defesa, o que a invalida, também, como testemunha. Observemos que esta designação opera muito mais na ordem jurídica do que, propriamente, na ordem da fala, da linguagem, ou da comunicação com o outro, o adulto. As derivações linguísticas neolatinas seguem a mesma designação. Vejamos que na língua francesa há a forma *enfance*, na língua espanhola há a *infancia*, em italiano *infanzia*, e em português – infância.

A infância existe em razão da criança e pela criança, mas opõe-se ao adulto, a adultez esta sim mais acabada, cuja fala é válida social, linguística e juridicamente. A ideia de infância está, por definição, associada ao tempo (*Kronos*) e às temporalidades da vida. No entanto, Kohan (2003) destaca que há concepções temporais que não se subordinam à cronologia etapista ou evolutiva. Para compreendermos melhor a ideia, podemos remeter ao pensamento

² Ref. Heráclito de Éfeso – foi um filósofo pré-socrático, grego, que viveu entre os anos de 500 e 470 a.C. Heráclito é considerado, na filosofia, o primeiro pensador a discutir o conceito de dialética.

de Nietzsche, para quem a criança seria a última transformação não linear, ou seja, trata-se de uma concepção circular em que a criança não está no início, mas ao contrário, situa-se no final da vida. Examinamos então, sobre quais e a partir de quais filosofias a ciência educacional se pautará, para definir seus percursos educativos relativamente às novas gerações.

Prólogo

Investigar a infância exige repensar os projetos filosóficos e educacionais constituídos desde a antiguidade clássica concebidos por pensadores gregos, os quais foram consagrados e ressignificados pelos teólogos medievais na perspectiva cristã e amplamente problematizados pelos filósofos românticos e modernos. Há quase um século, no entanto, boa parte das Ciências Humanas tem sustentado o argumento de que as infâncias são construções sociais, históricas e culturais, ou dito de outro modo, não podemos concebê-las (as infâncias) como uma categoria unívoca, fixa ou preestabelecida. Porém, diferentes ideologias insistem em referir-se às crianças e a suas infâncias a partir de um modelo ou padrão que, em verdade, são formulações particulares e representam mais os interesses de grupos, em especial daqueles que exercem alguma forma de poder, para impor à sociedade *uma* concepção cristalizadora de infância. Diante dessas considerações, o desafio imposto aos estudiosos da infância é o de descortinar, por trás dos ideários universalizantes relativos às crianças, o que há de arbitrário nessas elaborações, conduzindo novas possibilidades interpretativas relativas às infâncias.

Com efeito, ao apresentarmos à comunidade acadêmica os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla, que trata das questões das infâncias e as percepções antropológico-filosóficas sobre elas, pretendemos contribuir com o discurso antropológico, abraçando o desafio proposto por Iturra (2002):

Falar em epistemologia, na forma de um debate que se realiza há centenas de anos, não é apenas um debate filosófico da origem inata, racional, empírica e dialéctica do saber dos conceitos e da realidade e os seus factos, mas uma metáfora teórica de académicos que, ao lembrar as formas e maneiras como essa realidade é organizada, aprendida e transmitida entre gerações, contribui para sermos capazes de compreender as formas de entender a tensão entre a lógica da criança e a onnipotente sabedoria que o adulto pretende ter sobre esse saber infantil³.

Becchi (1994), em *Retóricas da Infância*, afirma que falar da criança tem sido utilizar um vocabulário e metáforas trazidas de diferentes áreas do conhecimento, como a Biologia, a Botânica, a Zoologia, a Medicina, entre outras.⁴ Criança-mamífero, filhote, bichinho, coisinha a ser guardada, cuidada. Semente do amanhã, plantinha que precisa ser “regada” com bons preceitos morais e culturais. Jardim da Infância: esse é o espaço próprio para a criança-planta-flor-sementeira do amanhã, símbolo de docilidade e passividade à espera dos cuidados dos outros, os adultos, “as jardineiras”⁵. Fazer pesquisas sobre os sujeitos de pouca idade tem sido salvo poucas exceções, analisar as circunstâncias onde a vida se desenvolve e evolui e não falar das condições em que a vida da criança se dá, sejam estas culturais, históricas, políticas e sociais. Na acepção da palavra infância é possível analisar a etimologia⁶ dos termos que remetem à criança. A polissemia da infância traduz a ambivalente relação completude-incompletude da criança. Ao chamarmos a etimologia como marca que impregna o sujeito, instaura-se a ambivalência dos termos que remetem à infância/criança. *Infans*, do latim *fans*, significa fala, e precedido por *in* refere-se à ausência de fala. Nessa acepção, *infantia* significa período da vida marcado pela ausência da fala⁷. E num sentido

³ Cf. Iturra, Raul. 2002.

⁴ Becchi, Egle. 1994.

⁵ Cf. Koch, 1985 e Froebel, 2001.

⁶ Cf. Pancera, 1994.

⁷ Cf. Isidoro de Sevilha, 1982.

extremo, *infans* é aquele que não pode valer-se de sua palavra para dar testemunho⁸. As considerações a que se pode chegar sobre as semânticas da infância e que percorrem a história da humanidade são muitas. O arcabouço linguístico que serve para designar a criança nela imprime os referentes mentais que recebe de seu grupo social, e serve para enquadrá-la na mentalidade coletiva, como afirmara Pancera (1994).

Ausência de peculiaridades tece a memória e o imaginário sobre a infância: não falante, balbuciante, gago, tolo. Coloca-se o desejo dos adultos na condição de objeto de estudos, impondo uma análise de como os humanos imaginam a si mesmos e de como foram e são representados pelos outros. Brinquedinho, coisinha que serve para o divertimento dos adultos. Criança, cria, animalzinho, filhote. Minoridade, ausência de razão. Pequeno, diminuto, apoucado. Anjinho, inocente, puro, manso. Na etimologia dos termos que remetem à infância ou à criança e nos diferentes sentidos que ela vai adquirindo, o adulto representa na sua criança aquele que não mais reconhece em si, a “coisinha”, o “brinquedo”, o “boneco”, o “bichinho”, o “filhote” ou ainda o “macaquinho” a que se referia Montaigne. Incapaz de biologizar o adulto, biologiza o “pequeno do homem”.

Em outros termos, a criança é, à visão dos adultos, referenciada na polivalência. Nesses meandros, podemos esboçar uma interpretação do caminho da filosofia em sua relação com a criança como indivíduo, como sujeito e as vicissitudes da infância. Por analogia, seja na pedagogia como na filosofia cristã, a criança é comparada à inferioridade, à incapacidade de raciocínio, incapaz de depor a seu próprio favor, origem de todo mal, pois é fruto do pecado original. A filosofia cristã está fortemente ligada à gênese do pensamento educacional e, por conseguinte, ao pensamento social, ocidental, moderno, branco, adulto e masculino sobre a infância. Referenciada através de metáforas, litotes, metonímias, a criança é percebida pela falta – ausência de fala, ausência de razão

⁸ Cf. Becchi, *op.cit.*

– pela ingenuidade, mansidão, inocência - etérea e romanceada visão do outro, pela distração que oferece aos adultos – coisinha divertida, brinquedinho animado. Sentidos tropológicos capazes de enfatizar similitudes que, todavia, arrastamos até à suposta ‘evolução’ moderna e o processo civilizatório.

A infância ateniense

A transnomação da infância aparece de forma paradigmática em Platão⁹. A filosofia antiga preocupa-se intensamente com a educação e, subjacente a ela, preocupa-se também com a criança, o que implica ressignificar nossos códigos modernos de uma suposta inexistência de um sentimento, ou mais precisamente de uma percepção da criança na sociedade antes do século XVIII. Entre os Diálogos, As Leis e a República, são muitas as percepções de infância que se depreendem. Golden¹⁰ e Kohan¹¹ analisam, a partir dessas obras, ao menos quatro percepções possíveis de infância entre os Atenienses. Uma delas refere-se à ideia de infância como a idade da vida em que se suscitam as possibilidades. Assim, a criança possui um potencial implícito de devir, o que mobiliza os esforços dos adultos por uma educação que seja relevante para a pólis, uma vez que, como tal, a criança é também percebida como sujeito/matéria da política e, portanto, é por meio dela que se constrói a possibilidade de uma pólis desejável, sonhada, almejada. Estabelece-se, então, o paradoxo original da infância: à medida que a criança é, ao mesmo tempo, para os atenienses, cidadão de segunda categoria, sinônimo de inferioridade¹², também o é por sua condição subalterna, supérflua a pólis.

⁹ Cf. Platão, 2002, 1993,1999.

¹⁰ Golden, 1990.

¹¹ Kohan, 2003.

¹² Golden (*op.cit.*) e Kohan (*op.cit.*) afirmam que, além das crianças, também os escravos, as mulheres e os estrangeiros são considerados sujeitos inferiores aos cidadãos adultos.

Estas são tópicas não facilmente apreendidas numa primeira leitura dos escritos platônicos. Entre a inferioridade/insignificância e o devir/futuro da pólis desejável e idealizada, há a criança que, para Platão, deve receber uma educação peculiar capaz de formar o homem virtuoso, que coloque em condições de fato o futuro da pólis, futuro este assentado no princípio da justiça e da verdade. Desse modo, a educação deve cultivar, na criança, a natureza virtuosa, capaz de colocar o que há de melhor no humano a serviço do bem comum. Não ao acaso, Platão insiste em que os cidadãos se ocupem das crianças e, principalmente, de sua educação, tanto pelo que os pequenos são, como também pelo que deles poderá devir.

Para compreendermos o devir na perspectiva platônica, remetemos à alegoria da reminiscência ou anamnese, que é inseparável da ideia de Alétheia (o não-esquecido). O pastor Er, da Panfília, morreu e foi conduzido até o reino dos mortos, para onde, segundo a tradição grega, sempre foram conduzidos os poetas, os heróis, os artistas. Lá encontra as almas dos mortos serenamente contemplando as ideias. Devendo reencarnar-se, as almas serão conduzidas a escolher a nova vida. São livres para escolhê-la de acordo com o desejo de como pretendem viver. Após a escolha, são conduzidas por uma planície onde correm as águas do rio Léthe (esquecimento). As almas que escolhem uma vida de poder, riqueza, glória, fama ou vida de prazeres bebem água em grande quantidade, o que as faz esquecer as ideias que contemplaram. As almas dos que escolhem a sabedoria quase não bebem das águas e, por isso, na vida terrena, poderão lembrar-se das ideias que contemplaram e alcançar, nesta vida, o conhecimento verdadeiro. Desejarão a verdade, serão atraídas por ela, sentirão amor pelo conhecimento, porque são capazes de “lembrar” o que já viram. A alegoria sugere que, ao nascermos, temos, inscritas em nós a sabedoria e a ‘verdade’, que, ao longo da vida, estas serão trazidas à lembrança, gradativamente. A reminiscência requer, contudo, uma educação que possa trazer à tona (ou à razão) essa sabedoria. Essa capacidade recuperada pela educação e pela criação fará com que cada sujeito seja despertado pelo conhecimento nele latente,

(por este desejo de conhecimento) e pelo amor à verdade, pois... *é a educação e a criação, ... pois se bem educados, surgirão homens medidos que distinguirão claramente todas estas coisas e outras.*¹³

Desse modo, para Platão, aprender não é mais do que *recordar*. Portanto, os atenienses são capazes de conferir às crianças diferentes atributos, por vezes, positivos – o *dever* criança, cuja natureza é, em essência, predisposta à virtude –; por vezes, negativos, pois concebem-na em sua incompletude e insignificância perante o cidadão adulto, livre; e, por vezes, neutros – pois a criança como matéria da política deve estar lado a lado com o adulto, pois ela é promessa da *pólis* desejável.

A infância cristã

Séculos separam a visão platônica de infância e educação, da percepção cristã. A ideia de criança como criatura temerária tem sua gênese na religião. Emblemático expoente do monasticismo ocidental, Santo Agostinho¹⁴ traçara, entre os séculos IV e V, uma dramática percepção da criança como fonte de todo o mal. Santo Agostinho empregara no cristianismo os princípios da filosofia platônica, o que não significa que tenha desconsiderado os preceitos cristãos. As ideias agostinianas conduziram o imaginário ocidental da Idade Média à Modernidade, pois de seu pensamento decorrem os princípios fundamentais da pedagogia moderna, obviamente de estatuto religioso, mas que imbuí o comportamento ocidental em relação às crianças até a modernidade, sendo possível identificar traços essenciais de seu pensamento ainda no século XXI. Em *A Cidade de Deus*, Santo Agostinho traça o itinerário educativo pelo qual todos os homens deveriam passar. Nele, o cristão é conduzido - mediado pela igreja - da cidade dos homens à cidade de Deus. No percurso filosófico de Santo Agostinho, a

¹³ Platão. *A república*. (op.cit.) L. IV, 423e.

¹⁴ Santo Agostinho. *A Cidade de Deus*.V.2. São Paulo: Calouste Gulbenkian, 1991. Ver Também: Santo Agostinho. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1997.

pedagogia tem uma centralidade sem precedentes, cujo ápice é a ascensão a Deus. Por meio desta pedagogia, o filósofo desenvolve o itinerário educacional do bom cristão, assentado na autonomia da vontade, num movimento de dentro (interno) para fora (externo, mas como ascese), compondo a formação espiritual conforme fixada no *De catechizandis rudibus*, cuja elevação baseia-se nos gestos de ler, meditar, orar e contemplar. Para o filósofo, o bom cristão é aquele capaz de afastar-se do pecado e aceitar Deus, conduzindo-se a Ele. Para tanto, o arrependimento e o exercício contínuo da virtude, que possibilita chegar à plenitude da vida moral (cristã), são elementos capazes de fazer com que o indivíduo reconheça sua fragilidade, o que racionalmente lhe propicia combater o mal. Contudo, na perspectiva de Santo Agostinho, a fonte do mal está intrinsecamente relacionada à criança. Ele desenvolve uma percepção de infância que merece ser discutida neste estudo. Ao ser concebida, a criança sintetiza o poder e a força do mal, pois carrega em si o pecado original, daí sua imperfeição, sua propensão aos vícios. Santo Agostinho descreve a criança como criatura incompleta, destituída de razão, portanto ignorante, movida por paixões e caprichos de toda sorte. A deixá-la fazer o que lhe interessa, facilmente se precipitaria no mal e nos vícios.¹⁵ Nas *Confissões*,¹⁶ Santo Agostinho vai além, mostrando-se aterrorizado com sua própria origem pecaminosa – *Foi no pecado que minha mãe me concebeu...* Agostinho prossegue perguntando onde e quando uma criança pode ser inocente. Lança, assim, sobre a criança a sombra da condenação, imputada à humanidade pelo mito do Éden, cujo maior emblema é a criança, o mais incontestado testemunho do pecado. Diminuem, assim, as distâncias entre adultos e crianças, pois o pecado das segundas em nada difere do pecado dos primeiros. Isso implica uma acusação prévia à criança e uma condenação segundo a visão cristã e adultocêntrica. Trava-se uma luta para corrigi-la, cuja redenção está justamente no fato

¹⁵ *Idem, Ib.* 1991, Livro XII, cap. 22.

¹⁶ *Idem, Ib.* 1997.

de os adultos procurarem de todas as maneiras anular a infância por meio da correção coercitiva: assim, o sortilégio de castigos e aparatos, como palmatórias, varas e outras formas correntes de castigo, permanecerão até o século XX.

A infância renascentista

No século XV, Alberti¹⁷ escreve o tratado *Della Famiglia*¹⁸, no qual reafirma as proposições teológicas de Santo Agostinho, orientando que os adultos se preocupem com a educação das crianças desde muito cedo, a fim de evitar os vícios e as frivolidades naturais da infância.

A instauração da ‘política católica’, entre os séculos XVI e XVII, tinha como objeto de suas preocupações as crianças nobres e aristocráticas, as quais deveriam ser preparadas para a vida de futuro governante, cujo preceito mais importante era a instauração do estado absolutista, conduzido por reis bons, fortes e eficazes¹⁹. Humanistas, como Erasmo de Rotterdam, desenvolvem tratados os quais indicam que a alma infantil é propensa à anarquia, que devia ser contida pela correção. Erasmo escreve *De Pueris*, o tratado de educação do futuro governante, no qual afirma que o homem não nasce homem, mas torna-se homem pela educação. Reafirma, assim, a sua crença absoluta na educação. Assim, Erasmo, por meio de sua obra, contribuiu sobremaneira para a substituição do currículo escolástico pelo humanista²⁰. No entanto, o filósofo preconiza que a

¹⁷ Leon Battista Alberti (1404-1472) humanista italiano, arquiteto e teórico da arte, cuja vida e obra foi descrita por Giorgio Vasari.

¹⁸ Cf. Alberti, 1970.

¹⁹ Cf. Hansen, 2002.

²⁰ Lembremos que Erasmo escreve ainda: *De Ratione Studii et Instituendi Pueros* (1512), e *De civilitate morum pueorum* (1530). Este último, um verdadeiro manual de boas maneiras a serem ensinadas ao príncipe.

educação deve basear-se no jogo e na brincadeira como elementos essenciais para a educação da criança²¹.

No mesmo século XVI, entretanto, os filósofos moralistas desenvolveram uma atitude repressiva à educação exercida pela família. No âmbito privado, esta educação era considerada inadequada por conceder demasiado espaço às demonstrações de afeto. Se recorrermos às considerações de Montaigne acerca da infância, podemos perceber o movimento dos filósofos da época por eliminar quaisquer traços de “paparicação”²². Será no Renascimento que as ideias sobre a infância consolidarão a analogia entre criança e página em branco, ou *tabula rasa*, como afirmara Locke²³, no século XVI, sobre a qual os adultos irão ‘imprimir’ os valores morais da sociedade. Lembremos que, para Locke, os educadores não deveriam utilizar a violência com seus educandos, porém, no século XVII, ainda, o recurso à violência era comum. Nesse sentido, o termo ‘imprimir’ faz sua força ao deixar marcas indeléveis nas crianças.

A infância cartesiana

Descartes²⁴ imporá o pensamento racionalista à educação e, em consequência, a percepção de infância se compõe com a nova – cartesiana – e as antigas - Platônica e Agostiniana – e, em última instância, Descartes será o responsável por, definitivamente, colocar em questão o pensamento escolástico, sem, contudo, despojar-se da chave da incompletude da infância e da ideia de

²¹ Erasmus defendia a ideia de que as crianças deveriam ser educadas desde muito pequenas, o que o coloca como um precursor do que chamamos no século XX de Educação Infantil.

²² Cf. Montaigne, Michel E. de. *Ensaaios*. V. II. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Hucitec, 1987. Ver também: Montaigne, Michel E. de. *Três Ensaios: Do Professorado – Da Educação das Crianças – Da arte de discutir*. Coimbra-Portugal: Imprensa da Universidade, 1933.

²³ Cf. Locke, 1986.

²⁴ Descartes, 1995.

criança como síntese do mal. Se, na filosofia cartesiana, a criança não figura como fruto do pecado original, ela será concebida como ocasião do erro. Para Descartes, a infância é a síntese da fraqueza de espírito pela ausência de razão. Portanto, sua capacidade de entendimento está referenciada no corpo, cujas impressões suscitadas por ele não são mais que ideias confusas.

Para o pensamento cartesiano, o fato de nascermos crianças faz com que nosso espírito esteja condenado a uma espécie de aprisionamento, somente superado pela ascese das *Meditações*²⁵, capaz de libertar o espírito da irracionalidade, elevando-o à condição de humano (capaz de raciocinar). Insistindo no *porque fomos crianças antes de sermos homens...é quase impossível que nossa capacidade de julgamento seja pura e sólida*, prossegue lamentando o fato de sermos primeiro crianças: *a principal causa de nossos erros e, geralmente, da dificuldade de aprender as ciências e de nos representarmos claramente as ideias são os preconceitos da infância*.²⁶ Descartes atribuía aos seus preceptores todos os males da infância e dizia que, se a criança fosse dotada de razão desde a mais tenra idade e se por ela tivéssemos nos conduzido, nossos juízos seriam mais puros e sólidos.

Assim que a idade me permitiu sair da sujeição a meus preceptores, abandonei inteiramente o estudo das letras; e resolvendo não procurar outra ciência que aquela que poderia ser encontrada em mim mesmo ou no grande livro do mundo, empreguei o resto de minha juventude em viajar, em ver cortes e exércitos, conviver com pessoas de diversos temperamentos e condições.²⁷

²⁵ *Idem*.

²⁶ Descartes, 1973.

²⁷ Descartes. Penso, *cogito*, logo existo, *ergo sum*. Não é um raciocínio (apesar do logo, do *ergo*), mas uma intuição, e mais sólida que a do matemático, pois é uma intuição metafísica, metamatemática. Ela trata não de um objeto, mas de um ser.

Os universos lúdico e literário da infância

O Século XVIII assiste à fundação de dois universos distintos relativos à infância, sobre os quais a pedagogia se debruçará: o literário e o lúdico. O romance pedagógico inaugurado em 1762, com *O Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau, colocou no centro de sua obra (e teorização) a criança. Rousseau opunha-se a todas as ideias correntes de seu século, no que dizia respeito à educação de crianças. Nessa obra, o filósofo francês expôs os princípios de uma “Educação Natural”, concebendo o homem como sujeito natural, racional e moral. Nessa perspectiva, ele descreve o itinerário educativo de Emílio, por meio do “retorno à natureza”, à centralidade das necessidades essenciais da criança em todo o seu percurso educativo, o respeito e a valorização das características específicas de cada idade:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre na criança, o homem, sem pensar no que ela é antes de ser homem”.²⁸

Na base d’*O Emílio* está colocada a percepção da infância como idade autônoma, dotada de características peculiares distintas das características e finalidades próprias da idade adulta. Rousseau insiste na não intervenção do preceptor, que deve ‘acompanhar’ o crescimento do menino, mantendo-o isolado da influência da sociedade “corruptora”. Não obstante, o filósofo não fixa programas ou horários rígidos para Emílio, restringe os castigos corporais e as lições verbais, pois toda a aprendizagem deve decorrer do contato com as ‘coisas’ e, por fim, a criança deve ser educada pela ‘natureza’, isto é:

²⁸ Rousseau, 1999.

A educação romântica inaugurada por Rousseau produziu uma importante renovação, sobretudo, teórica, que colocou em evidência uma nova ideia de formação, baseada na centralidade da criança no processo educativo. Isto porque para Rousseau a natureza ao criar o homem procurou conduzi-lo à liberdade. Tal liberdade é vislumbrada na infância, isto é, a natureza humana mostra os sinais de sua vocação para o estado livre, no entanto a sociedade o prende.²⁹

O caráter lúdico da infância foi elaborado por Richter³⁰ em sua obra *Levana*, ou *Teoria de la Educacion*, de 1807. A *Levana* é alegórica, encerra o diálogo entre Richter e Rousseau. *Levana* é a Deusa romana da elevação que conduz a criança desde o seu nascimento. Na tradição romana, quando o bebê nasce, a mãe ou o pai erguem-no em direção às estrelas ou à lua, e oferecem-no à deusa *Levana*, que o elevará à condição de humano e o introduzirá no seio da sociedade.

O autor coloca no centro de sua pedagogia a educação estética e reafirma a necessidade de harmonia na formação do homem. Em particular, Richter dá ênfase ao mundo da primeira infância, à relação da criança com a família, e ao jogo, este último, concebido por ele como atividade séria e típica da infância. Em sua obra, há um apelo pela educação antiautoritária, a partir da qual o educador deve seguir um comportamento que preserve a inocência e a espontaneidade da criança. Desse modo, Richter entende o jogo como atividade específica e constante da criança, que é para ele também o mais 'alto grau do desenvolvimento do espírito humano', mesmo que, se depois na vida adulta, o jogo seja substituído pelo trabalho.

A infância imaginária

No início do século XX, encontramos, no pensamento de Merleau-Ponty, uma compreensão distinta desta longa via que é a

²⁹ Cf. Boto (2003).

³⁰ Jean Paul Richter (1768-1825). Ver: Richter, Jean Paul. **Levana ou Teoria de la Educacion**. Madrid: Ediciones de la Lectura.

infância, procurando uma outra possibilidade de visualizá-la, aquela que vai além da retórica, mas visando conhecê-la, permitindo comunicações outras, não apenas a expressão verbal, mas a partir dos gestos e dos sinais, dos movimentos e dos caminhos, dos silêncios e dos balbucios, dando espaço e direito a tais linguagens. Ao assumir a cátedra de Psicologia da Educação na Universidade Sorbone, Merleau-Ponty detém-se em suas aulas à análise da criança e sua infância num profícuo diálogo com as ciências humanas, especialmente a filosofia e a antropologia.

O autor desenvolve uma importante crítica à psicologia positivista do século XIX e à psicanálise, colocando em questão a centralidade dessas ciências na interpretação da infância como categoria social. Para Merleau-Ponty, as ciências positivistas produziram a criança imaginária- cuja imagem é exatamente aquela que o adulto dela faz e a partir da qual este constrói a sua pedagogia, ou seja, a criança é esse espelho em que o adulto projeta o que acredita que ela seja.

N' *A Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty dá especial destaque aos *fios sensíveis* que envolvem os sujeitos e o mundo num único tecido, por ele chamado de "carne". Pode-se depreender dessa definição o fato de que, em torno da palavra carne, há um significativo número de referências à capacidade humana de *apreender a realidade de modo sensível*, o que não implica, necessariamente, a consciência ou a possibilidade de direcionamento desta realidade. Em outros termos, o humano é capaz de apreender aquilo que é imediatamente acessível através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, e que já carrega em si um significado, um sentido. Desse modo, podemos denominar de *criança de carne* para referir às crianças - de carne e osso - que vivem infâncias múltiplas experienciadas em suas relações histórico-culturais e sociais³¹. Nesse sentido, Merleau-Ponty recomenda, no início do século XX, que a infância deve ser pensada enquanto categoria social, histórica e cultural.

³¹ Merleau-Ponty, 1999, p. 111-113.

Merleau-Ponty sugere como tarefa da antropologia filosófica o exercício de ver o outro, isto é: *o enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele que olha todas as coisas pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o "outro lado" de seu poder vidente.* Merleau-Ponty distingue, contudo, o ato do ver natural e o do ver perceptivo, segundo sua concepção de percepção fundada no 'corpo-próprio'. Ver é entrar num universo de 'coisas' que se *mostram*, o perceptivo não se esgota na representação, o que possibilita compreender a criança como *ser-no-mundo*, opondo-se assim à ideia de criança como sujeito empírico.

A noção de representação desenvolvida por Merleau-Ponty constitui-se importante para a análise do imaginário social sobre a criança. Mais que representação, o imaginário sobre as crianças é criador de sentidos, na relação dos sentidos que perpassam as sensações, atos e experiências dos adultos sobre a infância e é a partir desses sentidos que a visão adultocêntrica constrói o seu discurso, veiculado para a sociedade através do discurso pedagógico.

O corpo para Merleau-Ponty representa, na expressão, o papel de símbolo de certa significação da qual ele tenta tornar-se o emblema. Assim, o sentido da expressão, o que aparece na intersecção dos gestos expressivos podem ser compreendidos segundo os procedimentos fundamentais de uma cultura. De toda sua análise do gesto e da expressão, Merleau-Ponty³² sublinha que a percepção do outro é a percepção de uma liberdade que me transparece por meio de uma situação, destarte, "não podemos não notar quando a percepção do outro se torna cada vez mais comparável à linguagem. Com efeito, há também uma linguagem ameaçada pela estereotipia e uma linguagem fecunda" (Merleau-Ponty, 1990, p. 314).

Com relação à linguagem ameaçada pela estereotipia, Merleau-Ponty afirma que na criança, quando começa a falar, observa-se um fenômeno de deflação, no qual se pode ver

³² Merleau-Ponty, 1990.

desaparecer uma quantidade de sons que ela era capaz de emitir antes, a fala objetiva, portanto, elimina até certos elementos do balbucio. No entanto, a criança ainda conserva sons que não pertencem ao sistema de linguagem valorizado pela sociedade e que ficam à margem deste. Ela só os emprega quando *devaneia*³³.

Os lógicos, segundo o filósofo francês, consideram fundamental a linguagem constituída ou objetiva. Desse modo, subestima-se todo o modo de comunicação gestual. Esse preconceito em favor da chamada linguagem objetiva, é preciso descartá-lo.

Merleau-Ponty afirma que a palavra torna-se esboço e tem atrás de si a mão que desenha. Portanto, para o autor, a língua falada, objetivamente estruturada, exclui o movimento da linguagem que é essencialmente expressão-expressiva, ou dito de outro modo, a inserção da criança nos signos verbais adultocêntricos eliminam as múltiplas capacidades de comunicação que a criança possui, como os gestos, os sinais, os sons, os balbucios, as expressões faciais, os silêncios, e outras, como o desenho, o uso simbólico de materiais e objetos, o uso da cor.

O corpo, na sua totalidade, é que é capaz de sorrir e não o nervo facial. Só há expressão plena no caso em que é dada a conduta total do organismo, isto é, o corpo vivo ou fenomênico. Desse modo, as expressões-expressivas ou plenas são mais acentuadas na criança. Porém, Merleau-Ponty afirma que nada é fortuito na linguagem (fala e expressão), isto é, ela é uma totalidade, o uso de cada signo está em relação com o de todos os outros. Há, portanto, uma relação de sentido entre diferentes expressões. Sendo dado um certo tipo expressivo, um parentesco estabelece-se entre as diferentes expressões que a criança produzirá.

³³ Merleau-Ponty não explicita, no entanto, a que se refere este devaneio na criança.

Considerações possíveis

A singularidade da caricatura da criança desenhada pelas ‘filosofias’ expõe percepções refratárias da infância, pois, a partir delas, foram demarcados certos conceitos, proficuamente reproduzidos e muito pouco problematizados no posterior desenvolvimento da pedagogia ocidental. Figura cambiante entre o pecado e o erro, a infância é um mal a ser combatido, permanece o campo de batalha entre o corpo da criança e a educação que irá corrigi-lo³⁴. Período da vida marcado pelas contradições, pelo sabor do adulto que a percebe e que designa o que é e o que deve ser. A infância é também a fase da vida marcada pelas imprecisões; são as idades ritmadas pelas diferentes ciências, como a psicologia, a medicina, a ciência jurídica, a biologia, e pela pedagogia. As idades da infância são marcadas por temporalidades adversas e adversidades temporais!

O ingresso da criança na escola moderna demarca uma tênue separação entre duas categorias sociais: a criança e o aluno, pois a transformação da primeira no segundo não indica que o aluno seja reconhecido como criança. O suposto prolongamento da infância na escola esconde, ao contrário, o árduo processo preparatório da criança para a vida adulta. Em outros termos, aluno é uma categoria autodefinidora que se refere mais à condição de enclausuramento na instituição escolar, caracterizado pela etapa preparatória a que é submetido. A infância existe, portanto, no reino da palavra “outra”, que se reveste de um poder do adulto para com a criança, ou aquele que fala sobre alguém que é “incapaz” de falar por si mesmo. *In fans*, aquele que não pode falar³⁵.

Dessa forma, as crianças são subjugadas pelos sentidos dos adultos, para os quais elas não são nada além de *enfermidade e fraqueza de corpo e de espírito*³⁶. É com a intencionalidade de ajudar a

³⁴ Fernandes, 1997.

³⁵ Pancera, 1994.

³⁶ Cf. Katz, 1996.

criança a fortificar-se que a educação irá guiá-la.³⁷ Trava-se, assim, um campo de batalha entre a criança de carne e o imaginário social sobre o que ela deve ser e a partir do qual se inicia a luta da educação para corrigi-la.³⁸ Em outras palavras: *uma criança insólita e surpreendente...Pura negatividade, ela não tem sexo, não tem nome, não tem idade... um conjunto desconexo de humores endoidecidos.*³⁹

Vagarosamente, a infância romântica, que jamais foi uma realidade, está se esvaecendo também enquanto ideal⁴⁰. Temos nos distanciado deste sonho romântico de uma infância idílica, livre de obrigações, como as descritas por Richter ou Rousseau. Esta idealização da infância de fato contrasta com a realidade da maioria das crianças, sejam elas pobres ou ricas, que têm infâncias diferentes, porém cada vez mais breves e com mais obrigações.

Referências

- ALBERTI, L. B. **Sobre a Família**. São Paulo: Edusp, 1970.
- BECCHI, E. Retórica de Infância. **Perspectiva**. Flor.-SC: Editora da UFSC. N. 22, ano 12, p.63-95, 1994.
- BOTO, C. O Emílio como Categoria Operatória do Pensamento Rousseauiano. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Anual da Anped. **GT 17 – Filosofia de Educação**, 2003.
- DESCARTES, R. Meditações. *In*: Descartes, René. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.
- DESCARTES, R. **O Discurso sobre o Método**. São Paulo: Humus, 1995.
- FERNANDES, H. R. Infância e modernidade: doença do olhar. *In*: Ghiraldelli Jr., Paulo (org.) **Infância, Escola e Modernidade**. Curitiba: Editora da UFPR e Cortez, 1997, p.61-82.

³⁷ Merleau-Ponty, 1990.

³⁸ Becchi, *op.cit.*

³⁹ Fernandes, *op.cit.*

⁴⁰ Sandin, 1999.

GAGNEBIN, J. M. Infância e Pensamento. *In*: Ghiraldelli Jr., Paulo (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo/Curitiba: Cortez/Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 83-100.

GOLDEN, M. **Children and Childhood in Classical Athens**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990.

HANSEN, J. A. (2002) Educando príncipes através dos Espelhos. *In*: KUHLMANN Jr., M. *et. al.* **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.61-98.

ISIDORO DE SEVILHA, S. **Etimologias**. Vol. I e II, Madrid: BAC, 1982.

ITURRA, R. Epistemologia da Infância **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, 2002, v. 17, p. 135-153.

KATZ, C. S. Crianceria: o que é a criança. **Cadernos de Subjetividade**: Gilles Deleuze. São Paulo: Núcleo de Pesquisa da Subjetividade, PUC-S, p.90-96, 1996.

KOCH, D. **Desafios da educação Infantil**. São Paulo: Edições Loyola, 1985. FROEBEL, Friederich. **A Educação do Homem**. São Paulo: UPF, 2001.

KOHAN, W. O. Infância entre a Educação e a Filosofia... e KOHAN, W. O. Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, jan./jun., vol.29, no.1, p.11-26, 2003.

LOCKE, J. **Pensamientos sobre la Educacion**. Madrid: Akal, 1986.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbone**: Resumos de Cursos. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONTAIGNE, M. E. de. **Ensaio**. V. II. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Hucitec, 1987.

MONTAIGNE, M. E. de. **Três Ensaio**: Do Professorado – Da Educação das Crianças – Da arte de Discutir. Coimbra-Portugal: Imprensa da Universidade, 1933.

PANCERA, C. Semânticas de Infância. **Perspectiva**. Florianópolis, ago/dez, ano 12, n.22, p. 97-104, 1994.

- PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Gulbekian, 1993.
- PLATÃO. **As Leis**. Bauru: Edipro, 1999.
- RICHTER, J. P. **Levana o Teoria de la Educacion**. Madrid: Ediciones de la Lectura, 19--.
- ROUSSEAU, J.-J. **O Emílio, ou, Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANDIN, B. Imagens em conflito: infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999.
- SANTO A. **A Cidade de Deus**. V.2. São Paulo: Calouste Gulbenkian, 1991.
- SANTO A. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1997.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA MARAJOARA – PARÁ – BRASIL¹

Simei Santos Andrade²

Introdução - umbora começar? Viver entre rios e floresta. Ser da Amazônia, o começo desta fazição

Neste texto apresentamos resultados de pesquisa que teve por temática “As infâncias da Amazônia”, focalizada na “infância e nas crianças ribeirinhas”. A pesquisa teve por objetivo analisar os sentidos e significados³ das práticas culturais que se inserem nas culturas infantis, no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho (PA) - vivenciadas no seu dia a dia, numa região de água e floresta. As culturas infantis possibilitam vivenciar aquilo que é específico do mundo infantil, indicando que as crianças produzem cultura; elas inventam, criam, recriam, reproduzem, dão novos significados à cultura adulta de onde vêm suas inspirações.

¹ Esse capítulo é um recorte da Tese de Doutorado intitulada *A Infância da Amazônia Marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da vila do Piriá – Curralinho/PA*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. Defendida no ano de 2018.

² Pós-Doutora em Artes (UFPA/2020). Doutora em Educação (PUC Minas/2018). Mestre em Educação (UNASP/2005). Professora efetiva da UFPA/ICA/FADAN. Coordenadora do Núcleo de Pesquisas Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de Crianças em diferentes contextos - NUPEIA (UFPA/CNPq-2019). Membro de Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). E-mail: simeiandrade@ufpa.br

³ O estudo de Alves (2003), sobre o corpo lúdico Maxakali contribuiu para refletirmos acerca dos sentidos e significados das práticas culturais das crianças ribeirinhas, uma vez que aquela investigação busca a compreensão dos sentidos e significados de corpo e de lúdico, numa comunidade indígena de Minas Gerais.

Nesse movimento, consideramos como práticas culturais infantis as ações exercidas sobre a cultura material e imaterial.

Os estudos da infância alargam-se pelos campos da Sociologia, da Antropologia, da Geografia, da Filosofia, da Psicologia, da História, da Pedagogia e, como forma de fortalecimento e de compromisso com uma nova maneira de pensar, discutir, estudar e pesquisar a infância, acrescentam o termo “infância” ou “criança” em seus nomes, o “[...] que pressupõe uma ruptura com o essencialismo do discurso acadêmico e das investigações dominantes nessa etapa” (Lopes; Costa; Amorim, 2016, p. 240). Em virtude deste trabalho estar focado na infância, partimos de estudos interdisciplinares e procedimentos maleáveis de investigação, requerendo uma integração das diversas áreas dos Estudos Sociais (Müller; Hassen, 2009). Cada campo propiciou um olhar para a infância e de alguma forma trouxe contribuições para que pudéssemos analisar os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças da Vila do Piriá (PA).

A investigação desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, por ser esta a que melhor se aproxima do nosso objeto - sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá - Currálinho (PA). Consideramos que este objeto pode ser analisado por meio desta abordagem pois “[...] se aprofunda no mundo dos significados” (Minayo 2012, p. 22) das relações humanas. Preocupa-se em compreender, interpretar o sentido do fenômeno de natureza social (Gonsalves, 2001).

Esse estudo, com foco na abordagem qualitativa, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa etnográfica. A etnografia foi o tipo de pesquisa que melhor se aplicou ao nosso campo de investigação com crianças, pois procura compreender as concepções, os significados culturais (André, 1995), as relações que as crianças estabelecem no cotidiano com seus pares e com a natureza. Além do que “[...] é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são reproduzidos e compartilhados no presente e não podem ser

obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários [...]” (Corsaro, 2011, p. 63).

A etnografia, por sua vez, no contexto deste estudo, buscou compreender, por meio de uma relação direta com as crianças, no espaço e tempo de uma comunidade ribeirinha “[...] como se constituem como grupo social naquele espaço e como produzem formas, modos, saberes, competências, significações partilhadas entre elas e incorporadas na constituição de sua identidade enquanto grupo de crianças” (Arenhart, 2016, p. 43).

Para a compreensão do cotidiano das crianças da Amazônia Marajoara fez-se necessária uma incursão no seu território para trazer à tona a identidade e as suas práticas culturais. Ribeiro (2006) nos referenda que a identidade de um povo não é definida pelos limites do seu espaço, mas pelo contíguo de particularidades que faz dele um grupo com identidade própria, diferenciando-se dos demais grupos.

A infância amazônica tem minudências próprias que foram se constituindo na cotidianidade das populações que compõem esse território. Partindo desta constatação é que buscamos perceber a criança ribeirinha na sua singularidade, ou seja, “[...] essa criança real, concreta, que cresce entre a gente e o rio, entre a gente e os peixes, entre a gente e as árvores, entre a gente e a gente [...]” (Teixeira, 2009, p. 18), que cria e recria sua história de vida com narrativas simples encharcadas nas culturas do lugar - a Amazônia - cultura essa que não se resume a cultos ou a costumes, mas às estruturas de sentido através das quais os homens configuram a sua experiência (Geertz, 1989).

Nessa Amazônia “[...] a criança cresce e acumula na memória mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão sua maneira de agir, de sofrer e de desejar” (Certeau; Giard, 2013, p. 205). Assim, consideramos a criança um sujeito praticante da vida cotidiana, como nos referenda Certeau (2014), e que perpetra a vida cotidiana por meio das dimensões que envolvem a sua personalidade. Na perspectiva dos Estudos Sociais da Infância, a criança, como sujeito social, tem a capacidade de

assimilar a realidade na qual está inserida e ao mesmo tempo exercer outras capacidades que possibilitam a manipulação das coisas. Logo, refletir o cotidiano da criança amazônica inserida na categoria infância “nos possibilita distinguir que as suas características não se constroem da mesma forma em todos os lugares, uma vez que esta adquire as cores e os temperos do tempo e do lugar [...]” (LOPES, 2012, p. 37).

Cadê tu? Por que tá todo mundo escondido? As crianças e suas culturas infantis

Os enunciados que iniciam nosso percurso investigativo para analisar o que falam as crianças da Vila do Piriá acerca de suas práticas culturais, mostram a profundidade e a responsabilidade de uma pesquisa *com e sobre* crianças, por meio de uma abordagem qualitativa focada em um estudo etnográfico; no nosso caso, uma pesquisa etnográfica com crianças ribeirinhas.

Afinal o que sabemos sobre as crianças da Amazônia? Que conhecimento temos sobre as crianças ribeirinhas? O que sabemos dos seus modos de vida? O que pensam e sentem? Que informações temos de suas culturas? O que entendemos de suas práticas culturais? Demartini (2002, p. 21) afirma que quase nada sabemos sobre elas “[...] porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores”.

Assim, compreendemos que a infância ribeirinha se constrói na dinâmica sociocultural e o pesquisador necessita estar atento a tudo o que envolve as crianças e as relações que elas estabelecem com as pessoas e as coisas do lugar para poder aprendê-las (Sousa, 2014).

A partir desta ideia, trazemos à reflexão de que forma se constitui a infância na Amazônia Marajoara, tendo como suporte desta meditação as culturas infantis das crianças, vividas

[...] cotidianamente de acordo com o meio que os cerca, pelo conjunto cultural, natural e mitológico, pelo respeito ao sobrenatural, pela constituição geográfica de rio e de terra limitada pelas águas [...] pela idealização e a realidade de seus sujeitos concretos viventes no mundo insular (Pojo; Vilhena, 2013, p. 142).

A esse respeito, Loureiro (2000) assegura que o homem amazônida possui uma relação profunda com a natureza, que emoldurou poeticamente as vivências destes indivíduos, radicados às margens dos rios.

Apoiados nos Estudos Sociais da Infância, nos instrumentos etnográficos, na observação participante, nas conversas informais e na própria convivência com as crianças na Vila do Piriá, buscamos compreender que lugar as crianças têm nesta cultura, as características relevantes da infância ribeirinha, as práticas culturais desenvolvidas por elas, baseadas em suas vivências com a natureza, com o corpo, com os sentimentos e com a cultura local.

De forma mais detalhada, procuramos sentir, ouvir e ver como as crianças desenvolvem ações sobre a cultura material e imaterial, como significam as coisas, objetos, palavras e como criam simbologias que estão inseridas nos seus mundos sociais e culturais (Reis, 2018), estando esse movimento ligado à formação de sua identidade.

As culturas infantis, neste estudo, estão intimamente ligadas ao cotidiano das crianças. Na narrativa que segue podemos observar a infância vivenciada pelas crianças que brincam de pira num espaço em plena floresta amazônica, expressando, cada uma à sua maneira, mediante as ações que compõem as práticas culturais infantis, suas experiências, por meio das quais apreendem o mundo (Sousa, 2014), e que as torna um ser singular. Observemos o episódio em que as crianças de formas inventivas e variadas mostram suas relações com seus pares e com o espaço (Arenhart, 2016; Lopes, 2009):

Registro de campo (03/09/2015).

O brincar como prática cultural.

Caminhávamos pela única estrada de chão da Vila, a Transpiriá, quando perto da quadra encontramos um grupo de 8 (oito) crianças brincando de pira, ou melhor, pira se esconde-cola (nos pareceu ser a junção de duas variações de pira, a se esconde⁴ e cola⁵); algumas já dentro da mata de igapó, só se ouvia a voz e a respiração acelerada. O local era propício à brincadeira, mata fechada, o que facilitava a embrenhação na floresta. Um pouco afastados do grupo, ficávamos apenas observando a movimentação. No primeiro momento, 5 (cinco) crianças se juntaram, e percebemos então que estavam organizando as regras do jogo. Uma delas (Aline) se afasta, ficando de costas para os demais, e agarra-se, de olhos fechados, numa árvore, iniciando em voz alta uma contagem que foi decidida pelo grupo que seria de 1 a 100, no entanto, à medida que os números eram falados em voz alta por Aline, notamos uma aceleração na voz e os números eram ditos rapidamente, até o número 30 seguia normal, depois eram pulados, de 30 passava para 38, 42, 54... até chegar em 100. O restante do grupo correu para dentro da mata. Aproximamo-nos do local e vimos crianças subindo em árvores, em troncos de madeira, escondidas atrás das folhagens, correndo com espantosa habilidade numa mata de difícil acesso. Ao terminar a contagem Aline sai correndo para dentro da mata, buscando pegar

⁴ Também conhecida como pique esconde, pega-pega ou pegador, é uma das variações da pira. Caracteriza-se por ser uma brincadeira em que uma criança é escolhida para ser a “mãe”, ou o “pegador”, enquanto as demais se escondem. Com o rosto tampado, a mãe conta (30 ou até 100) e vai encontrar as demais crianças. A criança que conseguir tocar o pique (lugar escolhido) sem ser vista está salva. Quando a mãe localiza uma, grita: “peguei”, “achei”, ou “toquei”, seguido do nome da criança e o local: “achei Alê *debaixo da ponte*” (Friedmann, 2004; Andrade, 2013).

⁵ Chamado também de pique cola é outra variação da brincadeira de pira. Uma criança é escolhida para ser a “mãe” ou o “pegador”, que tem que correr atrás dos demais, caso consiga pegar, ou tocar um dos participantes, a criança tocada fica parado no local. Se outra criança tocar nela, então fica descolada e volta à brincadeira. Quando a criança é colada três vezes, ou quantas forem determinadas pelo grupo, passa a ser a “mãe” (Friedmann, 2004; Andrade, 2013).

ou colar alguém. De repente, sem poder identificar quem falava, pois só escutávamos sussurros, risadas, gritos e assovios, como se fossem gorjeio de um bando de pássaros, ouvimos:

- Corre, corre, te esconde! Lá vem ela - a mãe, a que pega!

- Fala baixo. Ei, Alê, cadê todo mundo?

- Tá escondido, huhu, cadê tu, Roberta, Arlan? (voz muito baixa)

- Cadê tu, Alessandra?

Aline então diz, pulando em cima do colega:

- Há, há,há, te peguei Arlan! Tu tá colado! Não adianta, vou pegar todo mundo.

Arlan, colado, não pode sair do lugar, no entanto, seus pares, cercando a área próxima, porém todos tentando ficar invisíveis para a “mãe” não vê-los, tentam tocá-lo, mas Aline não permite, fazendo menção que irá correr atrás deles para colá-los ou então correr para o pique e dizer em voz alta que achou alguém em determinado local. Enquanto Aline tenta pegar os demais, Ruan toca em Arlan, que volta a ficar descolado e pode se esconder e correr novamente. Todos correm para o interior da mata, Aline se vê sozinha, se referindo talvez a Arlan ou Ruan, diz:

- Oooooi, cadê tu, porque tá todo mundo escondido? Cês num querem brincá mais? Tô indo.

A ideia de Aline, nos pareceu, com aquele ato meio desprezioso de ir embora, seria enganar os outros participantes, e à medida que as crianças fossem saindo da mata, ela então correria para colar quem aparecesse. Naquele momento a pergunta de Aline reverbera na mata e na nossa mente, e nos leva a reformularmos a pergunta, a partir do nosso referencial epistemológico de pesquisadora inserida numa dada realidade - a Amazônia Marajoara: “Cadê as crianças deste espaço? O que elas têm a nos contar?” Naquele instante percebemos que como atores sociais tinham muito a dizer sobre o mundo na qual estavam inseridas.

[...].

Lopes (2009) e Lopes, Costa e Amorim (2016) afiançam que as crianças ocupam e representam os espaços de maneira muito particular e o exercício do brincar é uma das formas de explorar esses espaços, possibilitando a descoberta do mundo, a estruturação do saber, o trabalho em grupo, o estímulo à

imaginação, o respeito aos outros e a autorrealização (Andrade, 2013). Assim, concordamos com Lopes (2009) que o espaço da criança é um espaço geográfico e nele as crianças anseiam viver como crianças que brincam, que se encontram, que (re)vivem experiências, que imaginam e inventam novas experiências e que exploram e vivem o corpo (Arenhart, 2016).

Para desenvolver uma análise mais detalhada sobre a infância, as crianças ribeirinhas e as culturas infantis, foi necessário recorrermos aos dados de nossa pesquisa de campo realizada nos anos de 2015 e 2016, cujos levantamentos mostram que “[...] as crianças, ao seu modo, são produtoras de culturas infantis, e é no espaço de suas manifestações culturais que se torna visível a identidade da infância e a diversidade das crianças em relação aos adultos” (Capela; Matiello Júnior, 2012, p. 128). Nesse contexto, o desafio foi nos permitir olhar as crianças sob o prisma em que elas são sujeitos sociais que, em contato direto com a natureza, ampliam e exercitam uma prática social extraordinária, desenvolvida segundo um conjunto de elementos justapostos e conglomerados, com destaque para as culturas, valores, costumes e crenças (Gonçalves; Abreu; Oliveira, 2013).

Consideramos que os aspectos que compõem a infância e as crianças ribeirinhas - a relação que estabelecem com seus pares e os adultos, as histórias fantásticas e os *causos* que contam, a crença, a maneira de se vestir, de comunicar, de brincar, de trabalhar, de aprender - são importantes para a compreensão da identidade desses sujeitos (Sousa, 2014) e suas culturas infantis, visto que “[...] as crianças, por terem uma enorme plasticidade da renovação das formas e dos conteúdos, poderão propor e sugerir outros modos de ver o mundo que não aqueles cristalizados nas culturas dominantes” (Sarmiento, 2017, p. 6).

Na infância existem aprendizados que fazem parte do universo das crianças, compondo as culturas infantis, sendo o brincar um dos mais pertinentes. Entretanto, ele não é a única demonstração desta, existem outros aprendizados ou práticas que formam o mosaico da infância.

As práticas culturais infantis presentes na natureza, corpo, afetividade e vivências culturais

As práticas culturais infantis estão intrinsecamente relacionadas às vivências das crianças possibilitando experiências diversas; desta maneira “[...] a infância é caracterizada pela captura do mundo pela experiência e pela narração do mundo através de práticas [...]” (Sousa, 2014, p. 50).

Trazemos à baila o termo *práticas culturais infantis* no plural, pois são muitas práticas que advém das mais diversas culturas infantis, que por sua vez se constroem nos universos de tantas infâncias (Canavieira; Calderon, 2011). Adotamos o termo no plural por considerar que existem práticas diversificadas que se constroem no cotidiano das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara, que compõem a dinâmica de seus afazeres.

A Vila do Piriá se estabelece como um espaço geográfico único, o “[...] *locus* de co-existência do diverso, natureza e cultura ao mesmo tempo, lugar dessa contiguidade característica que é o espaço nosso de cada dia [...]” (Gonçalves, 2002, p. 233). Foi neste espaço com tantos lugares (Tuan, 2012) que observamos que as práticas culturais das crianças se realizavam; as ações diárias eram suas próprias práticas. Deste modo, Piriá passou a ser compreendido, neste estudo, como o espaço de muitos lugares, que se abre e revela a multiplicidade de sentidos e significados que os habitantes desta comunidade, sobretudo as crianças, dão a cada coisa, ato e pensamento (Pérez, 2003).

Lopes e Vasconcellos (2005) asseveram que as crianças apoderam-se dos espaços e lugares, dão um novo sentido, reorganizam e apossam-se de outros, criando suas territorialidades. Portanto, são nos espaços e lugares que as práticas culturais se desenvolvem “[...] e se constitui num processo de acumulação contínua, que se revela nos acontecimentos da vida cotidiana” (Alves, 2007, p. 165).

As práticas culturais aqui suscitadas correspondem ao conjunto de ações realizadas pelas crianças todos os dias, de modo sucessivo e contínuo no Piriá.

Corsaro (2002, 2011) e Pereira (2011) consideram que as crianças, como atores sociais, tomam para si os elementos do mundo social, dando a eles novos sentidos e significados, contribuindo mútua e ativamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto. Destaca ainda que as crianças não são passivas diante das culturas que estão a sua volta, mas estão sempre ávidas a ressignificá-las.

Neste sentido, Corsaro (2002, 2011) propõe a substituição do termo socialização por *reprodução interpretativa*. *Interpretativa* no sentido de que as crianças criam e interagem por intermédio de suas culturas de pares através das informações colhidas do mundo adulto, de maneira a compreender seus interesses comuns. *Reprodução* significando que as crianças não apenas incutem a cultura, mas colaboram ativamente para produção e mudança cultural (Corsaro, 2002; Pereira, 2011).

Assim, as práticas culturais das crianças ribeirinhas estão atreladas aos elementos dos quais elas foram se apropriando do ambiente social, como tomar banho no rio, andar de canoa, pescar, tomar a bênção. Entretanto, na Amazônia também as práticas têm se modificado, ou seja, as crianças mantêm o exercício da prática, mas a sua maneira, criando novos ou dando outros sentidos a elas, o que pode provocar mudanças no mundo adulto, tanto social como cultural.

Sarmiento (2009, 2017) deixa claro que as culturas da infância se constituem em um elemento que diferencia da categoria geracional, pois “[...] refere-se à existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das dos adultos, embora, também, interdependentes destas” (Pereira, 2011, p. 33). Nesses termos consideramos que as culturas da infância ribeirinha, ainda que tenham suas bases na cultura dos adultos, possuem elementos que formam a sua própria cultura, merecendo destaque a relação que

estabelecem com a natureza, uma vez que grande parte de suas práticas têm algum vínculo com a água ou a floresta.

Desse modo, buscaremos apresentar as práticas culturais das crianças da Vila do Piriá a partir de seus discursos, analisados por meio das fontes etnográficas.

As crianças e as vivências com a natureza na Vila do Piriá

As práticas culturais das crianças ribeirinhas estão relacionadas à vivência com a natureza, presentes nas relações que estabelecem com o meio ambiente, o espaço geográfico e o tempo na Vila do Piriá.

Para Vygotsky (2010), vivência diz respeito àquilo que se viveu ou dos saberes que se adquiriu ao longo do processo de viver ou vivenciar uma circunstância ou de desempenhar alguma coisa. Observou que o meio influencia no desenvolvimento psicológico e da personalidade consciente da criança, através da vivência, ou seja, “[...] a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança [...]” (Vygotsky, 2010, p. 683).

As crianças ribeirinhas possuem um sistema de relações composto de numerosos elementos interligados com a natureza (Gonçalves; Abreu; Oliveira, 2013), perpetuados pelas vivências, seja no meio ambiente, no espaço geográfico onde reside a comunidade e em seu entorno e, ainda na sintonia com o tempo que é marcado por uma dinâmica própria em que o movimento das marés, o pôr-do-sol, a chuva, o luar... ditam a vida nesse pedaço do Brasil. Lopes (2009) considera que o espaço geográfico é por onde transitamos, portanto, vivenciamos experiências, o que nos possibilita estabelecer nossos lugares e nesses a afetividade, entendida como o contíguo dos sentimentos comuns aos homens (Amaral, 2007).

Para Tuan (2012), a relação homem-natureza pode se constituir em um elo afetivo entre a pessoa e o lugar – é a topofilia – e nessa relação, continua o autor, o que de fato importa para a

criança no lugar são alguns objetos e as sensações físicas, como observado no fragmento do diálogo a seguir, extraído de um vídeo gravado durante uma roda de conversa com as crianças sobre o que gostavam ou não de fazer na Vila:

Transcrição de vídeo (03/09/2015).

Eu gosto ou não de...

[...]

Pesquisadora: O que vocês gostam de fazer aqui na Vila e o que vocês não gostam?

Pedro: O que a gente não gosta não tem, a gente gosta de tudo aqui, aqui é bom. Mas o que eu gosto muito mermo é de andá de barco.

Ruan: Eu gosto de casco.

Pedro: O casco é pouco pesado, a gente pode tombá pra qualquer lado, ele não afunda.

Ruan: É de madeira e não tem motô, leva ele só remando.

Pedro: A gente pesca nele lá fora, né! A gente faz a nossa vara de pesca né, coloca uma linha fininha, a isca, e pesca uma piramutaba assim (mostrando o tamanho do peixe com a mão), depois cai n'água. Aí, esse peixe que a gente pega nós come.

Ruan: Égua, é isso mermo, é bacana por isso. A gente anda de barco, pesca, brinca, toma banho e ainda come o peixe.

[...]

O diálogo nos revela uma dinâmica própria das crianças, ladeada por uma capacidade de produção cultural variada que se traduz nas ações cotidianas, como banhar-se no rio, pilotar pequenas embarcações, pescar, ficar ao ar livre brincando, produzindo utensílios ou mesmo preparando o seu próprio alimento, resultado da prática de pescar, e degustá-lo com seus pares. Observamos que existia uma movimentação constante das crianças, ora iam pescar, ora banhar-se no rio, ora remar, ora iam à escola, ora construíam artefatos de trabalho e de diversão, enfim, muitos movimentos que estimulavam as sensações físicas, gerando conhecimentos, vivências significativas, surpresas, expectativas e partilhas.

Oliveira (2015), referindo-se a Loureiro, destaca que a relação que o povo amazônico estabelece com a natureza se manifesta no cotidiano da cultura do ribeirinho, expressa nos seres encantados, nas produções de coisas utilitárias, nas práticas de sustento e comercialização de seus produtos e seus costumes.

O tempo nas vivências das crianças: entre rios e matas

O poeta Manoel de Barros (2010, p. 133) celebra o tempo versejando sobre ele, associando a palavra e o significado *tempo* ao termo *quando*, no sentido de expressar a circunstância em que “[...] a gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio”. Ele nos diz:

Tempo

[...]

Tem hora que eu sou *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou *quando* uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou *quando* um rio. E as garças me beijam e me abençoam [...].

[...]

Quem é quando criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu [...] (Barros, 2010, p. 133).

A partir do olhar de quem só teve infância, como era seu costume dizer, o poeta Manoel de Barros pensa o tempo sobre a dinâmica do *quando* ser e estar no mundo. Neste sentido, o tempo jamais terá um formato cronológico, mas forjado, apreciador da natureza, da cultura local, das pessoas, e manterá com elas relações de amizade e respeito.

De outra forma, não sem poética, o tempo na região amazônica está ligado ao conhecimento da natureza, neste estudo, pelo movimento das águas, que é o relógio que marca não apenas as horas, mas também as semanas, os meses e os anos, assim como a escassez e a abundância, a alegria e a tristeza (Pacheco, 2009). Desta maneira, o tempo é percebido pelas crianças como fazendo parte

do seu cotidiano, ou melhor, a vida cotidiana é a própria vida do indivíduo (Heller, 2014), as ações diárias têm estreita relação com o viver entre rios e matas.

Almeida e Valente (2017) consideram que para o ribeirão o tempo está associado aos meios de subsistência, ao deslocamento nos rios e várzea, ao clima, enfim, norteando as ações diárias dos povos das águas. O tempo direciona a pesca, a caça, o plantio, o subir ou descer dos rios, colocar ou retirar redes e matapis, e também as brincadeiras sazonais das crianças (Pojo; Elias; Vilhena, 2014).

Trechos do nosso registro de campo ilustram quão próximo está a natureza das vivências das crianças, regida pelo tempo. O primeiro episódio trata do tempo da maré:

Registro de campo (07/10/2016).

A gente só vai na hora que a maré tivé cheia.

Conversando informalmente com algumas crianças que encontrei a caminho da escola, numa sexta-feira, perguntei o que elas faziam no sábado. Uma delas me respondeu: a gente sempre vai pro sítio!". "E onde fica o sítio?", indaguei. Outra informou: vai por ali (apontando o curso do rio Piriá), depois pega bem lá na frente um riozinho, um igarapé, mas a gente só vai na hora que a maré tivé cheia, quando tá baixa num dá pra passá na rabetá, fica só lama e muito galho, só dá no casco porque a gente mermo vai remando.

O segundo episódio diz respeito ao clima da região, que está ligado às condições climáticas, ao sol e à chuva:

Registro de campo (05/10/2016).

Vai chuvê, a senhora num tá vendo?

Hoje, durante as atividades com as crianças, no período da tarde, na ponte, em frente ao alojamento onde residimos, percebi que pouco depois que começamos os trabalhos uma inquietação tomou conta delas. Olhavam para cima, para os lados, e repetiam: "vamo logo,

vamo logo que já vem”; os trabalhos foram acelerados e entregues rapidamente. Nessa altura, já preocupada, perguntei o que estava acontecendo. Joabe diz: “vai chuvê, a senhora num tá vendo?”. Eliezer completa: “E não é pouco, não! É um pau d’água daquele”. Estranhei, pois o sol estava lindo, brilhando. Não mais do que 20 minutos depois parecia que o céu ia desabar, de tanta água. Ficamos a imaginar como as crianças sabiam que ia chover? Como sabiam que ia chover tanto assim? A tarde estava tão ensolarada que uma chuva naquele momento era impensável. A chuva varou a noite.

Registro de campo (06/10/2016).

Como vocês sabiam que ia chover ontem?

O dia amanheceu limpo, nem parecia que havia chovido quase a noite toda, o sol começa a aparecer discretamente. Enquanto tomávamos café já podíamos ouvir os falatórios das crianças na ponte. Rapidamente descemos e encontramos Eliezer, Paulo e Elequias; logo entramos no assunto da chuva do dia anterior. “Meninos, que chuva caiu ontem!” Eliezer então diz: “eu falei pra senhora que ia caí um pau d’água!”. “É verdade, mas como vocês sabiam que ia chover tanto assim?” Paulo, de forma despreziosa, fala: “nós sabe, ora”. Em seguida, Elequias faz o comentário que responde nossa indagação: “quando a gente olha naquele rumo ali (apontando para o horizonte) e vê que tá escuro, pode contá que vai chuvê, mermo que teja sol aqui na Vila”.

Nesse sentido, Cristo (2007, p. 67) assevera que o modo de vida das populações ribeirinhas está atrelado aos ciclos naturais “[...] pois o fenômeno das enchentes e vazantes, determinadas também pelas fases da lua, regula parte do cotidiano dos mesmos, de modo que o trabalho obedece ao ciclo sazonal”.

Percebe-se que o tempo nesse espaço geográfico não é o mesmo discutido por Hall (2006)⁶, quando fala de um tempo global,

⁶ Hall (2014, p. 69), referindo-se à discussão de espaço-tempo e identidade comunica que o impacto da globalização sobre as identidades nacionais tem como característica “[...] a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o

que sofre alterações constantes em suas bases, em que o mundo vai encolhendo e perdendo a graça. Na Amazônia o tempo é menos impetuoso, consentindo aos ribeirinhos uma vida mais perto da natureza e sem os problemas urbanos comuns das grandes cidades (trânsito, barulho, estresse...). Não estamos afirmando com isso que os ribeirinhos desfrutem de uma vida sem nenhuma dificuldade, mas os problemas enfrentados por eles são de outra ordem, como a necessidade de garantir seus direitos sociais, por exemplo.

Neste sentido, ponderamos que o tempo “neste lugar próprio flutua como que um perfume secreto, que fala do tempo perdido, do tempo que jamais voltará, que fala também de um outro tempo que ainda virá, um dia, quem sabe” (Certeau; Giard, 2013, p. 204). Isso engloba uma diversidade de modos de pensar, sentir e conceber o tempo (Almeida; Valente, 2017), como algo que está presente e faz parte da dinâmica da vida das pessoas, e as crianças não estão fora deste contexto.

Sarmiento (2014) nos remete ao tempo da criança, um tempo construído por ela, que se constitui num

[...] tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter) acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (‘agora diz tu, agora sou eu’), propostas de continuidade (‘e depois...e depois’) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (‘pronto, não brinco mais contigo’). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interacção, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre ao

mundo é menor e as distâncias mais curtas [...]”, não importa onde os eventos ocorram, eles irão atingir as pessoas mesmo que elas estejam em lugares distantes.

passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo (Sarmiento, 2014, p. 17).

Para Sarmiento (2014), o tempo pode ser disposto de muitas maneiras, como visto nas vivências das crianças ribeirinhas, gerando intimidade com a natureza, produzindo um modo de vida singular que se mostra na habilidade das crianças nos rios, com a canoa, no subir e descer rapidamente das árvores, sobretudo do açazeiro, de colocar o matapi na água, de cortar madeira, fazer roça, enfim, suas atitudes não supõem desafios à natureza, mas a integração a ela (Pojo; Elias; Vilhena, 2014).

A interação com a natureza, num tempo que agita a vida das crianças, propicia movimentos corporais que dizem muito da identidade dos sujeitos dessa parte do Brasil.

Conclusões do estudo

Este estudo teve por objetivo analisar os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Currealinho (PA). Deste modo, a investigação mostrou que as crianças são produtoras de culturas, dão sentido ao mundo que as cerca. O meio ambiente se constitui em um sistema simbólico que possui vinculações; nada está sozinho no mundo, mas se conecta através de uma relação dialógica - as coisas, os animais, as pessoas, as plantas estão interligadas e dão sentido às vivências das crianças.

Portanto, os sentidos e significados das práticas culturais das crianças estão intimamente ligados à natureza; é como se elas inalassem o cheiro das plantas, raízes e frutos, que exalam no suor quando correm nas pontes e sobem nas palmeiras de açai; como se incorporassem as expressões do balanço das árvores e do sobe e desce das marés, traduzidas no bailado das brincadeiras que acontecem no rio; como se o canto dos pássaros fosse sua própria voz, que canta e encanta para dizer que sabem contar muito e de muita coisa da cultura e da história dos que vivem na ribeira dos rios.

Referências

- ALMEIDA, E. M. de; VALENTE, T. N. Amazônia ribeirinha: uma leitura contra hegemônica para o combate dos processos educacionais que geram a exclusão. *In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...**, 2015. Rio de Janeiro: CIECE, 2015. v. 1. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID1042_010520_15223235.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.
- ALVES, L. M. S. A. A constituição do discurso narrativo polifônico da criança: traços da mitopoética amazônica. *In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo (org.). Educação Infantil e estudos da infância na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2007, p. 133-167.
- ALVES, V. de F. N. **O corpo lúdico Maxacali**: segredos de um “programa de índio”. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, C/ Arte, 2003.
- AMARAL, V. L. do. **Psicologia da educação**. Natal: EDUFRN, 2007. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia_Educacao/Psi_Ed_A03_J_GR_20112007.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- ANDRADE, S. S. **O lúdico na vida e na escola**: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Capinas: papiros, 1995.
- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- CANAVIEIRA, F. O.; CALDEIRON, A. C. Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas. *In: SILVA, A.; CALDEIRON, A. C.; et al. Culturas infantis em creches e pré-escolas*: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 153-170.
- CAPELA, P. R. do C.; MATIELLO J., E. Memórias pedagógicas das práticas corporais em assentamentos do MST de Santa Catarina. *In:*

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 105-130.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 21. ed., v. 1, Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, M.; GIARD, L. Espaços Privativos. *In*: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2 morar, cozinhar. V. 1. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 203-207.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar do ‘faz-de-conta’ das crianças. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-17>>. Acesso em: 9 out. 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, A. L. G. de; *et al* (org.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-17.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**: brincadeiras e jogos tradicionais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GONÇALVES, C. W. P. Da geografia às geografias: um mundo em busca de novas territorialidades. **CLACSO**, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/201018013328/11porto.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

GONÇALVES, M. S. N.; ABREU, W. F. de; OLIVEIRA, D. B. A realidade Curricular belenense ribeirinha: um olhar a partir da epistemologia do currículo. *In*: ABREU, W. F. de; OLIVEIRA, D; B.; SILVA, É. dos S. (org.). **Educação ribeirinha**: saberes, vivências e formação no Campo. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFFPA, 2013, p. 71-89.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campina: Alínea, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LOPES, A. S. C. **A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha**: Ilha de Cotijuba Belém - Pará. 2012. 209f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. *In*: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. de. (org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 119-132.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 11, jan./jun., p. 237-256, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/381>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da infância**: reflexos sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOUREIRO, J. de J. P. **Obras reunidas**. V. 4. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9-29.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. de N. A. A infância pesquisada. *In*: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, nº 3, pp. 465-480, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3462>> Acesso em: 27 fev. 2017.

OLIVEIRA, J. S. B. de. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar. **Revista de Ciências da Educação**,

UNIASAL, Americana/SP, Ano XVII, n. 32, p. 73-95, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/390>>. Acesso em: 30 set. 2016.

PACHECO, A. S. **En el Corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras**. 2009. 354f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009b. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/13141>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PEREIRA, R. F. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. 207f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28813>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

PÉREZ, C. L. V Cotidiano: histórias(s), memória e narrativa uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 97-118.

POJO, E. C.; VILHENA, M. de N. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: SILVA, I. de O.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 135-148.

POJO, E. C.; ELIAS, L. G. D.; VILHENA, M. de N. As águas e os ribeirinhos – beirando sua cultura e margeando seus saberes. In: **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 8, n. 11, p. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3249>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

REIS, M. **Educação Infantil: arte, cultura e sociedade**. Curitiba: CRV, 2018.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. [S. l.]: Piaprograma, 2014. Disponível em: <<https://piaprograma.wordpress.com/2014/05/21/as-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade/>>. Acesso em: 7 out. 2017.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. [S. l.]: TITOSENA, 2017. Disponível em: <<http://titosena.faed.udesc.br/>>

Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>.

Acesso em: 8 abr. 2017.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, M. J.; BANDEIRA, A.; DORES, R. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 103-124.

SOUSA, E. L. de. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. 2014. 422f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130980/332919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 mar 2017.

TEIXEIRA, S. R. dos S. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. 294f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

YVGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

AFROPEDAGOGIA INFANTIL PARA EDUCADORAS (ES)¹

Valdirene Aragão Rocha²

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos ³

Introdução

Não há como negar a importância da educação infantil como alicerce para a formação do ser humano, pois é nesta fase da vida que a criança constrói importantes referenciais sobre o seu corpo, sobre o mundo e suas relações com os Outros, seus pares e os adultos, com os quais convive, razão pela qual é necessário considerar como e com que frequência essas crianças sofrem discriminação racial. Alicerçadas nesse contexto é que sugerimos a Afropedagogia Infantil, um aporte para educadoras com atividades antirracistas, consubstanciadas numa didática negra, a

¹ Parte do Produto Educacional, resultante da Dissertação intitulada *Contribuições da Pedagogia da Equidade Racial para o Enfrentamento do Racismo Escolar na Educação Infantil*, no Distrito de Umburanas, município de Brumado-BA, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade Estadual do Estado da Bahia- UNEB/Campus VI, 2021.

² Professora Mestra da Educação Fundamental da Rede Pública de Brumado-Ba. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Culturas das Infâncias. Mestra em Ensino Linguagens e Sociedade – PPGELS pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagens e Sociedade (PPGELS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI-Caetité-Ba. E-mail: valdirenearago7@gmail.com

³ Co-autora do Produto. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e Mestra pela UFMG. Professora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia- PPGELS/UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Campus VI- Caetité-BA. Pesquisadora Produtividade do CNPq. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Culturas das Infâncias.

E-mail: lbastos@uneb.br

fim de auxiliar as professoras no trabalho com a diversidade racial no cotidiano escolar da educação infantil. Utilizamos para a confecção da Afropedagogia intervenção pedagógica através da contação de histórias, brincadeiras e músicas infantis que valorizam a raça negra, metodologias que possibilitam pensar o currículo infantil de forma diversificada e não como modelo embranquecido. Como recurso teórico metodológico, convocamos Nilma Lino Gomes (2006), Eliane Cavalleiro (2006), Rita Fazzi (2004) e Luciete Bastos (2018) para confirmar/auxiliar nossas hipóteses sobre a educação da criança negra.

Pensamos a confecção do produto, em parceria com outras pessoas, orientadora e professoras da Educação Infantil (EI)⁴. O produto sugere atividades didáticas afropedagógicas como músicas, histórias e brincadeiras. Assim como as instruções que servirão de suporte didático para as aulas nas turmas da EI. O Caderno destina-se às educadoras (es) e foi dividido em três partes: Histórias e contos, músicas e brincadeiras. Seguimos com as proposições de atividades, envolvendo todos os cinco Campos de Experiência e os seis Direitos de Aprendizagem⁵ da EI dos temas geradores do currículo institucionalizado (Rocha, 2021).

Traremos, neste texto, achados da pesquisa de Dissertação de Mestrado: *Contribuições da Pedagogia da Equidade Racial para o Enfrentamento do Racismo Escolar na Educação Infantil*, defendida em 2021 e a estrutura do Caderno de *Afropedagogia Infantil para Educadores (as)*. Informamos que tanto o Caderno quanto a Dissertação podem ser consultados no site: www.ppgels.uneb.org. O texto segue com um breve percurso teórico das temáticas raciais infantis na escola, que resultou na confecção do Caderno.

Após **diálogo com pesquisadoras** que nos precederam na tarefa de discutir sobre crianças negras, ousarmos conceituar a **Afropedagogia**, apresentamos, em seguida as **contribuições das**

⁴ Doravante o nível educacional “Educação Infantil” será grafado com as iniciais em maiúsculas EI.

⁵ Conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

educadoras participantes da pesquisa para a confecção do Caderno. Na sequência, **desnudando o meu/nosso racismo**, para enfim, avançarmos na discussão da **aplicação/testagem da Afropedagogia** nas quatro escolas escolhidas. Finalizando com a (in)conclusão: **A discussão/reflexão não acabou**, compreendendo que a Afropedagogia não finaliza, demos apenas uma pausa, para pensarmos em próximos passos, próximas caminhadas.

Diálogo com pesquisadoras

Na escola, acontecem os primeiros contatos de socialização da criança depois da família. É no ambiente escolar que a criança negra, muitas vezes, confronta-se com a palavra “racismo” e “preconceito” pela primeira vez, seja através do convívio com os colegas e com os adultos (professoras e equipe diretiva), da negação da história da população negra por meio dos conteúdos transmitidos, do tratamento diferenciado, ou dos cartazes invisibilizadores da etnia, não só espalhados pela sala de aula, mas por toda a escola.

Nesse sentido, a educação constitui uma das áreas mais férteis para a análise das diversidades por trabalhar com instituições heterogêneas e pluriversais. Pesquisas como a de Eliane Cavalleiro (2006), que levantou problemas de discriminação referentes à educação das crianças negras em relação às crianças brancas nas turmas de educação infantil, apontam a diferenciação no tratamento oferecido às crianças, constatando que a população negra é prejudicada, pois passa por mecanismos de discriminação baseados em seu pertencimento racial.

A citada pesquisadora verificou formas desiguais de interação no espaço escolar, indicando que há menos contato físico entre os docentes e as crianças negras, assim como a interação dialogal. O silêncio, ao se tencionar temas de pertencimento étnico-racial, ratifica mais uma das formas de discriminação. Conforme a estudiosa, na escola “[...] há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições –

formas de tratamentos, atitudes, gestos, tons de voz e outras, que transmitem valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios [...]” Cavalleiro (2006, p. 98).

Tanto a gestão escolar como as (os) educadoras (es) reforçam essas linguagens comportamentais discriminatórias (contato físico, expressão corpóreo-facial, silêncio, distanciamento, ausência de toque e carinho), nos cartazes expostos na escola com imagens de crianças e adultos da cor branca e no excesso de positividade e elogios oferecidos às (aos) educandas (os) dentro do padrão fenotípico aceito como belo: loiras, olhos claros, cabelos lisos e compridos.

Comungando com o pensamento de Cavalleiro (2006), Fazzi (2004) constatou que as crenças e as noções de preconceito e de discriminação racial se consolidam durante o processo de socialização infantil e são aprendidas em tempo e em espaço privilegiados, nos quais as crianças interagem, experimentam e/ou rejeitam estereótipos que conferem significados sociais à raça. Fazzi (2004) ainda constata que há uma série de comportamentos e linguagens ritualizados que visam inferiorizar a criança negra, a exemplo de apelidos e de gozações.

Afirma-se, assim, que a alteração da LDB por meio da Lei nº 10.639/03 é uma conquista dos movimentos negros, o que causou uma “ruptura epistemológica e cultural” nos currículos brasileiros à medida que sistematiza a discussão sobre diversidade étnico-racial presente na realidade de todo país (Gomes, 2018).

Embora o número de pesquisas sobre a identidade étnico-racial tenha crescido, ainda permanecem lacunas a serem preenchidas, principalmente no que se refere ao debate sobre educação das crianças negras, este que é insuficiente no espaço educacional institucionalizado com participação das infâncias. A falta de material pedagógico para trabalhar com a temática em sala é outro fator que corrobora com o agravamento do problema. Mediante essa constatação, nosso trabalho teve o objetivo geral de promover um debate substancial da importância da inclusão da

temática racial na educação infantil, propondo no currículo, a inclusão da Afropedagogia.

Essa insuficiência no debate, agregada à falta de formação continuada para as (os) professoras (es) e à falta de material pedagógico podem ser alguns dos fatores que levam as crianças a serem vistas como sujeito universal, longe do reconhecimento das diferentes identidades (raça, classe social, etnia, gênero e pertencimento territorial).

Conforme Bastos (2018), a infância não se constitui isoladamente, mas na interação que ela estabelece com as demais gerações (jovens, adultos ou idosos), de forma simbólica e ritualística, dando sustentação às relações sociais. Assim sendo, a criança não poderá ser definida como um “vir a ser”, mas um ser que já é, aqui e agora, pois age, influencia, interage e interfere na sociedade, seja com seus pares, seja com outras gerações que também interagem com elas.

A infância é, portanto, uma categoria que, também, constitui a estrutura social. Sobre a discussão, Lizandra Ogg Gomes (2015, p.127) evidencia que a infância é constituída pela sociedade, portanto atua e dela participa por um sistema mediado e sustentado pelas demais gerações e relações sociais. Ela acrescenta que a “infância é uma configuração social basilar”.

Diante da afirmação de Gomes (2015), de que a “infância é uma configuração basilar”, precisamos ficar atentas para que essa base seja consolidada através dos pressupostos de uma educação que garanta o direito à equidade, entende-se aqui que “Pedagogia da Equidade Racial”, pensada e discutida pelo movimento negro, ainda não foi registrada, mas se tem a pretensão de sistematizá-la para que faça parte do currículo das escolas: “Uma pedagogia que busca atender às identidades negras de África e diáspora, cujo objetivo é a conscientização das crianças para a autoaceitação e valorização da etnia e de sua raça” (Bastos, 2018, p. 49).

Compreendemos a confecção desta Afropedagogia como um “fazer acadêmico”, que se concretizou a partir da questão: “Existe, ou não existe, uma pedagogia que trata da temática negra na

educação infantil?”. Constatada a não existência, iniciamos a pesquisa e, de posse dos dados necessários, procedemos à construção de pedagogias que atendessem a falta de práticas direcionadas à educação para o respeito às etnias. A proposta teve adesão das professoras e coordenação pedagógica da escola, que participaram ativamente no processo.

Na tessitura da pesquisa e na ação da pesquisadora e dos envolvidos, vivenciamos o “fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p.84). Com o teórico entendemos que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (*Ibidem*, p.94). Sempre com responsabilidade educacional, procuramos respeitar a ludicidade e tentamos dar ouvidos aos atores protagonistas da pesquisa, as crianças, em especial as negras.

Somadas a esse contexto, esta Afropedagogia foi pensada a partir de experiências afrocentradas da “Pedagoginga” desenvolvida pelo professor Allan da Rosa (2013), na periferia de São Paulo entre os anos de 2009 e 2012, local de busca por saberes ancestrais, interdisciplinaridades, educação das sensibilidades e princípios do legado cultural africano. Ele enfatiza que essa pedagogia tem o saber que nasce do povo e volta para o povo. Defende, também, que a pedagoginga não busca um rompimento abismal com as pedagogias tradicional, mas propõe a ela agregar valores. Nesse sentido, nossa proposta contempla atividades da pedagoga tradicional, aglutinadas à ludicidade, à sensibilidade e aos movimentos corporais adotados pelas pedagogias afrorreferenciadas que nos antecederam. A Afropedagogia Infantil surge como mais uma possibilidade didática de implementação da Lei 10.639/03. À semelhança da pedagoginga, defendemos um caminhar conjunto com as pedagogias anteriormente estabelecidas para a elas agregar novos sentidos.

Vale lembrar que o fomento de discussões e reflexões, mobilização da população retinta para a resistência nos Movimentos Negros⁶ foram de suma importância para a conquista

⁶ Doravante grafado pelas iniciais MNs.

das leis. Para além de denunciar as diversas formas de racismo e de preconceito de raça/etnia, os MNs buscam encorajar a discussão dos problemas sob uma perspectiva interseccional, pois denunciam os problemas de gênero, de classe e de raça de forma imbricada como sempre se apresentam. Ousamos acrescentar a necessidade de inclusão da idade, pois as crianças retintas e pobres são as maiores vítimas das injúrias dos brancos. Razão pela qual propusemos a Afropedagogia que pode contribuir, sobremaneira, para fortalecer a identidade dos pequenos, além de possibilitar a fomentação de pesquisas sobre essa parcela da população invisibilizada, inclusive na academia e, também, propor mudanças e adequações nos currículos em prática, a fim de incluir, de forma inequívoca, os temas preconizados na Lei 10.639/03, tão importantes para a formação da pequena infância.

Propomos um material prático que proporcione experiências/vivências, que tragam a temática negra como centro, deslocando-a da periferia para ocupar todos os espaços em que deve ser discutida, principalmente, nas instituições escolares e em particular nas turmas da pequena infância. Interseccionalizando o tema como deve ser tratado em todas as dimensões, pois entendemos a importância fulcral para o desenvolvimento do ser humano de forma plena, razão pela qual se apresenta evidenciada nas atividades de Afropedagogia que defendemos.

Conceituando a Afropedagogia Infantil

O professor Paulo S. Dutra (2008) relatou sua experiência num curso sobre a Lei 10.639/03, realizado para professoras (es) do estado de Rondônia. Sua experiência deu-se numa formação continuada da rede estadual de ensino nos anos de 2006-2007 e na rede municipal do mesmo estado nos anos de 2010-2011. O docente entende o termo “Afro-pedagogia” como

[...] todo o ciclo que inclui o processo de formação continuada de professores e professoras que atuam na educação básica com a

aplicação de conjunto de conhecimentos absorvidos no processo de formação, processo reflexivo com educandos e educandas e os resultados da aplicação desses conhecimentos no ambiente escolar e em outros espaços (Dutra, 2013, p. 80).

O conceito de *Afropedagogia* proposto por nós, diferencia daquele defendido pelo professor Dutra “Afro-pedagogia”, no que se refere ao público alvo, enquanto o do professor sugere uma pedagogia negra direcionada a docentes, nós propomos um conjunto de atividades didáticas para serem trabalhadas com crianças da EI. A ausência do hífen amplia o sentido da pedagogia; uma *Afropedagogia Infantil para Educadores*, didática negra para/com as crianças com suas raízes em África e seus desdobramentos no Brasil, envolvendo todo “o corpo”, como campo de aprendizagem, vivências e experiências e não apenas de cognição.

Vale ressaltar as razões pessoal e profissional que nos levaram a propor atividades afropedagógicas para a EI. Como sujeitos histórico-social somos mulheres e mães militantes, profissionais comprometidas com a luta pelo antiracismo, com experiência na EI por mais de 07 anos, que sempre viram as crianças como uma geração que exerce função social e que é afetada pelo contexto em que vive. Acrescenta-se a importância de uma das autoras ser negra, consciente e pobre, mulher que vivenciou na pele e na textura do cabelo as mais cruéis atitudes racistas que uma criança pode suportar. Atualmente, como pesquisadoras do tema, temos procurado fazer a diferença em nosso entorno. A pouca disponibilidade de material com a temática racial, para realizar atividades lúdicas e significativas com os pequenos, fomentou a elaboração da *Afropedagogia* que se revelou uma forma consciente, sistemática e formativa para a equidade étnico-racial.

Mas o que significa, mesmo, *Afropedagogia* para nós e como praticá-la na EI?

Compreendemos a *Afropedagogia Infantil* como uma pedagogia de autoconhecimento e pertencimento identitário das crianças negras e não negras no currículo da Educação Infantil,

sobre os pilares de referenciais afrocentrados e decoloniais, cujos objetivos basilares é dar visibilidade e respeito às crianças negras, fortalecendo os vínculos afetivos com as infâncias plurais e com os adultos que as cercam nos diversos aspectos: histórico, econômico, social e político, evidenciados pelas populações diversas no Brasil, em África e disseminados pela diáspora. A Afropedagogia desponta como possibilidade de uma prática didática enegrecida, que responde aos anseios por ações educativas reais e não idealizadas num universo embranquecido, considerando a “cosmosensação dos saberes”, que tem no “corpo” da criança e do adulto preto, as marcas apontadas pelas experiências afropedagógicas anteriormente citadas, como espaço de ensino e aprendizagens múltiplas e ancestralizadas (Rocha. 2021).

O termo Afropedagogia, por nós proposto, foi grafado propositalmente sem hífen para ressignificar a palavra pedagogia, trazendo-a imbricada ao termo afro, pois não podemos mais educar nossas crianças com uma pedagogia na qual elas não se vejam representadas. Trata-se de uma pedagogia da equidade racial, enegrecida, cuja reivindicação é uma educação para crianças pequenas voltada para o respeito à identidade afro-brasileira, para o reconhecimento da história da ancestralidade e da cultura africana. Ela tem por objetivo trabalhar os campos de experiência na EI, pensando na população negra de África e da diáspora para o Brasil. As condições em que se encontram, hoje, os afro-brasileiros no que se refere à inclusão política, social, econômica, histórica e cultural (Rocha, 2021).

Constatamos, na escola pesquisada, que as professoras da EI têm conhecimento sobre a Lei 10.639/03, no entanto, não têm material pedagógico no qual possam se apoiar, o que exige delas conhecimento e muita habilidade criativa. Esta e outras pesquisas, a exemplo da investigação de Valéria Menezes (2000), Rita Fazzi (2004), Eliane Cavalleiro (2003), Luciete Bastos (2018) e Kiusam de Oliveira (2019), constataram que a criança negra, na maioria das vezes, não se vê representada nos currículos. Essa não visibilidade é uma das principais razões para “a crítica do MN brasileiro aos

padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento. Além disso, indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada” (Gomes, 2019 p. 224).

Alicerçadas nesse pressuposto, a descolonização dos currículos, no que se refere aos vários fatores que promovem as desigualdades sociais como, pobreza, racismo, machismo, misoginia, LGBTQIA+fobia e a intolerância religiosa, é uma prática necessária e urgente para o sucesso escolar das crianças negras, cabe à educação, portanto, promovê-la (Rocha, 2021). O currículo pode e deve ser um conjunto de possibilidades que visem à formação integral do sujeito.

Nossa pretensão e esforço foi/é a de propor um material didático pedagógico comprometido com a formação consciente de crianças negras e não negras. As primeiras precisam dessa compreensão para o conhecimento da história e ancestralidade do seu povo, para construir atitudes positivas sobre si e elevar sua autoestima, sentindo-se empoderadas; as segundas, por possuírem a autoestima afirmada, necessitam compreender a história e a cultura do povo negro para conviver com as diferenças de modo respeitoso, a fim de não se sentirem superiores e discriminarem as (os) colegas. Assim educadas, estarão preparadas para conviverem em harmonia com o outro e o mundo.

Ratificamos que não é nossa pretensão transformar a Afropedagogia Infantil num manual, única opção de trabalho pedagógico, até porque somos contra a hegemonia escolar. A escola é um espaço múltiplo de pessoas e de saberes e para onde pode/deve convergir diferentes pedagogias e ações. Definimos que o Caderno conteria algumas atividades tradicionais por entender que não se rompe com práticas assertivas, considerando apenas o tempo de implantação, esse rompimento deve acontecer paulatinamente à medida em que outras práticas demonstrem resultados mais exitosos. Ainda assim, com diálogos que envolvam toda a comunidade escolar.

Enfim, a escola tomada como uma instituição socializadora e produtora de saberes propicia caminhos possíveis para a

diminuição do racismo na EI e, por extensão, aos demais níveis educacionais; e, quiçá, possa extrapolar os muros da escola e vencer os obstáculos impostos por uma sociedade dominada pelo racismo. Temos consciência de que não é uma tarefa fácil trilhar esse caminho com todas as amarras racistas impostas pela sociedade brasileira e reproduzidas dentro do ambiente escolar por séculos, ainda assim, é preciso traçar novas trilhas e resistir. Nesse percurso árduo, mas necessário, as educadoras (es) têm papel fundamental, pois servem de exemplo para o combate ao racismo e desenvolvimento do respeito à diversidade.

Contribuições das educadoras

O *Caderno de Afropedagogia* não é paradidático; é um manual que contém sugestões de atividades didáticas a serem incorporadas ao planejamento e/ou complementar ao livro didático e podem ser utilizadas tanto de forma remota como presencial. A indicação é que as atividades práticas contidas neste documento sejam trabalhadas durante todo o ano letivo, independentemente de datas comemorativas.

O Caderno teve por objetivo auxiliar as (os) educadoras (es) no cotidiano da EI, nas turmas do maternal, pré I e pré II da Escola Municipal Professor Américo Zizico Nascimento em Brumado-BA, *locus* da pesquisa. No entanto, no decorrer do processo (pesquisa e produção das atividades), compreendemos que este produto deveria ser testado/aplicado no mesmo nível em outras escolas da cidade, a exemplo da Escola Municipal Emerson Kawã, Escola Municipal Prof. Ayrton Viana e Escola Municipal Ângelo Sobrinho, esta última localizada na cidade de Aracatu-BA⁷. Entramos em contato com a coordenação e com a direção das escolas para

⁷ Embora não tenha sido previsto no projeto. Pesquisadora e orientadora, a priori, entenderam que outras escolas da EI deveriam fazer parte da testagem do produto para que novas sugestões pudessem ser incorporadas, assim como haveria tempo hábil para solução de problemas, caso fossem detectados. As escolas foram selecionadas conforme o conhecimento da pesquisadora com as (os) gestoras (es).

explicar sobre as atividades do Caderno; em seguida, as coordenações enviaram o material para as (os) educadoras (es) aplicarem com seus estudantes durante duas semanas letivas. Posteriormente, as professoras e a equipe diretiva responderam a uma ficha avaliativa sobre o produto.

Para a produção deste material, ouvimos as sugestões das professoras da escola pesquisada, foram elas que sugeriram estabelecer uma relação entre as atividades propostas, os Campos de Experiências e os Direitos de Aprendizagem da BNCC. Fizemos o exercício da escuta e, com base na experiência empírica da sala de aula, em leituras e nas pesquisas que a esta antecederam, nasceu a Afropedagogia que está dividida em três seções.

Os conteúdos e todas as atividades foram construídos com o foco principal na temática racial, porém, durante o percurso, sentimos a necessidade de incorporar, também, as questões de gênero, uma vez que o tema faz interseccionalidade⁸ com nossa temática baseada nos cinco campos de experiências da educação infantil e promove o desenvolvimento em todas as dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural da criança): 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Fala, escuta pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e os seis Direitos de Aprendizagem: Brincar, explorar, conhecer-se, conviver, participar e expressar (Brasil, BNCC, 2018).

Assim como as professoras, nós também, quase não encontramos material didático com a temática negra direcionada à criança bem pequena e que fosse condizente com as normas e garantias dos direitos à aprendizagem preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que trazem como proposta pedagógica a formação integral da criança de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009), com exceção de contos literários infantis. Esse foi o primeiro desafio para a construção

⁸ Conceito tomado de empréstimo à escritora estadunidense Kimberlé Crenshaw (2004), usado por Carla Akotirene (2019), em *Feminismos Plurais*.

desta Afropedagogia, mas procuramos vencê-lo durante a produção deste material. Para tanto, realizamos pesquisas nos *sites YouTube* e *Google*, criando, reconstruindo e adaptando a maioria das atividades para as aulas didáticas que aliasse as diversidades aos campos de experiência.

Utilizamos, na maioria das seções da Afropedagogia, vídeos explicativos como recurso metodológico disponíveis no *YouTube*. Recorremos, também, a vídeos produzidos por professoras e diretoras de escolas da EI de Brumado-BA. Salientamos que as histórias não constam do Caderno, apenas seus *links* para serem acessados, acompanhados da descrição do passo a passo didático para a realização da atividade a ele relacionada.

Enfatizamos que a seleção de títulos, cujos conteúdos foram abordados no caderno, foi retirada dos livros de literatura infantil negra já utilizados pela pesquisadora em sua prática, um acervo bibliográfico pessoal; o que não impede que a (o) professora (r) utilize outras referências bibliográficas, principalmente considerando que há rico e atraente variedade de títulos desse tipo de literatura para a infância no mercado editorial, que vale a pena conhecer para trabalhar de diferentes formas.

Como ressaltamos, a Afropedagogia não traz receita pronta. Cada escola, cada turma e cada criança apresentam especificidades que devem ser observadas. Assim, os contos selecionados para o Caderno não impedem que cada professora (r), após leitura, reconte do seu jeito a história impressa, respeitando a originalidade da autoria e das atividades. Separamos e organizamos, didaticamente, as atividades por seções; no entanto, elas se entrelaçam e dialogam umas com as outras, não tendo uma cronologia ou sequência de páginas para sua aplicação. Ao abordarmos o livro *Cada um é de um jeito, cada jeito é de um*, da autora Dias (2012), que faz parte da Seção I, por exemplo, antecipamos a brincadeira “Terra e Mar”, integrante da Seção II, sobre brincadeiras, músicas e culinária. Nessa seção, sugerimos atividades lúdicas que podem ser utilizadas, diariamente, nas atividades das outras seções propostas, bem como em qualquer

atividade que faça parte da rotina da turma, inclusive nas atividades realizadas em casa com as famílias.

As letras das músicas infantis são produções recriadas a partir de melodias e letras infantis já existentes. Todas elas fazem parte da dissertação que dá origem a este produto, como a melodia é bastante conhecida pelas professoras (es) da EI e a paráfrase das músicas estão disponibilizadas no Caderno, este não é acompanhado de CD. Para desenvolver algumas brincadeiras como recursos metodológicos, disponibilizamos, quando necessário, *links* de acesso a elas no site do *YouTube*.

Os docentes devem se sentir à vontade para abordar os conteúdos com as mudanças que julgarem necessárias para melhor atender às crianças, porque cada turma é ímpar. Ressaltamos, também, o tempo de cada atividade e o número de aulas, que devem ser adaptados ao perfil da turma. Não podemos esquecer de que o tempo de um não é o mesmo tempo de outro, precisamos trabalhar com o respeito às diferenças, seja de tempo, seja de recursos, ou outro motivo, de acordo com a realidade de cada escola. O foco deste trabalho é a troca de conhecimentos com as crianças, com as (os) professoras (es) e com as famílias sobre a história do povo negro e de África, a fim de que a conheçam de forma consistente, lúdica e prazerosa e passem a respeitá-la.

O ideal é que o tema esteja presente no cotidiano das salas de aulas, correlacionado com as demais temáticas trabalhadas na EI e durante todo o ano letivo, sem que haja necessidade de um caderno com sugestões de atividades. Mas é preciso considerar que nem todos os professores têm a habilidade para adaptação, assim sendo, o caderno se apresenta como um apoio para essas (es) professoras (es) com dificuldades criativas.

Como este material foi elaborado no momento de isolamento social, consequência da pandemia da Covid-19, preparamos as atividades considerando a possibilidade de realizá-las na modalidade presencial, ou remota. Não queremos, com isso, sobrecarregar as famílias com todas as tarefas diárias que já executam, mas dentro das suas diversas realidades, sintam-se à

vontade para realizar as atividades de acordo com sua disponibilidade de tempo, ou ainda, não realizar se entenderem que o contexto que se encontram não dispõe de condições para esse fim.

Consideramos importante construir um material que fosse prático e, ao mesmo tempo, lúdico. Prático para atender às necessidades da (o) professora (r) e divertido para agradar às crianças (Rocha, 2021).

O Caderno de Afropedagogia⁹

O Caderno encontra-se organizado em seções. Na primeira, **Histórias e Contos de Fadas**, procuramos promover a descolonização de narrativas infantis, apresentando autoras (es) de histórias, cujas personagens protagonistas são negras, desconstruindo, no imaginário infantil, a representação única de príncipes e princesas brancas, de olhos claros, de cabelos loiros e lisos e ambientalizados na Europa. Os contos que fazem parte da seção estão referenciados no corpo do texto e em notas de rodapé para facilitar o acesso das (os) professoras (es). Quando criança, a maioria de nós líamos apenas contos de fadas em que as personagens apresentavam as características mencionadas e viviam em lugares muito frios. Grande parte de nós, leitoras (es), temos a pele retinta e moramos num país tropical, em algumas regiões bem quentes, a exemplo do Nordeste. Pensando sobre a questão, percebemos a necessidade de oferecer histórias, músicas, pinturas, fotografia, ilustrações em que todos se vejam representados.

A literatura tem muito a contribuir para a construção da identidade das crianças, em especial das crianças negras, pois quanto mais representatividade elas tiverem, mais terão sua autoestima elevada, principalmente quando são protagonistas das histórias, para ter voz e exercitar o imaginário e a criatividade.

Na segunda seção, **Músicas, Brincadeira e Culinária**, fizemos a reescrita de algumas músicas clássicas infantis que tinham uma

⁹ O Caderno completo está disponível no site: www.ppgel.uneb.br.

letra racista e/ou machista; abordamos algumas brincadeiras, pois nessa fase é muito importante para as relações pessoais e o desenvolvimento das crianças; findamos a seção com informações sobre algumas comidas de influência africana.

As músicas e/ou canções são recursos didáticos de suma importância para a EI. Elas fazem parte da vida da criança, muitas vezes, desde o ventre da mãe. Com o intuito de acriançar nosso trabalho, resgatamos algumas músicas clássicas infantis que são cotidianamente cantadas nas escolas, mas as letras originais são discriminatórias, razão pela qual demos novas versões a elas. Com a proposta, sugerimos a desconstrução do racismo e do machismo de maneira lúdica. O produto apresenta as duas versões para que se possa fazer a comparação entre elas, pois algumas crianças chegam à escola com as versões antigas decoradas, assim passar a adotar a nova letra de forma consciente.

A ideia é que não se reproduzam as letras antigas das músicas durante as aulas com as crianças por causa de algumas falas carregadas de racismo, ou machismo. Deve-se apresentar a nova versão, juntamente com a antiga, comparando-as, uma vez que muitas crianças já chegam na escola conhecendo a música tradicional. Aproveite a oportunidade para conversar sobre o racismo presente nas letras das antigas e cantar a nova versão.

Toda Criança tem direito de brincar. Através das brincadeiras as crianças desenvolvem muitas habilidades, coordenação motora, regras de grupos, equilíbrio, concentração e outras. Portanto, na EI ao contrário do que muitos pensam, as brincadeiras são atividades que devem ser levadas a sério pela escola e pelos familiares. É um dos seis direitos de aprendizagem exigidos pela BNCC (2018).

As brincadeiras abaixo selecionadas foram todas pesquisadas no *site do Youtube* em dias alternados. Cada brincadeira terá um *link* de acesso diferente. Portanto, os *links* de acesso se encontram junto à descrição da brincadeira no intuito de facilitar para a (o) professora (r) ao planejar, e não fará parte da referência final desse Caderno. Não foi sugerido o número de aulas na modalidade presencial, pois dependerá da quantidade de

criança de cada turma. São brincadeiras de fácil acesso e podem ser realizadas pelas famílias no ensino remoto, ou em aulas síncronas pela (o) professora (r). Ressalta-se que, em caso de crianças com deficiência física ou mental na turma, a participação delas nas brincadeiras deve ser facilitada, respeitadas as limitações.

Assim como em outras esferas, herdamos dos três povos que construíram o Brasil, os africanos, os portugueses e os indígenas, comidas e temperos que deram/dão sabor às cozinhas de nosso país. No Caderno, sugerimos alguns pratos que tiveram a contribuição da população negra e atividades a eles correlacionadas. O objetivo se estende no sentido de instigar pesquisas sobre outras contribuições da raça, podendo adaptar e acrescentar atividades conforme a realidade das crianças. O momento é favorável para falar de alimentação e comidas saudáveis.

Na terceira e última seção intitulada **Identidade, Mídia e África**, discutimos e valorizamos os traços físicos das pessoas negras que são foco de constantes atos de discriminação racial. A mídia é um setor importante da sociedade, no entanto utiliza essa influência de forma negativa por meio de desenhos e programas infantis que transmitem a estética branca como a única a ser tida como bela e aceitável. Mostramos, também, parte da diversidade e boniteza do continente africano: as ilhas, as paisagens, as riquezas, as pedras preciosas, as diferentes tribos, as línguas e a savana com seus animais, correlacionando esses cenários com o do Brasil. As atividades referentes a esta seção, também, aparecem no corpo do Caderno.

Compreendemos que, para o educadora (r), trabalhar com as temáticas raciais na EI não é apenas cumprir as leis educacionais, é também um posicionamento político e crítico de reparar as injustiças que nossas crianças vêm sofrendo ao longo de séculos, sendo invisibilizadas pelo racismo. Podemos perceber o quanto a mídia foi/é responsável pela formação negativa das identidades das crianças pretas, quando divulga programas, desenhos e filmes infantis que exaltam a beleza de pessoas brancas. O Caderno é, pois, um conjunto de sugestões de atividades que aumentam a

autoestima das crianças negras, ao mesmo tempo mostra a todas as crianças que vivemos em um país plural, cuja diversidade é que o torna tão bonito.

Entendemos que ela/ele pode dar um basta nessa invisibilidade, assumindo outra postura a partir do conhecimento oferecido desde a EI. Deixando de usar algumas frases preconceituosas no cotidiano que reforçam o racismo e a discriminação.

Desnudando o meu/nosso racismo

Desnudar, conforme o dicionário, é deixar nu, tirar a roupa. Nós fomos colonizados por um país europeu de hegemonia branca. Como consequência, fomos estruturados sob pilares do racismo. Como podemos trabalhar práticas antirracistas na EI, se cada um de nós carrega um pouco desse racismo herdado?

A grande maioria da população não se aceita racista. Mas a sociedade brasileira é, sim, racista. E quem o pratica? Ele é praticado por nós, embora a maioria não admita, ou não percebe. Quando empregamos alguns ditados populares, frases, expressões ou vocabulários usados cotidianamente, ajudamos a cristalizar o racismo. É bastante provável que o façamos de forma mecânica e inconsciente, mas repetimos. Cometemos esses deslizes, mas precisamos estar atentos, fiscalizar, para que caia em desuso, pois não é comum naturalizar o racismo, somos parte da sociedade e, como tal, somos responsáveis por essa naturalização (Rocha; Bastos, 2021).

Listamos, a seguir, alguns dos muitos ditados, frases e vocabulários racistas e preconceituosos com a expectativa de que não venhamos a repeti-los e que possamos ajudar nossas crianças e outras pessoas a, também, não os proferir: a) “Fulano (a) é a ovelha negra da família”(Por que a pessoa com o pior comportamento é relacionada ao negro?); b) “ Denegriu a imagem da empresa ou de fulano”(Por que uma palavra originária do latim que significa negro, passou a ser usada no sentido pejorativo?); c) “A coisa está

preta”) Por que uma situação ruim deve ser associada à cor preta?); d) “Segunda-feira é dia de branco” (Segunda-feira entendida como início de uma semana de trabalho vem relacionada ao branco. Por quê? O negro não trabalha? Recordemos daqueles que construíram nosso país com o suor de seu trabalho: negros e índios); e) “Vamos abrir a caixa preta do avião” (A cor da caixa é laranja, a referência preta se faz com a tragédia registrada na caixa); f) “Só poderia ser coisa de preto” (Como se apenas pessoas retintas fizessem coisa malfeita, ou ruim); g) “Pessoas do cabelo rastafári (*dread*, estilo do cantor Bob Marley) usam drogas, são bandidos” (Existem muitas pessoas brancas de cabelos lisos que são traficantes e usuários, assim como de negros de cabelos crespos que não consomem nada ilícito. Por que apenas o negro é acusado?); h) “Negra do cabelo ruim ou duro” (Os cabelos crespos são macios, cheirosos e, assim como os cabelos lisos, não são bons e nem ruins, esta é uma característica de caráter); i) “Preto, quando não caga na entrada, caga na saída” (Todos nós erramos. Errar, independentemente da cor da pele, é humano. Por que apenas as pessoas negras são apontadas quando cometem falhas?); j) “Negro vestido de branco é macumbeiro” (Essa frase é duplamente preconceituosa. Primeiro, denominar frequentadores de terreiros de Umbanda, ou Candomblé de macumbeiros é desrespeitoso com a fé dessas pessoas. Ademais os profissionais da saúde que são negros não poderiam usar branco? Ou as religiões de matriz africana não podem usar branco?); k) “Chuta, que é macumba” (Você já ouviu ou viu alguém chutar objetos cristãos? Por que os objetos sagrados para o povo negro não podem ser espirituais, enquanto os cultuados pelos cristãos o são?); l) “Se usar colares e pulseiras coloridas, dos Orixás, é feiticeiro (a)” (Por que quem usa o crucifixo, o terço ou camisas com divulgação da fé católica não é apelidado negativamente como acontece com o povo das religiões de matrizes africanas?); m) “Gato preto dá azar” (Por que daria azar a cor dos pelos do felino? Pretos, brancos, amarelos ou manchados); n) “Criado mudo” originado no papel desempenhado pelos escravizados de segurar coisas para os donos do lado da cama em

silêncio); o) “Meia tigela” (Escravidados que não atingiam a meta no trabalho eram punidos com meia tigela de comida, passando a ser chamados assim; hoje, significa sem valor, medíocre); p) “Mulata” (com, ou sem, o adjetivo exportação, refere-se ao animal mula, objeto que pode ser usado e vendido, hoje, referindo-se à mulher dá conotação de objeto).

Existem muitas outras além desses exemplos citados. Cabe a cada pessoa identificar para excluir da língua portuguesa. Precisamos lutar contra o racismo, porque ele existe, faz mal a quem é atingido e quem silencia e não reage é conivente. Explicar e conscientizar as pessoas que replicam essas frases, ou vocabulários, deve ser um compromisso de todos, uma ação muito importante no combate ao racismo, principalmente para nós professoras. Não precisa ser militante do Movimento Negro para agir politicamente correto, basta ser sensível e defender o direito de todos à equidade.

Aplicação/testagem da Afropedagogia

De posse da Ficha Avaliativa¹⁰, iniciamos as análises dos resultados obtidos na aplicação do Produto. Lembramos que o mesmo foi aplicado, concomitantemente, nas quatro escolas públicas municipais de Brumado-Ba: Airton Viana (Pré II); Américo Zizico (Maternal, Pré I e Pré II); Ângelo Sobrinho (Pré II)¹¹; Émerson Kawã (2 turmas do Maternal, 3 turmas do Pré II e 2 turmas do Pré I), totalizando sete turmas. A escola pesquisada, Municipal Prof. Américo Zizico Nascimento aplicou o Produto nas três turmas da EI, as outras três escolas, Prof. Ayrton Viana, Emerson Kawã e Ângelo Sobrinho, selecionaram as turmas nas quais aplicaríamos, contudo, sem nossa intervenção, nem com relação às

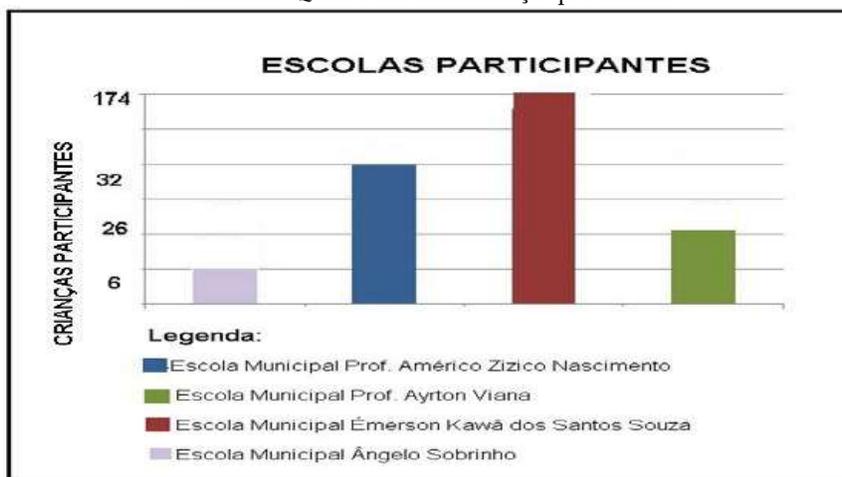
¹⁰ As Fichas Avaliativas foram carimbadas, assinadas pelas professoras, gestão escolar e anexadas à Dissertação nos Apêndices (p.142).

¹¹ Nessa turma contém apenas 06 crianças, em razão de duas delas possuírem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

turmas nem com relação à quantidade de crianças, apenas foi solicitada a aplicação do produto em turmas da EI.

A aplicação ocorreu durante duas semanas letivas, do dia 17 a 28 de maio de 2021. O processo envolveu a equipe gestora das escolas, nove professoras, a pesquisadora e 238 (duzentos e trinta e oito) crianças, distribuídas em nove turmas da EI.

Gráfico 1- Quantitativo de crianças por escolas



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

Após a aplicação do Produto, foi enviada uma Ficha Avaliativa para a gestão e as professoras, contendo perguntas objetivas e subjetivas. Apresentamos, no quadro a seguir, as perguntas objetivas feitas.

Produto Educacional – PE

() O PE foi realizado a partir da prática do profissional.

Complexidade: Compreende - se como uma propriedade relacionada às etapas da elaboração.

() O PE está direcionado a faixa etária/série das crianças.

() A metodologia apresenta clareza dos objetivos.

*Marcar mais de um item

() Há limites sobre a utilização do PE.

Impactos: Considera –se a forma como o PE foi utilizado e aplicado nos sistemas educacionais.

() O PE não foi utilizado no sistema educacional relacionado à prática profissional do discente.

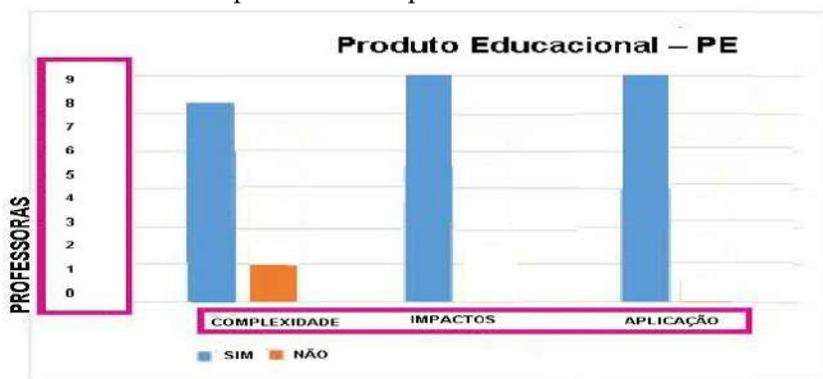
*Marcar só um item

() O PE foi utilizado no sistema educacional relacionado à prática profissional da mestrandia.

Fonte: Parte integrante da Ficha Avaliativa elaborada pela pesquisadora.

A seguir, apresentamos o gráfico, que correspondente às respostas dadas pelas professoras:

Gráfico 2- Complexidade e Impactos do Produto Educacional



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

Das nove professoras participantes, oito responderam positivamente sobre a Complexidade do Produto, afirmaram que ele foi realizado a partir da prática profissional; que está em conformidade com a faixa etária/série para o qual se destina; que a metodologia apresenta clareza dos objetivos. A professora Suelen Natália (26/05/21) escreveu que há limites para a utilização do Produto. Concordamos com ela, o Produto é uma ideia nova, passível

de mudanças e adequações, como já discutido nos capítulos anteriores, pode ser adaptado, segundo a realidade das crianças e/ou especificidades das turmas. Sobre os Impactos do Produto, os docentes foram unânimes ao dizer que ele foi utilizado na EI relacionado, portanto, à prática profissional da mestrandia. A avaliação do Produto Educacional ratificou a importância do tema, assim como a sua pertinência ao nível de ensino para o qual se destina.

Em conformidade com as observações das professoras: Alba Nunes dos Santos Santana, Sônia Miranda P. Alves, Suelen Natália S. Santos, Nivalda P. Santana, Poliana Xavier, Nelcileide Ângelo Dias, Márcia Regina D. da Silva, Carina Ramos de Carvalho e, também, da análise das questões subjetivas da Ficha Avaliativa, constatamos que houve dificuldades de acompanhamento das atividades do Produto em decorrência das aulas remotas e da aplicação das atividades pelas mães, após a orientação das professoras. Sinalizaram que a testagem teria sido bem mais proveitosa se sua aplicação ocorresse na modalidade presencial, pois teriam mais e melhores instrumentos para avaliar.

Com as palavras das professoras: “O fechamento das escolas levou a aplicação do Produto de forma remota e assíncrona, dificultando a socialização e interação durante a realização das atividades” (Nelcileide Dias, 19/05/21).¹² Outro desafio sentido pela professora Nivalda (21/05/21), da escola Émerson Kawã foi “ter que encaixar o conteúdo do PE, nas aulas já desenvolvidas”. Pensamos que a dificuldade a que a professora se refere seja a de “encaixar” as atividades sobre racismo que estavam fora da temática previamente determinada pela coordenação, o que exigiu adaptações na sequência didática. Mesmo diante desses desafios, muitas crianças devolveram as atividades realizadas em casa em forma de áudios, vídeos e desenhos, na plataforma SGV Bravo e

¹² Após reunião on-line, via plataforma *Google Meet*, realizada no dia 12/05/21 pela pesquisadora com a gestão e professoras das escolas, para explicar sobre a aplicação do Produto, as profissionais optaram por manter seus nomes reais, segundo informações na Ficha Avaliativa, em apêndice nas páginas: 135-144 da Dissertação de Mestrado.

nos grupos de *WhatsApp* das suas respectivas turmas, algumas disponíveis anexadas no site, anteriormente indicado, onde encontra-se o Produto Educacional.

Mesmo com as dificuldades apontadas, as professoras conseguiram avaliar a aplicabilidade do Produto. Como relata a professora Marcia Regina da turma do Pré II, da Escola Émerson Kawã:

Ao avaliar as ilustrações e pinturas, teve crianças que usaram em algumas imagens negras, cores claras, tanto em pele, como nos olhos e cabelos. Vejo que é de suma importância que a criança negra se veja como negra e aprenda a respeitar a imagem que tem de si desde pequena. Assim também como crianças tidas como “brancas” devem aprender e aceitar desde cedo essas diferenças raciais. Lembrando que nem sempre a criança negra se vê como negra. Penso que precisamos adentrar nesse assunto para assim sabermos conduzir melhor nossas aulas referentes a cultura negra (26/05/21).

O relato anterior da professora, condiz com a teoria que vivenciamos neste texto referente a não identidade das crianças e ao modelo único eurocentrado que as escolas transmitem. Como as crianças vão ilustrar ou colorir a pele de outra cor, se somente é passada para elas o modelo branco-centrado? No entanto, a professora aparenta ter uma abertura para novos aprendizados, finaliza admitindo a importância de aprofundar no assunto para que possa melhor conduzir situações de racismo. Logo, deixa subentendido a necessidade de formação docente para trabalhar com a temática.

Durante o planejamento para a aplicação das atividades, uma das coordenadoras pedagógicas solicitou que as atividades relacionadas às histórias dos Orixás: Yemajá e Ossain¹³, fossem aplicadas por nós, assim, caso fossem questionadas pelos pais sobre eles teríamos argumentos para a esclarecimentos, demonstrando

¹³ Histórias dos Orixás, vide *links* disponíveis em *Afropedagogia*, p.20 e 21.

certo desconforto para a abordagem sobre religiões de matriz africana, pois temia a reação negativa das famílias das crianças.

Aceitamos a proposição e acrescentamos, para a introdução das histórias dos Orixás, mais um pequeno texto, versando sobre o contexto de intolerância religiosa, cujo objetivo foi informar as famílias, antes de iniciar as histórias. As atividades foram aplicadas nas duas turmas do maternal. Ao fim e ao cabo, nenhuma das famílias reclamou sobre a abordagem das duas histórias, enviando as devolutivas das atividades como outra qualquer. Embora houvesse, também, temor por parte de alguns colegas professores: “Tenho receio de introduzir as histórias dos Orixás por ser algo religioso e ser visto com muito preconceito[...]”, aplicou mesmo assim e obteve aceitação: “Os contos e atividades sobre os Orixás foram bem recebidos pelas crianças e famílias e algumas delas até pediram para conhecer outras histórias”. (Carina Carvalho, 19/05/21) e acrescentou que o texto introdutório auxiliou bastante na compreensão das histórias dos Orixás.

Pensamos que a reação negativa, quando ocorre, seja devido à falta de conhecimento sobre as religiões de matriz africana e seus Orixás, o que pode afetar não apenas as famílias das crianças, mas os próprios professores por falta de oportunidade para aprender sobre esse tema, o que ratifica o jargão que se aplica a este e a tantos outros tipos de discriminações e preconceito: “O que não conheço, não aceito, ou discrimino”. Mais uma vez, constatamos a necessidade de formação de professores para a temática, o que tem dificultado a aplicação da Lei 10.639/03, mesmo transcorridos vinte anos de sua publicação.

Em síntese, pudemos perceber que a Afropedagogia, caso aplicada da forma como foi pensada/produzida, pode “vir a ser” um material importante para subsidiar o trabalho docente na EI. Os desafios de ensinar crianças pequenas com ludicidade, de forma remota é bastante difícil, pois a capacidade de concentração nessa idade é bastante reduzida. Além disso, as famílias apresentam dificuldades para o acompanhamento das atividades por não terem formação para este fim e nem equipamentos, com exceção de

celulares que mingua o campo de visão nada atraente para as crianças, também, as educadoras pela insuficiência de equipamentos, de acesso à *internet*, assim como muitas famílias.

A palavra ludicidade foi um marcador importante, também, na Escola Emérson Kawã, na turma do Maternal, crianças entre 03 a 04 anos. Percebemos que as crianças desenvolveram com mais aptidão e gosto as atividades que envolviam movimento, a exemplo das músicas e das brincadeiras (22 e 23/05/21), o que nos fizeram refletir sobre a quantidade dessas atividades no Caderno de Afropedagogia, as quais poderiam incluir um número maior delas.

Compreendemos o quanto é difícil, mesmo diante de tantas teorias sobras as infâncias que nos subsidiam, perceber que a ludicidade e os movimentos são atividades cruciais para o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária. De posse dessa percepção, procuramos introduzir mais brincadeiras no Produto, porém, não encontramos outras brincadeiras relacionadas a idade das crianças.

A discussão/reflexão não acabou

O caminho foi longo e não chegamos ao fim. A educação é uma busca contínua na qual entrelaçam diferentes histórias, com possibilidades diversas de aprendizagens enquanto ensinamos. Em nosso caminho, no qual se presentificam subjetividades da infância negra, com certeza, não demos/damos/daremos conta de tudo, ficará muito a pesquisar e a escrever sobre ela em novas oportunidades.

Considerando a complexidade do tema, nossas conclusões são provisórias. Até porque, seria incoerente com nossa proposta de uma educação horizontal e contra hegemônica, que não rompe e nem finaliza, mas dialoga com tantas práticas afrorreferenciadas e pluriversais quanto possíveis (Rocha, 2021).

Alcançamos o objetivo desta pesquisa, o de produzir um material que viesse a auxiliar o trabalho docente na EI. Entendemos que o Produto: **Afropedagogia Infantil para educadores** pode

contribuir, sim, para uma pedagogia da equidade racial e para o enfrentamento do racismo, não apenas na escola pesquisada, mas, também, para outras que trabalham com crianças da primeira infância, haja vista as avaliações do produto testado em quatro escolas, com avaliações bastante positivas das professoras e estudantes. Ousamos dizer que nosso produto (orientadora, pesquisadora e professoras) aponta-se como uma Ação Política Afirmativa, ratificando, de forma coletiva, o direito de aprendizagens enegrecidas que foram negadas secularmente às nossas crianças.

Por todos esses motivos, temos orgulho em afirmar que vencemos os desafios e a resistência inicial das professoras à nossa pesquisa, pois, num primeiro momento fecharam-se ao trabalho, entendendo que estávamos ali para avaliá-las e não para, compreendendo suas dificuldades, criar um produto que pudesse auxiliá-las em suas práticas docentes. Mas, aos poucos, foram entendendo a nossa proposta e se tornaram receptivas ao trabalho, inclusive para sugerir atividades para o Caderno. Seguimos desejosas de que, essa ação seria um avanço para contribuir com a formação de professoras (es) para a educação das relações étnico-raciais na EI, principalmente, no que se refere ao que é preconizado na Lei 10.639/03.

E, indiretamente, garantir que mais crianças se sintam representadas nas atividades pedagógicas e sociais da escola, respeitadas e valorizadas em sua identidade negra e com a autoestima elevada. E as crianças não negras aprenderem a lidar com a diversidade de forma a valorizar e a respeitar as diferenças.

Ratificamos que se trata de uma proposta exequível, uma busca persistente para reinventarmos uma escola em que a infância negra sinta-se incluída no processo, crianças felizes por serem enxergadas por suas qualidades e valores e não pela cor de sua pele e demais características fenotípicas.

Como a educação é um caminho com possibilidades infinitas, quem sabe num futuro próximo, consigamos incluir as crianças da EI como produtoras/autoras da Afropedagogia II, III e quiçá outras,

ou, ainda, possamos incluir nessa nova proposta os bebês e/ou crianças maiores de outro nível educacional.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**: Feminismos plurais. 1 ed. São Paulo: Pólen, 2019.

BASTOS, L.C.S.L. **Educação**: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil.2018. 487f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada, 5 out. 1988. 14 ed. São Paulo: Saraiva,1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Nº 9394. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Ensino da História cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil**. Nº 10.639. Brasília, 03 de janeiro de 2003.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: **VV.AA**. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004.

DIAS, R.L. **Cada um é de um jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande: Editora Alvorada, 2012.

- FAZZI, R. de C. **O Drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 40 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, N. L. **Negra.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOMES, N., L. **O movimento Negro educador: Saberes construídos as lutas por emancipação.** 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In: COSTA, J., B.; et al. (org.). Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.* Autêntica: Belo Horizonte. 2019.
- GOMES, L. O. A Construção da sociologia da infância. *In: REIS, M. dos; GOMES, L. O (org.). Infância: sociologia e sociedade.* São Paulo: Edições Levana: Attar Editorial, 2015.
- OLIVEIRA, K. de. Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. 3 Abatirá - **Revista de ciências humanas e linguagens.** Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1: n.1 Jan: jun: 2019, p. 1- 460.
- ROCHA, V. A.; BASTOS, L. C.L. **Afropedagogia Infantil para educadores.** Produto Educacional. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS. 2021, 54 fls.
- ROCHA, V. A. **Contribuições da Pedagogia da Equidade Racial para o Enfrentamento do Racismo Escolar na Educação Infantil, no distrito de Umburanas, município de Brumado-BA.** Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS. 2021. 156 fls.
- ROSA, A. da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

MEMÓRIAS ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: CULTURA, CORPO E SUBJETIVIDADE

Liciane Montalvão da Silva¹

Delimitação da cor da pele com foco na infância

Uma manifestação de fantasia comum na infância é o brincar de “faz de conta”, acontecimento duradouro, que envolve personagens, artistas e até animais, cujas identidades permanecem estáveis por um bom tempo ou até anos.

A partir de tais manifestações, as crianças buscam compreender o seu lugar no meio social desde muito cedo, e essa busca é possibilitada pelos grupos de pertença, isto é, a identificação das crianças com determinados grupos parte da comparação social. O significado de pertencer a grupos e como eles são valorizados pelas outras pessoas impactam na autopercepção de pertencimento grupal (Tajfel, 1982; Verkuyten; Fleischmann, 2017). É importante compreender como as crianças que vivem em um contexto fortemente marcado pela exclusão social e racial se relacionam, se veem e são percebidas por si, pelo outro e em todo o contexto social, como negras, refletindo que a invisibilidade da própria cor se faz presente.

O estudo fundamenta-se, em aspectos metodológicos, em uma abordagem qualitativa, de modo que a revisão da literatura científica se constitui por pesquisadores/as como Gomes (2003), Souza (1983) e Ferreira (1986), entre outros, para reflexão sobre o

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, na Universidade do Estado da Bahia. Caetitê, Bahia, Brasil. Professora da Educação Básica do município de Guanambi-Ba. E-mail: licianemontalvao08@gmail.com.

Corpo, território da diversidade racial, na busca incessante por uma vivência significativa, libertadora e necessária desde a primeira infância.

Diante disso, a teoria do Imaginário Social tem contribuído para um melhor entendimento das ocorrências do comportamento humano. Desse modo, todo um conjunto de valores de um determinado grupo pode ser analisado a partir de diversos pontos de partida, conforme afirma Castoriadis (2000, p. 13): “todo pensamento da sociedade e da história pertence em si mesmo à sociedade e à história. Todo pensamento, qualquer que seja ele e qualquer que seja o seu objeto, é apenas um modo e uma forma do fazer social-histórico”.

Isso explica certas atitudes e hábitos há muito enraizados, apesar das transformações temporais da sociedade. Ao longo dos anos, as indagações relacionadas às representações/identidades de um grupo distinto de pessoas foram desprezadas, relegadas, mantidas historicamente como “coisas obscuras, duvidosas e ilegais”. Entretanto, as influências imagéticas e seus reflexos sempre estiveram presentes no agir humano, o que levou – como ainda leva – à criação de uma série de ideias e atitudes impregnadas por ecos inconscientes nascidos na visão de mundo de cada um.

Em todas as relações cotidianas do indivíduo com os seus grupos o imaginário atua como uma constante eminência parda² e, apesar de ele ser próprio da natureza humana, sua participação não é inteligível à consciência, ainda que esteja presente nas representações

² A locução “*éminence grise*” (traduzida como “eminência parda”) é um termo usado para conceituar um poderoso assessor ou conselheiro que atua “nos bastidores” ou na qualidade não pública ou não oficial. Esta frase referia-se originalmente a Francois Leclerc du Tremblay, o “braço direito” do cardeal Richelieu. Leclerc era um frade capuchinho que ficou famoso por seus trajes bege (a cor bege foi denominada “parda” na época). O título de “Sua Eminência” é usado para tratar ou referenciar um cardeal da igreja Católica Romana. Embora Leclerc nunca alcançasse o posto de cardeal, aqueles ao seu redor se dirigiam a ele como tal, em deferência à influência considerável deste frade “pardo” sobre Sua Eminência, o Cardeal. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Eminência_parda

mitológicas e nos ritos criados pelo homem. O estudo do imaginário permite-nos entender quais são as razões transversais e intrínsecas para muitos dos padrões comportamentais estabelecidos, bem como seus mitos, crenças e símbolos, colaborando para o desvelamento dos porquês de certos atos sociais que se perpetuam com raras rupturas, permanecendo inalterados e continuamente reproduzidos em sua estrutura e forma.

Cada cultura pode ou não mudar, de acordo com os avanços da tecnologia e do meio onde se vive, a partir de suas crenças, sua forma de vestir, falar, caminhar, amar, agir, expressar sua realidade. A esse respeito, Gomes (2003, p.75) nos leva a refletir que:

Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-los.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a imitação é a forma como a criança aprende a se comunicar, sendo:

[...] o resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas a sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e consequentemente sua identidade (Brasil, 1998, p. 21).

Por essa abordagem, é necessário explanar que a cultura, embora possa ser definida de várias formas, exprime os diferentes modos de organização da vida social, referindo-se tanto à

humanidade como um todo quanto às nações, às sociedades e aos grupos sociais. Segundo Ferreira (1986, p. 508), “cultura é o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”. Portanto, é o modo como os indivíduos se comportam e expressam seus valores, suas crenças e seus saberes, em um determinado período histórico.

De acordo com Mello Filho (1988), cultura é o “resultado final das atitudes, ideias e condutas compartilhadas e transmitidas pelos membros de uma determinada sociedade, juntamente com os resultados materiais dessa cultura, isto é, as invenções, os métodos de investigação do ambiente, e o acúmulo de objetos manufaturados” (*Ibidem*, p. 184). Assim, a cultura se refere aos modos de vida de qualquer sociedade, cujos costumes de conduta, comportamentos e formas de pensar são compartilhados e transmitidos pelas pessoas que a compõem e passados de uma geração a outra. Porém, nem toda característica de conduta particular de cada indivíduo deve ser considerada elemento da cultura, pois somente no decorrer do tempo e da sua incorporação é que tais peculiaridades passam a fazer parte da cultura de um povo, ou seja, quando se tornam mais pertinentes e são transmitidas para os seus demais membros.

A cultura é um dos acessos possíveis ao estudo dos fenômenos sociais. Acesso esse que incide diretamente no modo pelo qual a sociedade se pensa ou se representa, assim, pode-se tornar recorte temático fértil para o estudo dos fenômenos sociais do Brasil e guia condutor para a síntese proposta, porque a cultura, por um lado, tem a função de instaurar os bens e os valores espirituais que definem ou dão identidade a uma determinada civilização, e, por outro, só se mantém e se desenvolve conforme as transformações dos outros fenômenos sociais daquela sociedade (Azevedo, 1958, p. 28-29).

Em adição, a cultura compreende a maneira de o sujeito organizar seu pensamento, suas relações interpessoais, seus ideais e sua forma de perceber o mundo. Desse modo, a cultura expressa

as transformações sociais, históricas, políticas e econômicas que a sociedade sofre. Vale acentuar que os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo. Segundo Rodrigues (1986, p. 11), a cultura é como “[...] um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Esse mapa é puramente convencional, e por isso não se confunde com o território. Ele é uma representação abstrata do território, submetida a uma lógica que permite decifrá-lo”. Dessa forma, ao refletirmos sobre o que é viver em sociedade e produzir cultura, entenderemos a complexidade dessa situação: significa que vivemos sob a dominação de uma lógica simbólica e que as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência. Podemos, então, inferir que a vida coletiva, como a vida psíquica dos indivíduos, faz-se de representações, ou seja, das figurações mentais de seus componentes. Os sistemas de representação são construídos historicamente; eles originam-se do relacionamento dos indivíduos e dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, regulam esse relacionamento. É a seguinte afirmação de José Carlos Rodrigues que se torna imprescindível para o campo educacional. Segundo ele, “o fato é que, uma vez constituídos, os sistemas de representações e sua lógica são introjetados pela educação nos indivíduos, de forma a fixar as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe, garantindo, dessa maneira, para o sistema social, uma certa homogeneidade” (Rodrigues, 1986, p. 11).

Neste sentido, o modo de vida das pessoas que constituem uma sociedade representa a forma como é construída sua cultura, pois ela compreende reações, características e maneiras de conduta de cada indivíduo em diversas situações. Ou seja, os detalhes de conduta que são comuns a todos os sujeitos formam o modo de viver da cultura e das pessoas, mas tais características não são suficientes para definir uma cultura, pois deve-se, também, levar

em consideração o seu período histórico. Caldas (2001) salienta que “a relação entre o indivíduo e a participação na cultura de sua sociedade não é feita de forma aleatória, mas, principalmente, pela sua posição no quadro social e pela instrução anteriormente recebida para ocupá-la” (*Ibidem*, p. 27). Desse modo, o homem deve ser compreendido não apenas em relação à cultura total da sociedade, mas, também, tendo em vista as exigências culturais e particulares determinadas pela posição social que ele ocupa nela.

No entanto, as crianças, em diálogos e interações, compartilham pensamentos, imagens, significados, atitudes, que permitem tecer reflexões acerca de representações sociais e culturais sobre a cor da pele, formas de ver, pensar e conceber negros e brancos na sociedade, de modo a constituir suas identidades raciais. Na autocategorização racial das crianças, as identidades raciais estão atreladas a gradações de cor da pele, como morena, marrom escuro, branco, preto, meio preto e cor de pele.

Para Gonçalves (1999, p. 25), as identidades nacionais são construídas e pensadas a partir de uma triangulação racial entranhada de uma ideia de homogeneidade. Em outro momento, na história da nossa sociedade, a questão nacional foi destacada pelo menos três vezes: com a Declaração da Independência, em 1822; com a Abolição da escravatura, em 1888; por fim, com a Revolução de 1930. Hall (2006, p. 48-49) salienta que, em cada uma delas, a sociedade se posicionava diante das questões relativas à sua afirmação como Nação. Por outro lado, é importante termos claro que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. [...] a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural”. Portanto,

Em qualquer operação de classificação, é preciso primeiramente estabelecer alguns critérios objetivos com base na diferença e semelhança. No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças. Por

isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina (Munanga, 2003, p. 3-4).

É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra; esta concentra mais melanina e, por isso, tem pele, cabelos e olhos mais escuros; e a amarela, numa posição intermediária, que define a sua cor de pele por aproximação, dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos.

É fundante abordar, consoante Munanga (2003), que, no século XIX, ao critério da cor acrescentaram-se outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial etc., para aperfeiçoar a classificação. O crânio alongado, dito dolicocefalo, por exemplo, era indicado como uma característica dos brancos “nórdicos”, enquanto o crânio arredondado, braquicefalo, era considerado característica física dos negros e amarelos. Em razão disso, por que, então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal, merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humano. Todos nós já brincamos classificando, em algum momento, nossos objetos em classes ou categorias, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença.

Segundo Munanga (2003), a diversidade genética é absolutamente indispensável à sobrevivência da espécie humana. Cada indivíduo humano é único e se distingue de todos os indivíduos passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imunológico e fisiológico, mas também no plano dos comportamentos. É absurdo pensar que os caracteres adaptativos sejam no absoluto “melhores” ou “menos bons”, “superiores” ou “inferiores” que outros. Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois, fazendo isso, elas contribuem para o enriquecimento da diversidade cultural geral da humanidade.

No entanto, conforme afirma Barros (2014), há no ser humano a tendência de transformar diferenças em desigualdade. No que diz respeito às relações raciais, isto ocorreu de maneira muito evidente, levando a um perverso processo de hierarquização. Esta ideia de hierarquia racial foi utilizada por diversos países ao redor do mundo para manter hegemonia de determinados grupos e, no Brasil, não foi diferente.

Para Munanga (2013), o que ocorre em nosso país ainda hoje é que não há o reconhecimento oficial e público dessas diversidades, as quais ainda estão sendo tratadas desigualmente. Esta desigualdade tem situado, historicamente, o branco em posição de superioridade em relação ao negro. Para comprovar tal superioridade, foram aceitos em nosso país os resultados de estudos biológicos que supostamente comprovavam tal hierarquização. Estes estudos, de acordo com Schwarcz (1993), traziam em seu cerne reflexões advindas do chamado século das luzes – sem retomar estas ideias, segundo Schwarcz (1993), a compreensão da evolução das teorias raciais ficaria incompleta –,

no qual havia duas perspectivas de análise para a formação da humanidade. Por um lado, conforme salienta a autora, Rousseau trazia a ideia de uma humanidade una, proveniente de uma mesma raiz de formação.

Esta abordagem foi posteriormente conhecida como teoria monogenista. De outro ponto de vista, as teorias de Buffon e De Pauw justificavam as diferenças humanas a partir de uma abordagem poligenista, ou seja, a ideia de que havia diversas bases de criação do ser humano e, por isso, as diferenças eram justificadas. Tanto a abordagem monogenista quanto a poligenista auxiliaram na construção posterior das teorias raciais, no entanto “a partir do século XIX, será a segunda postura a mais influente, estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais” (Schwarcz, 1993, p. 62).

As abordagens iluministas foram, portanto, apropriadas aos estudos biológicos realizados nos séculos XVIII e XIX, visando determinar o que diferenciava os distintos grupos humanos. O termo raça, conforme afirma Schwarcz (1993), é introduzido por Georges Cuvier no início do século XIX, como variante do debate sobre a cidadania, uma vez que o interesse dos debates estava em compreender os sujeitos com base nas determinações de seu grupo biológico. A ideia de diferença entre raças, desta forma, adquire tal força que, conforme afirmam Cabecinhas e Amâncio (2003), mesmo após a publicação de Darwin dando conta da origem das espécies, muitos cientistas relutavam em aceitar que pudesse ter havido uma origem comum para o ser humano. É possível perceber que se tratou de um período no qual se buscava comprovar que existiam diferenças naturais entre os sujeitos de diferentes raças, o que explicava as perspectivas de superioridade e inferioridade de uns em relação aos outros.

Para Santos (2002), neste momento, a ideia de evolução torna-se o paradigma incontestável para toda investigação científica – tanto a partir da visão mono quanto poligenista –, já não se aceitam tolerantemente, portanto, as diferenças entre os homens. Para os evolucionistas, haveria uma raça pura, mais forte e sábia que

eliminar as mais fracas e menos sábias e, a partir disso, se desenvolveria a eugenia, menciona a autora.

Foi, portanto, em meados do século XIX, que, conforme afirma Schwarcz (1993), chegou-se à conclusão de que as diversidades humanas observáveis eram um produto direto das diferenças na estrutura racial. Os estudos que tomavam por base a análise do crânio dos sujeitos foram essenciais neste período a fim de comprovar o pressuposto de hierarquização racial. Estes estudos davam conta de que os brancos eram inquestionavelmente superiores, uma vez que possuíam um crânio maior (Santos, 2002). É importante salientar que, conforme apresentado por Hall (2011), tais estudos tinham a intenção de comprovar cientificamente um argumento que, no âmbito discursivo, já era considerado verdadeiro. Logo, de acordo com o mesmo autor, o conceito de hierarquização racial é constituído a partir de sistemas de representação e práticas sociais que determinam que as diferenças físicas são marcas simbólicas que diferenciam socialmente um grupo de outro.

No mesmo sentido, Barros (2014) destaca que a ideia de que os indivíduos podem ser classificados em diferentes raças em virtude da pigmentação da sua pele é uma construção social e histórica. Neste sentido, Lévi-Strauss (1976) também apresenta a raça a partir da abordagem cultural e social, visto que afirma que a ideia de humanidade surge tardiamente e não é totalmente compreendida. Muitas vezes, informa o autor, ela termina nas fronteiras dos grupos dos quais fazemos parte. Diante disso, para Lévi-Strauss (1976), o que convence o ser humano de que existem diferentes raças não está vinculado à sua constituição biológica, mas à evidência imediata dos seus sentidos, quando vê, juntos, sujeitos advindos de diferentes locais e que, portanto, possuem características físicas diversas. Esta construção do conceito de raça também afetou as relações pessoais no Brasil. Para compreender como este processo de diferenciação e superioridade racial se fundamentou e consolidou em nosso país sugere-se iniciar esta análise retornando aos períodos pré e pós-abolição da escravatura.

Foram estes os momentos nos quais ganhou força um movimento que visava comprovar cientificamente a inferioridade do sujeito negro em relação aos demais, porquanto “demonstrada ‘cientificamente’ a desigualdade racial, estavam justificadas a desigualdade social e a inexistência de cidadania para os recém-libertos” (Vieira, 2015, p. 62). Os discursos difundidos atestavam esta suposta inferioridade negra. Assim, Freyre

[...] apresenta parte do discurso de D. Frei José Fialho, datado do ano de 1738, arquivado na catedral de Olinda, no qual ele afirma que ‘há decerto, e abundam os documentos que nos mostram no negro um tipo antropologicamente inferior, não raro próximo do antropoide, e bem pouco digno do nome homem’ (Freyre, 2006, p. 397).

Para Schwarcz (1987), as notícias veiculadas nos meios de comunicação da época também disseminavam a ideia da inferioridade do negro e auxiliavam a reprodução das teorias racistas. Em um dos fragmentos destacados por Schwarcz (1987, p. 113), lê-se: “O negro só sabia ser sensual, idiota, sem a menor ideia de religião, de outra vida moral e nem sequer de justiça humana. Dançar no domingo, embriagar-se, era a sua única atividade [...] (Correio Paulistano, 19 jul. 1892)”. Esta forma de pensamento foi amplamente disseminada e fortalecida no Brasil no final do século XIX e início do século XX. É importante destacar, aqui, a influência que têm os meios de comunicação para a formação identitária. A maneira como as notícias são veiculadas auxiliam no processo de desenvolvimento e manutenção de práticas sociais e discursivas que moldam a forma de pensar daqueles que fazem parte de determinada realidade. Conforme afirma Santos (2002), havia um intuito claro, neste período, de colocar o cidadão negro à margem da sociedade, devendo este resignar-se à sua condição de estranho à civilidade. Diante disso, duas correntes de pensamento foram estabelecidas, quais sejam: a segregação e a extinção dos sujeitos inferiores (Hofbauer, 2006).

A primeira linha, de acordo com Rosa (2014), defendia que a miscigenação era uma ameaça que poderia degenerar o povo brasileiro, impedindo a sua constituição como nação. A segunda corrente de pensamento, por sua vez, defendia a ideia do branqueamento, com a possibilidade de extinção paulatina de negros e mestiços de pele escura, segundo afirma Rosa (2014). Neste período, apresentava-se o país como mestiço, no entanto, com forte perspectiva de branqueamento. Como salienta Schwarcz (1993, p. 16): “O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco”. Pretendia-se, portanto, regenerar o povo brasileiro a partir de um processo de embranquecimento gradual. Schwarcz (1993) corrobora esta ideia de que houve um processo de construção simbólica da raça e salienta que, no Brasil, essa construção foi moldada pelas elites intelectuais do início do século XX. As elites acomodavam modelos diversos em suas composições, utilizando o que combinava com o discurso que deveria ser aceito e descartando o que era considerado problemático para a construção de um argumento sobre as questões raciais no país.

Desta forma, é possível afirmar que a diferença entre negros e brancos, hoje naturalizada, advém de uma construção histórica e social que atendia aos interesses específicos do período em que foi constituída. Entende-se, a partir do apresentado, que o conceito de raça que hoje determina as ações dos sujeitos foi construído baseado em interesses particulares, assim como muitos dos discursos que aceitamos e, por vezes, disseminamos em nosso cotidiano. Isto, porque, como salienta Fanon (2008, p. 28), “a sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser”.

Nesta perspectiva, como salienta Ribeiro (1995), a luta mais árdua que o negro enfrentou, e ainda enfrenta em nossa sociedade, é a conquista de um lugar, de uma participação legítima na sociedade brasileira. O processo de imigração pelo qual passou o

Brasil, no entanto, teve contornos diferentes e possibilitou um posicionamento diferenciado dos recém-chegados em nosso país.

Assim como na colonização, a história ensinada não corresponde à história vivenciada, pois a nossa construção social não foi um encontro cordial e harmônico, mas sim com marcantes conflitos processados no plano político e social. Por isso, “o fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (Hall, 2006, p. 85).

São os recursos e discursos na construção de nossa identidade que falseiam o real interesse de se visualizar uma história de pacificação, na qual uma etnia dominante argumenta e defende uma homogeneidade subentendida pela miscigenação entre as três raças. Voltando à nossa fábula das três raças, é possível perceber que ela encobre uma sociedade hierarquizada na qual predominam as desigualdades sociais, com múltiplas possibilidades de classificação de cor, o que denota que a democracia racial é um mito, uma vez que as desigualdades sociais são de extrema discrepância (Gonçalves, 1999, p. 21-39).

Desde a colonização o Brasil se mantém em processo de uma unidade que represente sua nação. Por outro lado, esse processo nunca foi de interesse daqueles que querem deter o controle social, uma vez que sabem que esse mesmo controle é o que lhes permite estruturar e manobrar a ordem social segundo os seus interesses. As elites sempre relutaram por essa unificação nacional, o que deixa às claras esse movimento político de não se preocupar com a valorização daqueles que são classificados como minorias em relação às suas culturas. Em decorrência da não aceitação dessas culturas, surge, então, a necessidade, a valorização da cultura europeia que branquearia a nossa população predominantemente não branca. Mais adiante, voltaremos a esta questão na perspectiva de Schwarz (2005).

Entretanto, o paradigma das três raças (cf. Chauí, 2000) ainda se encontra presente no imaginário social do país através de discursos diversos acerca dessa problemática: determinados contextos são de

ordem integradora e, em outros, subalternizadora dos grupos excluídos. Por ter sofrido com a imposição de uma cultura exterior, nossa nação padece com a falta de valorização da sua própria herança cultural, oriunda do continente africano. Esse padecimento se manifesta na dificuldade de ser reconhecida como igual, já que se trata da busca do reconhecimento de um povo que se autodetermina como diferente da matriz europeia e não africana. Aparece, portanto, o paradoxo da identidade brasileira que estereotipa a sua constituição com a prática de aculturação perante nações historicamente consideradas hegemônicas, na busca do reconhecimento de uma identidade política (Gonçalves, 1999, p. 21-39).

Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também à legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo. (Munanga, 2003, p. 15).

Gomes (2005, p. 148) localiza no processo de conscientização da existência do racismo, por parte dos professores, uma possibilidade de diminuir a sua ocorrência, pois “o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista [...]”.

O conhecimento é um dos aparatos que pode colaborar para uma possível correção do erro cometido no passado que privou a nação brasileira de se apropriar de sua história. Ainda que esta tenha sido vivenciada com muito sofrimento, por ter derramado muito sangue e lágrimas por suas aldeias, senzalas e pelourinhos.

Segundo Guimarães (2008), questionar sobre a própria cor possibilita compreender o senso comum e noções construídas em torno da cor da pele, em termos de classificação e identidade racial

nos planos individual e coletivo. Desse modo, obteve-se um primeiro contato com suas autocategorizações raciais em contexto escolar, que também são construídas nos discursos e comportamentos sociais.

Por conseguinte, as crianças apresentam percepções voltadas à preferência de cor, construídas em torno das relações raciais em contexto escolar, vivência familiar, sociedade, nos programas de TV, redes sociais, entre outros. As representações sociais construídas nos grupos sociais que as crianças participam influenciam na nomeação de objetos, em atitudes diante de situações, práticas discursivas e sociais, além de fundamentar suas opiniões compartilhadas em suas interações.

Sendo assim, é de suma importância que essa história seja contada e lembrada, para que nunca mais se repita. Esse procedimento de contar e lembrar a história pode retrair um saudosismo arrefecido presente nas novelas de época que abordam a temática da escravidão, pois a escrava mais “ilustre” da televisão é branca e exportada para mais de 80 países. Essa questão da escrava mais ilustre ser branca revela muito sobre a autorrepresentação identitária de uma nação. Reconhecer esse erro e corrigi-lo de forma oficial é fundamental para dar passos em direção a uma democratização racial de fato. Não faz sentido falar de uma democracia racial sem ao menos ter noção da composição da nação de diferentes perspectivas. Contudo, como esse erro não foi corrigido e nem mesmo o defeito sanado, esse sofrimento se perpetua, nos dias atuais, nas aldeias, nas favelas, nos presídios, nas periferias e na servidão altamente orquestrada.

Conseqüentemente, o grupo que detém menor poder social, ao perceber o valor social atribuído a seu grupo, poderá ter sua identidade racial construída sob a égide de sentimentos e emoções negativas, como discutem Ueliton Moreira Primo e Dalila França (2020). Os autores afirmam que o racismo incide na construção da identidade racial, de modo que quando as crianças negras percebem a forma de tratamento diferenciada entre os grupos e que estão incluídas na categoria socialmente desvalorizada, as chances de

desenvolverem sentimentos de inferioridade aumentam. Assim, o resultado desses processos para o negro, desde a infância, muitas vezes, é a rejeição da sua própria imagem e identidade racial, reforçando os estereótipos, e a discriminação (Máximo *et al.*, 2012).

A partir dessa compreensão, chega-se ao questionamento: como é ser uma criança negra numa sociedade estruturalmente racista? Como é ser criança e enxergar-se como portador de traços que não são socialmente desejáveis? Todas essas indagações são feitas para se pensar na construção da identidade. Tal fenômeno foi concebido pela Psicologia por inúmeras vertentes e formas, no entanto, nos últimos anos, estudos sobre as possíveis consequências da discriminação racial no processo formativo identitário de sujeitos (i.e., na infância) vêm crescendo, direcionando-nos a pensar em um tema de natureza delicada, com diversas nuances e repercussões significativas para a vida das pessoas envolvidas.

Sabendo que desde a infância é possível distinguir a identidade em termos raciais, crianças tornam-se um público essencial para buscar compreender essa constituição identitária. A criança se constitui como sujeito pelo olhar do outro, é a qualidade desse olhar que contribui para o grau de sua autoestima e autoaceitação, trazendo consequências para a formação de sua identidade.

É importante salientar que, como respaldo, desde 1989 a Lei 7.716 (Lei de Crime Racial) tem tipificado crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional e a injúria continua tipificada apenas no Código Penal.³ Assim, o agravante é aplicado quando:

- ‘praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional: reclusão de um a três anos e multa’; além disso, para caminhar no sentido de

³ Disponível em: [senado.leg.br https://www12.senado.leg.br > materias >](https://www12.senado.leg.br/materias). Acesso em: 12 fev. 2023.

reconhecemos o outro como outro, trazendo-o para a centralidade da prática pedagógica, torna-se imprescindível reconhecer o papel da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, pois, além de resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, essa lei possibilita que a criança e negra seja visibilizada, respeitada e tenha a sua diferença incluída na Educação Básica.

Diante dessa realidade, podemos afirmar que é na infância que a criança, em pleno processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, começa a internalizar ideias discriminatórias sobre o negro. Desta forma, é relevante que as instituições das quais ela faz parte estejam preparadas para acolher a diversidade étnica com um trabalho educativo pautado na valorização dessa diversidade.

A representatividade da identidade racial na infância

Se, para escrever, como disse Clarice Lispector (1999, p. 83). “busca-se uma escrita que questione os modos habituais de enxergar o mundo. Como se o vê e como se o sente: ficar com o que se aprendeu-apreendeu ou quebrar o molde interno que se petrificava”. Podemos dizer, de fato, que o tema da diversidade não é uma questão nova na humanidade ou na educação. Diferenciar grupos humanos ou pessoas por atributos classificatórios que permitam separar o “eu” do “outro” e o “nós” do “eles” é constitutivo das culturas humanas, permitindo a construção das identidades culturais. A história ocidental poderia ser narrada da ótica da diferenciação de povos, de segmentos sociais, de grupos religiosos, de pessoas. Como a identidade e a diferença não são dados da natureza, mas criações do mundo cultural e social, usamos, muitas vezes, marcadores para diferenciar grupos sociais, sexo, idade, cor da pele, língua,

configuração do corpo, entre outros que são, também, construções sociais e históricas.

Diante disso, para Souza (1983, p. 04), é perceptível que o negro sabe que o branco criou a inquisição, o colonialismo, o imperialismo, o antissemitismo, o nazismo, o stalinismo e tantas outras formas de despotismo e opressão ao longo da história. O negro também sabe que o branco criou a escravidão e a pilhagem, as guerras e as destruições, dizimando milhares de vidas. O negro sabe igualmente que, hoje, como ontem, pela fome de lucro e poder, o branco condenou e condena milhões e milhões de seres humanos à mais abjeta e degradada miséria física e moral.

Segundo Souza (1983, p. 05), o negro sabe tudo isto e, talvez, muito mais. Porém, a brancura transcende o branco. Eles – indivíduo, povo, nação ou Estados brancos – podem “enegrecer-se”. Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”.

Trabalhar com a temática racial na escola é fator importante para tentar desconstruir memórias e/ou as narrativas predominantes nas nossas instituições, construir e promover uma outra narrativa, de valorização da diversidade, das práticas, experiências, lutas e solidariedades que fazem parte da vida das pessoas e dos/as alunos/as. Assim, a escola e o currículo podem procurar desconstruir as identidades especializadas e estereotipadas e proporcionar a construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, assim como de valorização das diferentes identidades em construção presentes no cotidiano escolar. É certo que todas as ideias, sugestões citadas acima, devam ser praticadas nas escolas e dentro das nossas casas,

isso porque são as ideologias, percepções que construímos junto a essas instituições formadoras que sobressaem e firmam memórias significativas. Pensando nisso, é fundante atentar-se que a memória trabalha com o que é vivido no cotidiano e no presente do grupo, levando em conta a memória de cada um que acaba se transformando na múltipla memória de todos.

Tendo vivido na infância uma experiência do “descolorir de pele”, busco compartilhar esta memória por meio deste texto para o enriquecimento do estudo, tendo a vista a reflexão sobre as nossas interações e também a avaliação dos comportamentos humanos. Diante disso, é necessário entender a identidade como um processo psicossocial cujas implicações estão alocadas na história e no contexto social dos sujeitos.

A significação social e simbólica do corpo negro na infância: “O descolorir da pele negra”

Em uma manhã de sexta-feira santa, no ano de 1994, na cidadezinha do Iuiu, lá do Sertão Baiano, fui, com minha mãe, visitar uma amiga de infância. Na época em que aconteceu o fato tínhamos entre 09 e 10 anos, éramos alunas da escola pública e as mães amigas e colegas de trabalho (merendeiras da escola). Assim, nesse dia, como de costume, as famílias tinham o costume em preparar um prato típico para servir no almoço: PEIXE, pois, de acordo com a tradição, por ser um dia “santo” não poderia comer carne vermelha.

Ao chegar na casa da senhora Helena, logo perguntei pela minha amiga, Polyana. Assim, sua mãe anunciou que a menina estava no quintal, tomando banho de bacia. Então, fui até a amiga, no quintal. Ao encontrá-la, nos cumprimentamos com sorrisos e com um abraço caloroso e molhado. Logo, conversa aqui, conversa ali, risos, surgiu um questionamento. Avistei, bem próximo da bacia, um litro de água sanitária (QBOA), ao lado da saboneteira e questionei: – Lice: Polly, por que a QBOA está aqui?

Minha amiga, sem pestanejar, respondeu: – Eu coloquei a QBOA aqui dentro da água, dentro da bacia; quero ficar branca, assim como a sola do meu pé e como as paquitas da Xuxa (risos). E completou assim: – Observe só como estou ficando branca.

Rapidamente, a menina retornou para a bacia, esticou braços e pernas, fechou os olhos, por causa da luz solar. Enfim, um banho em busca da “branquidão”.

Da porta da cozinha, as mães observavam o nosso diálogo. Em seguida, perceberam naquele momento que estava muito quente e, por cuidado, pediram para que a menina encerrasse o banho, saísse do sol e que fôssemos almoçar. Assim fizemos. Juntas retornamos à cozinha para almoçar.

Ao chegar à cozinha, a mãe aconselhou: – Não pode ficar no sol, que não faz bem.

Minha amiga disparou: – Ué, mãe, mas a senhora não deixa a roupa quasar no sol para alvejar, para ficarem brancas? Então, foi isso que fiz, fiquei no sol, para ficar branca.

Nesse momento, muitas gargalhadas dentro da cozinha, todos presentes sorriram da fala, da ideia da menina para ficar com a pele branca.

Por fim, almoçamos, conversamos, sorrimos, brincamos de “PEGA VARETA”; despedimo-nos. Retornei, na companhia da minha mãe, para minha casa. Esse dia ficou guardado em minha memória, lembro-me perfeitamente da cena descrita, sobre o desejo, a fantasia e ingenuidade de uma criança em desejar mudar a cor da pele.

De fato, os padrões de gênero estabelecidos na sociedade submergem as meninas ao mundo das “princesas, das artistas” desde o seu nascimento. O forte apelo comercial exercido pelas marcas e produtos favorece esse processo, uma vez que contribui para que meninas cresçam cercadas por roupas e utensílios que trazem impressos um modelo feminino a ser seguido e acreditando que ser negra é algo ruim. Sendo assim, na década de 1990, período do ocorrido, as “paquitas” tinham uma representação fortíssima sobre as crianças, padrão de beleza e de vida desejado e almejado

por muitas. Quanta inocência! Assim, acreditava que ser negra era algo ruim. Por consequência, a menina do sertão luiuense foi acometida por esse padrão de beleza estampado nas telinhas, já que no grupo do qual fazia parte ela não havia passado por nenhum tipo de *bullying*; era sempre querida e acolhida no grupo; até porque a cor da pele predominante dos familiares e amigos próximos também era de cor escura.

A necessária e constante discussão sobre tons de pele negra potencializa e oportuniza o espaço de visibilidade sobre a beleza de meninas negras de pele escura. No Brasil, o racismo está diretamente relacionado à cor da pele. Grosso modo, a regra é a seguinte: quanto mais clara for a pele da pessoa negra, menores serão os efeitos do racismo sobre ela. Esta é a prerrogativa que, de maneira simplificada, o termo “colorismo” traz em seu significado. Assim como o cabelo, a cor da pele é um traço marcante da identidade da pessoa negra, pois se traduz em um marcador de hierarquia social. O termo pardo, amplamente utilizado para se referir a negros de pele clara no Brasil, foi cunhado no período colonial para denominar os escravos livres. Santana (2018, p. 46) afirma que “O termo pardo no Brasil Colônia, portanto, indicava, além da cor de pele, o status social de pessoas não brancas livres, em um universo escravista”. Os critérios de cor e raça sempre foram utilizados como demarcadores de posição social e o termo pardo tornou-se um subterfúgio para negros que compreendiam a proximidade da branquitude como forma de ascensão social, uma vez que, ainda que o termo não lhe conferisse o status de branco, trazia em seu bojo a afirmação de ser um sujeito não negro.

Nessa perspectiva, como salienta Carneiro (2011, p. 64):

A língua denuncia o falante. No termo ‘pardo’ ‘cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas’. Todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada.

Para mais, são as fissuras desse contexto que fazem com que meninas negras se declarem morenas, não reconhecendo ou não aceitando sua negritude. Nesse sentido, Carneiro (2011, p. 73) declara que:

A fuga da negritude é a medida da consciência de sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pela sociedade. Cada negro claro ou escuro que celebre sua mestiçagem – ou suposta morenidade – contra sua identidade negra tem aceitação garantida.

Acredita-se, portanto, que é na contramão dessa rota de fuga que a escola deve construir estratégias para valorização de todos os aspectos da identidade negra, dentre eles a cor da pele.

Os estudos mostram o quanto as crianças são ativas nesse processo, bem como podem internalizar valores e ideais desde cedo, apontando a necessidade de outros estudos que viabilizem a reflexão de estratégias de enfrentamento para esta demanda que é social, mas que também é histórica, cultural e política. Os esforços teóricos e metodológicos já realizados denotam a natureza delicada do tema, mas retiram dele o rótulo de insuperável.

Para mais, compreende-se, então, que a construção da identidade é permeada por uma onda de estímulos sociais nocivos a sua percepção de pertencimento a um grupo social, levando a consequências que transitam no campo da autoestima e reconhecimento, envolvendo a criança numa zona de conflitos que crescerá à medida que se desenvolve enquanto sujeito psicossocial.

Portanto, na infância, a identidade racial dos sujeitos possui extrema relevância, podendo influenciar suas respectivas posições na sociedade, seja no âmbito social, cultural, político ou econômico. Evidencia-se que a identidade do negro no Brasil é marcada por um ideal de branqueamento, legitimado pela história como modelo dominante e socialmente aceito, que supervaloriza uma categoria racial em detrimento das outras, atribuindo aos negros, especialmente, o excesso de características negativas. Desta tensão

surgem movimentos contrários que lutam incessantemente para enfraquecer os estereótipos e representações sociais negativas atribuídas ao negro. Considerando todos esses pontos, é fundamental debater sobre preconceito na infância a partir de histórias, músicas, brincadeiras, dinâmicas, imagens, desfiles, entre outras atividades, evidenciando a necessidade de cuidarmos e respeitarmos um ao outro, favorecendo, assim, a empatia dentro e fora do espaço escolar.

Considerações finais

O fenômeno da visibilidade, nesse ínterim da edificação das relações sociais, tem apresentado inúmeras interpretações quanto à forma como é entendida e aplicada, procedendo do campo de conhecimento ao qual se reconhece e a qual objeto está relacionado. Na infância, a identidade racial dos sujeitos possui extrema relevância, podendo influenciar suas respectivas posições na sociedade, seja no âmbito social, cultural, político ou econômico. Nos termos instruídos nesta pesquisa, equivale ao crescimento de grupos sociais que se formam a partir da exclusão por ideologias e culturas soberanas-opressoras. Este fortalecimento é versado como um passo essencial para o melhor desenvolvimento de sociedades democráticas, atentas às heterogeneidades e ponderações de relações de poder.

Diante disso, dentre as modalidades do sofrimento social vivenciado, “o sofrimento ético-político retrata a vivência das questões sociais dominantes de cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice, inútil na sociedade” (Sawaia, 2016, p. 1807). A identidade pode ser utilizada de forma pejorativa, como “uma categoria política disciplinadora das relações entre pessoas, grupo ou sociedade, usada para transformar o outro em estranho, igual ou exótico” (Sawaia, 2016, p. 2181-2182). Isto se reflete em termos de raça, etnia, camadas sociais, diversidades sexuais e culturais e na produção de modelos coerentes que promovam

processos identitários de fortalecimento e representação positiva da diferença na sociedade.

Em suma, quanto à identidade como um processo psicossocial, cujas implicações estão alocadas na história e no contexto social dos sujeitos, a Psicologia contribui para entender como estes determinantes impactam na construção da identidade e evidencia como as referências positivas e negativas produzidas no decorrer do desenvolvimento da sociedade moldam o autoconceito que o sujeito produz acerca de uma categoria racial. Salienta-se, ainda, a importância de movimentos que produzam ações afirmativas da identidade negra, elevando o seu significado emocional e valorização dessas ações.

Diante dos acontecimentos, torna-se fundamental pensar em políticas educacionais comprometidas com a realidade social, pensadas de forma crítica e alinhadas às políticas já existentes, como a Lei Nº 11.645 (2008), por exemplo, o efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças. Para tal, fortalecer a consciência de pertencimento racial e o coletivo negro, substituindo, nesse processo, o lugar de vergonha da cor da pele pelo de transformação e legitimidade.

Tal medida pode ampliar o debate sobre a construção da identidade racial, sobretudo na infância, desafiando lógicas racistas, estruturas de poder e hierarquias sociais/raciais. Visa-se, assim, construir ambientes educativos que promovam a emancipação dos sujeitos e de suas singularidades, seguindo para a construção de uma sociedade edificada em valores de liberdade, respeito, diversidade e inclusão.

Referências

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

- BARROS, J. D'A. **A construção social da cor:** diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.** 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CABECINHAS, R.; AMÂNCIO, L. A naturalização da diferença: Representações sobre raça e grupo étnico. **III Jornada Internacional sobre Representações Sociais**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Maison des Sciences de l'Homme, Rio de Janeiro, 2-5 de setembro de 2003.
- CALDAS, W. **Temas da cultura de massa:** Música, futebol e consumo. São Paulo: Villipress, 2001.
- CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREYRE, G. **Casa grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23, p.73- 85. Mai/Ago. 2003.
- GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In:* MUNANGA, K. (org.).

Superando o Racismo na escola. 2. ed. Revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GONÇALVES, M. A. R. Brasil, Meu Brasil Brasileiro: Notas sobre a construção da identidade nacional. *In:* GONÇALVES, M. A. R. (org.). **Educação e Cultura: Pensando em cidadania.** Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 21-39.

GUIMARÃES, A. S. A. **Raça, cor e outros conceitos.** *In:* SANSONE, L.; PINHO, O. A. **Raça: novas perspectivas antropológicas.** 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia; EDUFBA, 2008. p. 63-82.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2006.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: UNESP, 2006.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. *In:* LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural II.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 328-366.

LINTON, R. **The Cultural Background of Personality.** Cultura e Personalidade. Tradução de Oscar Mendes. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1999.

LISPECTOR, C. **A legião estrangeira.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MÁXIMO, T. A. C. O.; LINS, S. L. B.; LIMA-NUNES; *et al.* Processos de identidade social e exclusão racial na infância. **Psicologia em Revista**, 18(3), 507-526, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5752/p.1678-9563.2012v18n3p507>.

MELLO FILHO, J. **Concepção psicossomática: Visão atual.** 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, 12(26), 176-198, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p176-198>.

MUNANGA, K. “Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo Identidade e Etnia”. [Artigo on-line]. **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ**, 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> Acesso em: 16 set. 2018.

MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo, **Cadernos PENESB**, Niterói, Rio de Janeiro, 2013. racial. Maio de 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/colorismo-e-o-mito-da-democracia-racial/>. Acesso em: 05 abr. 2019.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, J. C. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

ROSA, A. R. Relações Raciais e Estudos Organizacionais no Brasil. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 240-260, maio/jun. 2014.

SANTANA, B. **Quem é mulher negra no Brasil?** Colorismo e o mito da democracia

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2016.

SCHWARCZ, L. M. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no fim do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZ, R. **Cultura e Política**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SOUZA, N. S. **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TAJFEL, H. **Social Psychology of intergroup relations**. Annual Review of Psychology, 33, 1-39, 1982. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>.

VERKUYTEN, M.; FLEISCHMANN, F. Ethnic identity among immigrant and minority youth. In: RUTLAND, Adam, NESDALE, Drew; BROWN, Christia S. (Eds.). **The Wiley handbook of group processes in children and adolescents**. WileyBlackwell, 2017, p. 23-46.

VIEIRA, R. M. Racismo à moda da casa. **GVExecutivo**, v. 14, n. 1, jan./jun. 2015.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE: OS DESAFIOS DA ESCOLA NA PREVENÇÃO E NO COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Alidéia Oliveira Rodrigues

Introdução

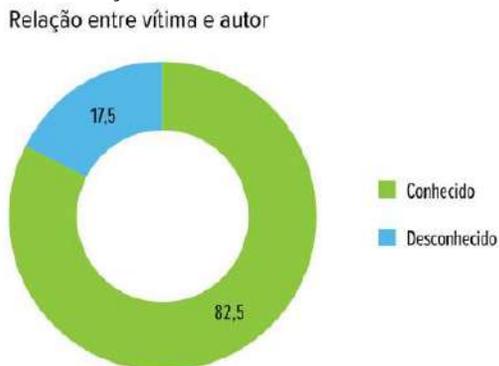
A necessidade, a importância e a contribuição de práticas pedagógicas no âmbito da educação sexual e de gênero na prevenção e combate às violências sexuais contra crianças e adolescentes, com ênfase no abuso sexual infantil, constituem o eixo central do presente texto. Essa abordagem se justifica pelo fato de termos, no Brasil, índices assustadores de violência sexual contra essa parcela da população.

O abuso sexual infantil constitui um grave problema social, cultural e de saúde pública devido à sua complexidade e graves consequências. Para Habigzang *et al.* (2005, p. 341), ele é uma forma de violência que se caracteriza por qualquer contato ou interação entre uma criança ou adolescente e alguém em estágio psicossocial mais avançado do desenvolvimento, em que aqueles sujeitos sejam usados para estimulação sexual do perpetrador.

Em notícia publicada em outubro de 2021, o UNICEF alerta para o fato de que, nos últimos 4 anos, cerca de 180 mil meninas e meninos sofreram violência sexual no país. A matéria informa dados de levantamento inédito, traçando um panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. A situação é ainda mais assustadora quando analisamos o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* de 2022, o qual aponta que 76,5% dos estupros acontecem dentro de casa e que 82,5% são praticados por

uma pessoa conhecida. (Brasil, 2022), conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 1 – Relação entre vítima e autor



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Observatório de Análise Criminal / NAT / NPAC; Coordenadoria de Informações Estatísticas e Análises Criminais - COINE/RN; Instituto de Segurança Pública/RJ (ISP); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Fonte: *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2022, p. 5).

Em 2003, Brino e Williams alertavam que a verdadeira incidência dos crimes sexuais seria desconhecida, visto que estes possivelmente constituem-se os delitos com maior índice de subnotificação e registro, já que costumam ser crimes que geralmente trazem consigo o segredo (muitas vezes forçado pelo próprio perpetrador), ou, ainda, os sentimentos de culpa e vergonha, o que acaba desestimulando a vítima e/ou seus responsáveis a realizarem a denúncia. Acredita-se que, apesar das mudanças ocorridas entre 2003 (ano de publicação do artigo mencionado) e 2022 (publicação do anuário que apresenta os dados citados), tanto a subnotificação como algumas características desse crime ainda persistam.

Esse cenário já nos permite visualizar quão grave é o problema e nos permite deduzir as graves consequências do mesmo para o desenvolvimento de tantos sujeitos em formação. Por isso, é preciso reconhecer que assegurar a efetivação de direitos previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/1990), passa

também pelo enfrentamento ao problema e que a escola não pode se furtar ao seu papel. Em face disto, o presente capítulo busca analisar o tema a partir de alguns estudos que relacionam a instituição escolar a ações de combate e prevenção ao abuso sexual contra crianças e adolescentes, já que tem sido crescente o reconhecimento do papel da instituição escolar nesse processo, e se propõe ainda a refletir sobre como as práticas pedagógicas com ênfase na educação sexual e de gênero podem incidir sobre a questão, ao atuarem na formação cotidiana de crianças e adolescentes contribuindo com conhecimentos e informações que venham a subsidiá-las na prevenção e enfrentamento dessas violências.

Nesse ínterim, é oportuno informar o sentido dado aqui aos termos violência e abuso, pois cabe entendermos que o abuso também é uma violência sexual; assim, quando empregamos a expressão ‘violências sexuais’, destacamos que entre elas está incluso o abuso, que denomina uma dessas formas.

Ao se remeter a denominações sobre práticas educacionais que incidam sobre a temática, a terminologia comumente adotada por muitos pesquisadores, educadores e por órgãos e trabalhadores da rede de proteção de crianças e adolescentes costuma ser ‘educação sexual’. Todavia, oportunamente, devemos ressaltar que a UNESCO (2019, p. 16) já trabalha com o conceito de EIS - Educação Integral em Sexualidade. Para o órgão, EIS é um processo de ensino e aprendizagem com base em um currículo sobre os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade. A nosso entender, porém, a educação integral em sexualidade constitui um conceito mais amplo e completo, contribuindo para superar a associação da educação sexual apenas a aspectos biológicos – como ainda costumam insistir grupos conservadores. Todavia, no presente texto, quando adotamos a expressão educação sexual, é por compreendermos (apesar de defendermos a educação integral em sexualidade), que em determinadas situações, quando abordamos sobre práticas pedagógicas ou mencionamos estudos de outras pesquisadoras e pesquisadores, o termo advindo da

UNESCO ainda não se aplica, sendo, portanto, coerente continuar a usar em certas ocasiões a nomenclatura 'educação sexual'.

A metodologia adotada consistiu no levantamento e seleção de artigos que abordam o tema, bem como na análise de dados apresentados por relatórios de instituições que se debruçam sobre a questão, ao tempo em que entrelaça essa abordagem às reflexões do âmbito teórico, pedagógico e legislativo do cotidiano escolar, dando ênfase à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. O ponto de partida para estruturar a fundamentação teórica se deu por meio de buscas realizadas na plataforma do *Google acadêmico*, com a inserção do texto "Ensino fundamental 1: A escola e a educação sexual como forma de prevenção às violências sexuais contra crianças e adolescentes", e na Biblioteca eletrônica Científica *Scielo*, com os dizeres "abuso sexual infantil e escola" e "violência sexual contra crianças e adolescentes e o papel da escola"; já que com a inserção feita no outro buscador não houve êxito nos resultados. Neste último buscador, os resultados mostraram-se bastante limitados, mesmo quando variadas as nomenclaturas de busca.

Notamos que, na plataforma *Scielo*, muitos artigos tratam do tema numa perspectiva mais focada na Psicologia. Ao avaliarmos pelos títulos e pela leitura de alguns resumos, pouquíssimos artigos relacionam diretamente o tema ao papel da escola. Para este trabalho, buscamos priorizar artigos que apontaram uma abordagem diretamente relacionada à educação escolar e, especialmente, aqueles da Área da Educação e das Ciências Humanas e Sociais. Ademais, foi inserido também um artigo de pesquisadoras da Área de Psicologia relacionado à análise de aspectos observados em processos jurídicos tangentes ao tema, por considerarmos a amplitude e a qualidade conceitual com que o assunto foi abordado.

A escolha das referências buscou, ainda, contemplar um perfil diversificado, recorrendo a artigos com acentuado aspecto conceitual, de revisão de literatura, ou decorrentes de pesquisa de campo de diversas áreas, publicados em anos distintos e em diferentes regiões do país. Entre eles, constam os seguintes títulos:

“Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: Aspectos Observados em Processos Jurídicos” (Habigzang *et al.*, 2005); “Concepções da Professora acerca do abuso sexual infantil” (Brino; Williams, 2003); “Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras” (Spaziani; Maia, 2015); “A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra o abuso sexual infantil nas escolas” (Lessa; Mayor, 2019); “Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites” (Monteiro; Ribeiro, 2020); e “Educação sexual como instrumento de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes: caminhos possíveis para as políticas públicas” (Maniaudet; Teixeira, 2021). Também foram considerados dados do “Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022) e Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências”, da UNESCO (2019). Após essa fase, passou-se à seleção e, posteriormente, à leitura, análise e fichamento dos artigos, estruturando os elementos que viriam a se constituir na base teórica do presente trabalho. A análise foi permeada ainda de referências como Foucault (s.d.); Giroux (1997); Louro (1997; 2000); Rodrigues (2007); e Scott (1995), que fundamentaram reflexões de âmbito mais teórico, sobretudo no que diz respeito aos estudos de gênero, sexualidade e educação.

A julgar pelos nomes dos artigos e pela leitura de resumos de alguns deles, é possível visualizarmos os múltiplos enfoques e perfis, havendo tanto artigos fundamentados em pesquisa bibliográfica quanto aqueles decorrentes de pesquisa em *locus*. Todavia, parece haver uma lacuna quando se trata de pesquisas com maior densidade teórica, que utilizem a chave analítica do gênero para problematizar as possíveis âncoras da origem e perpetuação da violência sexual contra crianças e adolescentes. Além disso, há a carência de mais estudos direcionados a ciclos específicos de Ensino e às suas respectivas faixas etárias predominantes, como, por exemplo, Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, e assim por diante, já que, em geral, a maioria das abordagens costuma ser genérica, o que

consistiria em um campo aberto para pesquisadores que tenham interesse pelo tema. Para incrementar os dados e análises também foi realizada busca na página do *Google*, com a descrição “violência sexual contra crianças e adolescentes”.

Foi possível inferir, já num primeiro momento, que o tema em tela tem ganhado cada vez mais atenção de pesquisadores, mas ainda carece de amplificação tanto nesse meio quanto no processo de formação de professores, já que persiste a resistência em abordar assuntos relacionados à sexualidade na escola. A princípio, é possível apontar quão relevante e insubstituível é o papel da instituição escolar, como também de educadoras e educadores no fazer educacional, para que possam contribuir, além do combate, para a prevenção ao ASI (Abuso Sexual Infantil). Para tanto, buscamos elencar possíveis ações e práticas pedagógicas que podem viabilizar a educação integral em sexualidade e enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescentes.

Além dos números, outros elementos devem estar no debate

Apesar da importância dos dados para problematizar essa questão, não podemos reduzi-la aos números. Ela se relaciona à vivência da sexualidade pelas pessoas, numa correlação direta com gênero, e envolve relações de poder, em que a hierarquia se materializa através das condições etária, de classe, de gênero, de raça e de origem. Assim, crianças em geral estão entre as mais vulneráveis – e se são pobres, negras e meninas, a condição de vulnerabilidade se agrava.

Segundo o Anuário, o número de registros de estupro vem crescendo. No que tange ao estupro de vulnerável, em 2021 foram registrados 45.994, dos quais 61,3% foram cometidos contra meninas menores de 13 anos (Brasil, 2022). Considerando as características dos criminosos, verifica-se que 95,4% são homens; 82,5% são pessoas conhecidas; 40,8%, pais ou padrastos; 37,2%, irmãos, primos ou outro parente e 8,7% são avós (Brasil, 2022). Nota-se aqui a questão etária e de gênero como marcadores

acentuados quanto ao exercício de poder dos perpetradores junto à maioria das vítimas, o que nos remete à abordagem de Scott, segundo a qual “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, parte do sentido do poder” (Scott, 1995, p. 92).

Consideramos aqui a perspectiva de Foucault (s.d.), para quem o poder é uma teia que a tudo alcança. Portanto, para analisarmos as relações que perpassam o abuso sexual infantil, é importante “captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais” (Foucault, s.d., p. 102). A sexualidade não está imune a isso; ela “não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo; mas de que ela é, sem dúvida e antes de tudo, aquilo através de que ele se exerce” (*Ibidem*, p. 132). Na família, na escola, no sistema de justiça, nos olhares dos vizinhos e na forma como essas instituições e a sociedade em geral concebem a sexualidade, a infância e o término dela são alcançadas pelas relações de poder e apresentam implicações no conjunto de violências sexuais perpetradas contra crianças e adolescentes. Entre os componentes, que consideramos de alto impacto nesse processo, encontram-se com a histórica erotização do corpo infantil e com a cultura do estupro.

Rodrigues (2007), em tese que aborda a “Honra e Sexualidade infanto-juvenil na Cidade do Salvador – 1940-1970”, ao analisar obras de Jorge Amado, indica que historicamente, para as meninas, a infância se esvaía cedo, e que estas passavam direto para a “fase adulta”. Essa concepção de que meninas de doze, treze e catorze anos já seriam mulheres, aliada ao processo de erotização do corpo infantil, também abordado pela mencionada autora, ao estimular o fetiche por “novinhas”, certamente contribuiu ao longo da história – e ainda nos dias de hoje, fortemente – para a perpetuação dos índices de abuso sexual contra crianças e adolescentes, em sua maioria, meninas. Outrossim, alimentam redes de pornografia infantil, que agora estão sob sofisticação das estratégias possibilitadas com a *internet* e com as múltiplas tecnologias.

Rodrigues (2007, p.12) enfatiza que “a respeito do desejo sexual por crianças mantido por homens adultos, conclui-se que, embora juridicamente e moralmente condenado pela sociedade, aparentemente fez parte das fantasias sexuais masculinas em todo o período estudado”. Acrescenta-se a isso o fato de que essa situação geralmente vinha acompanhada da concepção de meninas como “sedutoras”, o que levava à culpabilização da vítima e à atenuação da responsabilidade do criminoso. Nesse âmbito, acreditamos que, apesar dos avanços, essa ideia constatada por Rodrigues (2007), na Salvador de outrora, ainda sobrevive na atualidade, expressada em frases como “Mas olha a roupa com que ela estava!”, “O que fazia naquele lugar escuro?”, entre outras mais. A esse respeito, Sousa nos lembra de que a sociedade revitimiza marcadamente a mulher, acusando-a de colocar-se nas chamadas situações de risco ao (supostamente) não respeitar “regras de conduta” (Sousa, 2017).

Essa concepção geralmente está ancorada no que se convencionou denominar cultura de estupro, a qual, segundo Sousa (2017, p. 13), consiste no “conjunto de violências simbólicas que viabilizam a legitimação, a tolerância e o estímulo à violência sexual”. Ela é construída em diferentes meios e grupos sociais, geralmente assentada nos princípios da heteronormatividade e da masculinidade, em que prevalece os estereótipos de virilidade, os quais dão sustentação ao machismo e à misoginia e alimentam a ideia de “poder e direito” de homens sobre as mulheres, inclusive sobre os corpos. Esse discurso enfatiza que “o poder sexual está no homem, e que este tem o direito de realizar esse poder sobre a mulher ou sobre outros homens (que dentro da sociedade binária, não reproduzem os estereótipos de masculinidade e virilidade) como quiser” (*Idem*). É com isso que os tentáculos da cultura de estupro, além de influenciar crimes, alcançam não apenas a forma de agir das pessoas, como também as discursividades produzidas nos meios sociais, jurídicos e midiáticos no que diz respeito ao assunto.

Nesse sentido, tanto os crimes de violência sexual quanto a forma de lidar com eles por parte de várias pessoas e instituições,

incluindo a família e a escola, são atravessados pelas práticas sociais e culturais e suas relações de poder, incluindo as percepções sobre sexualidade e gênero. Ora, se a violência sexual é atravessada também por questões culturais, o processo de enfrentamento a ela há que perpassar pela esfera da educação, formal e informal. Além disso, a minimização ou agravamento do ASI e a negação de direitos das crianças e adolescentes em geral também passam pelo contexto histórico e pela forma como o poder é exercido em várias esferas.

Conforme ressalta Rodrigues (2007, p. 3), “a interação entre os sujeitos da história e os diversos espaços em que atuam tem influência na elaboração e reelaboração de matrizes discursivas sobre a sexualidade infanto-juvenil”. Nesse passo, o desejo de punir e/ou prevenir a violência sexual contra a criança é resultado das percepções de cada época sobre a mesma. Assim, na atualidade, do ponto de vista do direito e dos sistemas de proteção, diríamos que, entre outras possibilidades, está a preponderante a visão sobre a pessoa desse grupo enquanto ser “vulnerável”, portador de direitos e de autonomia. Mas a pergunta que fazemos é se esta percepção também é a que prevalece na sociedade em geral.

O fato é que crianças e adolescentes constituem um grupo extremamente vulnerável a vários problemas da sociedade, a exemplo da fome, da falta de habitação, da precarização da educação, entre tantos outros. Qualquer movimento que agrava esses problemas vai afetar de algum modo esse grupo e, em decorrência, entre os problemas que se acentuam, sempre vai estar o abuso sexual. Exemplo disso é o que aponta Maniaudet e Teixeira (2021), Assistentes Sociais e pesquisadoras, que destacaram que a pandemia, com o fechamento das escolas, provavelmente contribuiu para o agravamento de uma situação que já era preocupante no que tange à violência sexual contra crianças e adolescentes, incidindo de forma incisiva no cenário de subnotificação dos casos. As autoras alertam também para o impacto da redução de investimentos, da desarticulação de políticas públicas e do empobrecimento que tem avançado no país, afetando diretamente crianças e adolescentes. Esta situação é

agravada ainda pelos elementos de gênero, raça e classe, os quais também são demarcadores que atravessam as violências sexuais que atingem esse grupo.

Nesse sentido, também a escola das séries iniciais é reflexo de um conjunto de problemas sociais, bem como de conflitos diversos. Entre os primeiros, o fato de muitas crianças não terem assegurados os direitos previstos no ECA acaba por reverberar nos processos de socialização e aprendizagem escolar, afetando o (in)sucesso escolar de muitas delas. Por vezes, entre os problemas enfrentados por esses sujeitos em idade escolar, encontra-se o abuso sexual, geralmente associado a outros com convivência familiar e comunitária não saudável e privação dos membros da família a outros direitos, o que acaba por levar esta, em vez de proteger, a expor suas crianças e adolescentes a uma série de riscos e violações de direitos.

Diante dessa realidade, a escola, enquanto espaço de educação formal, não pode “fechar os olhos” para as situações nas quais vivem as crianças e os adolescentes que a frequentam. Se, por um lado, a escola/educação formal não deve ser vista como a redentora de todos os problemas, por outro, tampouco pode ser alheia a eles. Nesse ínterim, a violação de direitos de crianças e adolescentes, enquanto pessoas de direitos que o são, não pode ser ignorada pelas instituições escolares e nem pelos docentes, inclusive pelo respeito à legislação vigente no que tocam as responsabilidades a eles atribuídas.

Mas este é um processo fácil? Passível de unanimidade? De modo algum. A educação é um processo dinâmico que influencia a sociedade e é influenciada por ela, num movimento constante de imbricamento e inseparabilidade. Seja a educação formal, não formal ou extraescolar, todas elas se caracterizam como prática social (Romanowski, 2012) que permeia a história da humanidade, em suas múltiplas faces. No âmbito da educação formal, a legislação educacional nem sempre dá conta de acompanhar as demandas e as movimentações advindas da prática pedagógica e vice-versa. Além disso, os conflitos que permeiam a sociedade

também se refletem na escola e no sistema educacional. Assim sendo, é ilusão imaginar um tipo ideal de escola, onde o consenso prevaleça e em que o respeito a todas as previsões legais se efetive. Ademais, em um país de dimensões continentais, como é o caso do Brasil, e com uma história de desigualdades sociais profundas, o campo educacional é um lócus de disputas constantes, expondo, por vezes, feridas mal curadas ou outras que vão emergindo com o passar do tempo.

Desse modo, atuar em situações individuais, mas também a partir de práticas pedagógicas responsáveis, consistentes, legalmente embasadas e eticamente comprometidas com os direitos humanos do público escolar, é tarefa de maior importância, que não deve ser deixada de lado, seja para conscientizar, coibir, esclarecer, e logo, prevenir, ou ainda denunciar e/ou inibir violações desses direitos. Educadores e instituições devem ter clareza de seus papéis e assumi-los cotidianamente, sob pena de deixar de cumprir suas responsabilidades, também por omissão. Assim, uma atuação preparada e consciente, por meio da qual a escola se torne guardiã de direitos, certamente será um grande diferencial também no que tange à prevenção dos abusos sexuais contra crianças e adolescentes.

Abuso sexual infantil, escola e desafios: debruçando sobre alguns estudos

Entre as referências analisadas, encontra-se “Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: Aspectos Observados em Processos Jurídicos”, de Luiza F. Habigzang e colaboradores, publicado em 2005. Apesar de decorrida mais de uma década e meia da publicação, o artigo continua sendo um importante referencial sobre o tema, sendo inclusive citação recorrente em pesquisas afins. Advindas da Área da Psicologia, as autoras realizam uma análise de documentos a partir de processos de casos denunciados de violência sexual ajuizados pelas Promotorias Especializadas na Infância e Juventude de Porto Alegre – Ministério Público Estadual

do Rio Grande do Sul, entre 1992 e 1998. Além da relevância e da qualidade da pesquisa, o artigo constitui-se importante referência conceitual sobre o tema. As pesquisadoras enfatizam o abuso sexual infantil como um problema de saúde pública devido à elevada incidência epidemiológica e aos seus sérios prejuízos para o desenvolvimento das vítimas.

A complexidade do tema e as suas consequências fazem do abuso sexual infantil um grave problema social, cultural e de saúde pública. Complexo porque, além da sexualidade continuar sendo um tema permeado de resistências e tabus, no caso do ASI, ele envolve relações diversas, entre elas as de âmbito familiar, onde este aparece seja como causador ou como esfera responsável por tomar as providências e lidar com os danos e, em certas situações, as duas coisas. Assim, em nome da preservação de uma certa “privacidade” ou mesmo “proteção” a um ente familiar, mesmo que criminoso, muitas vezes fere-se, atrapalha, inviabiliza ou compromete o direito das vítimas à denúncia, apuração e punição. Isso acaba intensificando as sequelas que afetam a vítima. A esse respeito, Rodrigues (2007, p. 134), ao analisar o contexto de Salvador 1940-1970, ressalta que “é possível que a vergonha e o medo [...] não motivassem as mulheres e seus familiares a denunciarem”, ao que se somava a grande dificuldade em apurar a veracidade das denúncias, uma vez que esse tipo de crime geralmente ocorre sem a presença de testemunhas. Acrescente-se a esse aspecto o descrédito que geralmente era imputado às meninas/vítimas (fruto de sua condição de gênero), situação agravada pela classe e pela raça, já que geralmente a maioria das vítimas era pobre. Podemos considerar que, apesar da distância que separa o período analisado por Rodrigues e a atualidade, alguns desses aspectos sobrevivem ao tempo e continuam a influenciar a subnotificação desses crimes.

No que se refere às graves consequências do abuso sexual, Habigzang *et al.* (2005, p. 342) alertam que “crianças ou adolescentes podem desenvolver quadro de depressão, transtornos de ansiedade, alimentares, dissociativos, hiperatividade e déficit de

atenção e transtorno de personalidade *boderline*". As autoras citadas ressaltam, no entanto, que a psicopatologia mais citada pela literatura é o transtorno do estresse pós-traumático. Nesse cenário, o que podemos adiantar é que esta experiência constitui um fator de alto risco para o pleno desenvolvimento das crianças e que essas psicopatologias acabam afetando outras áreas da vida da vítima, entre as quais está o campo educacional, em que a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e psicossocial também são fortemente impactados. O sistema escolar, no entanto, muitas vezes culpabiliza alunos e alunas sem se preocupar com o que pode estar por trás disso. Para Giroux (1997, p. 167), "temos que enfrentar as implicações do fato de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua". Desse modo, a escola e os seus educadores não podem ser omissos ou indiferentes à atenção e ao papel das práticas pedagógicas que podem contribuir para minimizar o problema.

Considerando que o ambiente familiar da criança ou adolescente é o cenário em que ocorre mais de 76% dos casos de abuso, e que, portanto, a vítima é exposta cotidianamente ao abusador e a um conjunto de outras vulnerabilidades, Lessa e Mayor (2019) ressaltam que outros locais passam a ser uma espécie de refúgio e que, muitas vezes, a escola é vista como um local seguro, além de ser um ambiente de frequência quase diária, em que a vítima passa um tempo significativo, tornando-se um espaço favorável para a identificação de comportamentos indicadores de ASI. Todavia, as autoras do artigo intitulado "A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra o abuso sexual infantil nas escolas" (2019) enfatizam que a oferta de uma efetiva educação sexual nas instituições de ensino ainda enfrenta diversas resistências, sendo que os próprios cursos de Licenciatura deixam a desejar já na formação inicial.

As pesquisadoras supracitadas analisaram a perspectiva de alunas de licenciatura e profissionais da área da educação sobre possível capacitação durante sua formação, para lidar com casos de ASI no ambiente escolar. As mesmas entrevistaram três alunas do

curso de Geografia da UFF – Universidade Federal Fluminense, em que foi identificada, segundo as autoras, “a predominância da concepção de despreparo profissional para lidar com alunos vítimas de abuso sexual” (Lessa; Maior, 2019, p. 61). Apesar das pesquisadoras estarem analisando licenciandas de um curso que prepara para a atuação a partir do Fundamental II, é possível afirmarmos que esta é uma situação recorrente em várias outras licenciaturas, entre as quais consta Pedagogia, signatária, entre outras, da responsabilidade de atuação na Educação Infantil e Fundamental I (ciclos enfatizados no presente trabalho), onde o desconhecimento e as resistências quanto à abordagem sobre educação sexual, educação integral em sexualidade e gênero são ainda maiores – e por certo recheada de muitos tabus, que geralmente se baseiam na premissa que este seja uma assunto para adultos. Soma-se a isso a gravidade do desconhecimento sobre o papel do/a professor/a no que tange às responsabilidades previstas em Lei, especialmente no ECA, quando da ocorrência de abuso acerca do qual foi dado a conhecer a esse profissional.

Considerando as disposições da Lei 8.069/1990, a qual configura o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, o mesmo prevê em seu artigo 245:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (Brasil, 2018, p. 625).

Infelizmente, a previsão acima demonstrada não tem sido do domínio teórico e prático para muitos professores e professoras. É o que indica o artigo “Concepções da Professora acerca do abuso sexual infantil”, de Brino e Williams (2003), oriundo de parte de Dissertação de Mestrado da primeira autora e fruto de uma pesquisa

que entrevistou 20 (vinte) educadoras de escolas municipais de Educação Infantil, em um município de médio porte, no estado de São Paulo. Durante o trabalho foi investigado o conhecimento e a atuação das professoras quanto a garantias previstas no ECA, no que concerne especialmente ao crime de abuso sexual infantil. A pesquisa realizada há exatamente duas décadas já alertava para o fato de que parecia ser possível concluir que a maioria das professoras não dominava informações sobre o conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente acerca do abuso sexual, e que aquelas capazes de fornecer alguma informação, exceto uma, não o fizeram de forma correta e condizente com o estatuto.

Decorridos vinte anos, considerando pesquisas similares, a sensação que fica é que pouca coisa mudou. Seja no que tange ao preparo/formação de professores ou no que diz respeito aos índices de ASI, constata-se que o problema continua de forma acentuada, apesar das ações desenvolvidas por órgãos do sistema de proteção aos direitos da criança e do adolescente. Sobre este aspecto, Lessa e Mayor (2019) abordam a dificuldade da escola em promover medidas preventivas contra o abuso sexual infantil.

Essa dificuldade não está dissociada da construção histórica acerca da sexualidade, que perpassa diferentes contextos e épocas, sendo este um tema que envolve tabus e resistências. Foucault (s.d., p. 138) considera que a sexualidade é um dispositivo e que, enquanto tal, se constitui como “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Assim sendo, atravessa a sociedade de modo explícito ou, às vezes, imperceptível. O autor ressalta que “em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo, sendo este, a rede que se pode estabelecer entre eles” (*Idem*). Nessa perspectiva, poderíamos inferir que a violência sexual é a materialização de um ato que articula esses elementos – assim como o são o silenciamento e a resistência em abordar assuntos relacionados à sexualidade na escola ou mesmo a omissão diante de situações de abuso sexual envolvendo crianças e suas famílias. Aqui, vale

acrescentar que, para Foucault (s.d., p. 139), “o dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder”. Neste caso, o polo de poder ocupado pelos adultos (perpetradores, familiares e profissionais omissos, membros dos sistemas de proteção) atua, afeta e oprime o grupo mais vulnerável, que neste caso são as crianças.

Brino e Williams (2003), assim como Spaziani e Maia (2015) e Lessa e Mayor (2019), em seus respectivos tempos e modos, apontam o despreparo de profissionais no combate ao abuso sexual infantil e destacam a resistência em abordar assuntos relacionados à sexualidade, à educação sexual e a temas afins. Para tal, docentes precisariam ter formação, disposição e manejo pedagógico para abordar o tema em questão no cotidiano da sala de aula. Se quanto ao combate há a falta de formação adequada e desconhecimento no que se refere a práticas pedagógicas que atuem no âmbito da prevenção, sobretudo a partir de uma qualificada educação integral em sexualidade, somam-se a esses aspectos os reflexos dos atravessamentos de componentes advindos da cultura, da religião, da moral, entre outros, contribuindo para o silenciamento e para a omissão diante de certos temas e situações, objetos de tabus. Afinal de contas, como ressaltam Monteiro e Ribeiro, “a escola sofre, enquanto espaço influenciado pela política e pela sociedade os reveses educacionais proporcionados pela visão restrita, preconceituosa e ideológica que pulula em uma sociedade que se submete à ignorância” (Monteiro; Ribeiro, 2020, p. 3).

A escolarização, que na maioria das vezes se abstém de abordar a sexualidade num viés educativo, historicamente tem contribuído cotidiana e implicitamente para manter a “norma” desejada (Louro, 2000), geralmente pautada no padrão binário, heterossexual, machista e misógino. Esse contexto constitui um paradoxo, pois, como ressalta esta autora, a escola “educa corpos e produz sexualidade normal” (*Ibidem*, p. 10), utilizando-se para tal, inclusive de artimanhas sutis, que servem a concepções heteronormativas dominantes na sociedade. Todavia, nega-se a reconhecer e a assumir explicitamente uma educação em sexualidade, que contribua para formar sujeitos com autonomia e

capazes de criar mecanismos de defesa contra as diversas formas de abuso, violência e exploração sexual, perpetrados, em sua maioria, por pessoas em condição hierarquicamente “superiores”. Isso constitui uma hipocrisia que efetivamente deixa vítimas desprotegidas, sobretudo, crianças e adolescentes, contribuindo para a perpetuação de índices alarmantes de abuso sexual infantil, nos quais muitas vítimas sequer conseguem se manifestar.

Diante disso, antes mesmo de adentrarmos ao ambiente escolar, é fundamental a atuação de profissionais, instituições, sistemas de proteção, meios de comunicação e de pessoas diversas da sociedade, que acreditam, atuam e defendam os direitos humanos (entre os quais estão os direitos das crianças, enquanto pessoas em desenvolvimento), bem como empreguem uma atuação qualificada no sentido de desmistificar o próprio conceito de sexualidade, o qual constitui chave para, entre outros aspectos, avançarmos quanto à educação integral em sexualidade, por exemplo.

De acordo com o Ministério da Saúde, entende-se que “a sexualidade [...] é um aspecto central do ser humano ao longo de toda sua vida e nela estão circunscritos elementos relativos ao sexo, às identidades e aos papéis de gênero, à orientação sexual, ao prazer, à intimidade e à reprodução” (SUS/OPAS, 2017, p. 22). Cabe ressaltar que ela não é apenas uma questão pessoal, é também social e política, sendo “aprendida” e construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (Louro, 2000). Enquanto tal, se constitui historicamente e a partir de múltiplos discursos, os quais sobremaneira contribuem para manter hierarquias que favorecem opressões, nas quais pessoas e grupos subalternizados continuam a ser vítimas, entre as quais crianças e os adolescentes são maioria. Logo, esse contexto não está apartado dos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, avaliamos que este aspecto da vida não pode ser sufocado, ignorado e/ou silenciado no ambiente escolar.

Dialogando com essa premissa, a UNESCO aponta que a educação integral em sexualidade

Tem por objetivo transmitir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a crianças, adolescentes e jovens de forma a fornecer-lhes autonomia para: garantir a própria saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais de respeito; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida (UNESCO, 2019, p. 16).

Considerando a relevância do papel da escola, apontada em consistente documento da UNESCO voltado para o combate ao abuso sexual infantil e a outras violências a partir da educação integral em sexualidade, o Brasil tem muito a fazer no que se refere ao seu dever de casa. No artigo intitulado “Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites”, Monteiro e Ribeiro (2020) trazem um panorama do percurso histórico sobre a abordagem acerca de sexualidade e gênero na educação brasileira, destacando que a inserção de discussões consistentes e coerentes, fundamentadas pedagógica e cientificamente sobre esses temas no âmbito escolar, foi oficialmente proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Diante disso, as autoras afirmam que, portanto, “a inserção dos mesmos está além de normas morais, familiares e religiosas, ainda que quando se trata de Educação Sexual, verificamos fatores culturais que permeiam sua efetivação, que oscila entre avanços e retrocessos” (Monteiro; Ribeiro, 2020, p. 11).

Ainda assim, os poucos avanços de anos seguintes à homologação dos PCNs têm sofrido muitos reveses com o debate desencadeado a partir do Projeto Escola sem Partido, que mesmo não sendo aprovado, deixou rastros irreversíveis por um longo tempo, seja na sociedade ou na educação. Ainda sob suas sombras, a partir de 2017, a BNCC foi afetada no que se refere a essas questões (educação sexual, sexualidade, gênero) e outras afins. Ao analisarem a forma como gênero e sexualidade estão dispostos na atual BNCC, para as autoras, na base como um todo ou mesmo na temática Vida e Evolução, a Base promoveu a redução da Sexualidade a uma dimensão biológica, na qual se destacam apenas

aspectos relacionados à anatomia e à fisiologia da reprodução humana, além de outros pressupostos médico-higienistas ali presentes. Diante disso, elas consideram que “a BNCC revestiu-se de uma preocupação de Sexualidade enquanto controle de condutas sexuais com vistas a minimizar problemas de saúde pública” (Monteiro; Ribeiro, 2020, p. 16) – preocupação antiga que, segundo as autoras, havia sido superada. Diante disso, não tem como o debate sobre educação integral em sexualidade, elemento estratégico na prevenção e combate ao abuso sexual infantil, ficar imune. Sofrem, portanto, as crianças e adolescentes.

É importante destacar o papel da sociedade e do Estado em suas várias esferas (municipal, estadual e federal) e poderes (executivo, legislativo e judiciário) quanto à proteção de crianças e adolescentes, para que isso não recaia desproporcionalmente sobre a escola. Maniaudet e Teixeira (2021, p. 10) ressaltam que “a maior ou menor eficácia das ações de prevenção depende de um esforço societário conjunto que planeje e desenvolva políticas públicas transversais [...] voltadas para crianças e adolescentes”. Todavia, a escola precisa ser parte desse processo, já que seu papel estratégico é cada vez mais evidenciado.

Diante disso, pautadas na premissa da sexualidade como parte do processo vital e histórico do ser humano, o qual é sempre complexo, Monteiro e Ribeiro (2020) defendem a educação sexual como um saber necessário. Neste cenário, destaca-se a importância de comprometimento constante com uma prática pedagógica inclusiva e guardiã dos direitos. Somos chamados/as a estar atentos/as ao alerta de órgãos, profissionais de diferentes áreas, pesquisadores, entre eles Habigzang *et al.* (2005), Brino e Williams (2003), Spaziani e Maia (2015), Maniaudet e Teixeira (2021) e tantos outros que apontam o papel estratégico da escola, por meio da educação integral em sexualidade, com vistas a incidir no combate às violências sexuais contra crianças e adolescentes.

Considerando o panorama internacional, a UNESCO (2019, p. 30) aponta que “a base de evidências sobre a eficácia da educação em sexualidade realizada na escola continua a crescer e a se

fortalecer, e muitas revisões relatam resultados positivos para todo um leque de resultados”. Neste mesmo sentido, a nível de Brasil, o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, por meio da advogada e professora Luciana Temer, chama a atenção para o que diz ter defendido constantemente, que é o fato de que a escola constitui “elemento estratégico fundamental para o enfrentamento do estupro de vulnerável. Isso nos parece muito claro diante da informação que essa violência é preponderantemente intrafamiliar e ocorre dentro de casa” (Brasil, 2022, p. 5).

O estupro de vulnerável é tipificado como crime no artigo 217 A, do Código Penal Brasileiro, como “ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos: Pena - reclusão, de 8 (oito) a 15 (quinze) anos” (Brasil, 2018, p. 479). Considerando a complexidade e o nível de incidência do referido crime, enfrentá-lo exige corresponsabilidade de múltiplos agentes da sociedade brasileira, indo além da esfera da segurança pública. Nesse ínterim, Temer destacou que “a escola pode ajudar e já ajuda no processo de identificação e denúncia, mas, sobretudo, no processo de prevenção” (Brasil, 2022, p. 5).

Subvertendo interdições legais, culturais e políticas

Na concepção da UNESCO (2019, p. 3), “a educação em sexualidade é responsabilidade de toda a escola, por meio não somente do ensino como também das regras, práticas internas, currículo e ensino e materiais didáticos da escola”. Todavia, sabemos das atuações em contrário, resistências ou mesmo das dificuldades enfrentadas por órgãos e/ou agentes públicos da área da educação, no que tange a esse tema. Assim, muitas vezes ocorre uma atuação quase que solitária de alguns educadores que resistem, o que não é o ideal, mas que, por vezes, é o que está no campo do possível.

A despeito da postura adotada pela BNCC, educadores comprometidos com uma educação inclusiva e com a garantia de direitos assegurados pelo ECA e legislações afins precisam

encontrar corredores subversivos às interdições legais, culturais e políticas para continuarem, ou mesmo para começarem a abordar educação integral em sexualidade. Esta, por sua vez, precisa estar transversalizada pelos temas gênero, classe e raça, com vistas a assegurar o desenvolvimento humano integral de educandos e educandas, prevenindo, coibindo e denunciando as várias formas de violência, entre elas o abuso sexual infantil, como também outras práticas como as racistas, misóginas e as LGBTtransfóbicas, que interferem no seu desenvolvimento pleno.

Para esta empreitada o/a educador/a há que se munir dos possíveis respaldos legais e pedagógicos, seja para estar seguro/a de suas práticas ou para se posicionar e defender quando de alguma forma é interpelado/a por agentes da sociedade ou do estado. Além de conhecer e tomar como referência os direitos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e por leis afins, é indispensável se debruçar sobre a BNCC. Um caminho a se percorrer, no caso da Base, é buscar respaldo em princípios, diretrizes, competências e habilidades que sejam genéricos, mas que tragam a possibilidade de correlação com a educação sexual, educação integral em sexualidade e gênero, a prevenção de violências e a garantia de direitos, como um todo.

Entre as pistas que sugerimos, consta arguir que contemplar esses temas no processo de planejamento e prática pedagógica cotidiana constitui uma etapa estratégica para atender o que preconiza a própria BNCC (2018), quanto à formação humana integral do aluno, o qual se constitui como uma pessoa portadora dos aspectos inerentes a essa condição, incluindo o direito à proteção integral. A Base legisla em prol do desenvolvimento pleno, para o qual a educação, em suas várias etapas do ensino, deve considerar e atuar para formar o educando nas dimensões físicas, intelectuais, sociais, culturais e emocionais. Ademais, em consonância com este princípio, entre outras, destaca-se a Competência geral de número 10 (dez), que preconiza:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 10).

No que se refere à Educação Infantil, constam na Base (BNCC, 2018, p. 25-38), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Abordar a sexualidade de forma adequada, numa sintonia constante com a educação sexual, constitui, portanto, um elemento indispensável para se garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Lei no que se refere à Educação Infantil, especialmente no que tange ao explorar, expressar e conhecer-se. Se a BNCC (2018, p. 57-58) preconiza para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais a necessidade da articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, com a progressiva sistematização das mesmas, pressupõe-se que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desta continuam na ordem do dia para os/as educandos/as do Fundamental I. Assim, trabalhar a formação integral de alunos/as passa por contemplar as dimensões físicas e emocionais, às quais se articulam diretamente conhecimento e autoconhecimento, relacionados à sexualidade, gênero e outros aspectos, na promoção da educação integral em sexualidade.

Nesse sentido, esse processo articulado tanto vai contribuir para a compreensão da própria identidade quanto para promover relações sociais menos desiguais, mais inclusivas, que respeitem a diversidade, mas que também incidirão tanto para prevenir quanto para combater o abuso sexual infantil. Afinal de contas, isso também encontra ressonância na legislação, pois constitui premissa estratégica para se desenvolver outra competência da BNCC, a de número oito, que versa sobre “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade

humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BNCC, 2018, p. 10).

Como é possível perceber¹, as competências gerais oito e nove podem ser evocadas para se trabalhar gênero e sexualidade, com vistas a estimular o desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes, numa perspectiva saudável, não violenta e de respeito a si próprio e às pluralidades de modos de ser e estar no mundo, compreendendo, tendo discernimento e autonomia para que, quando forem desrespeitadas, incluindo-se aí a possibilidade de serem vítimas de abuso sexual infantil, tenham condições de se defender, identificando pessoas de confiança para as quais possam relatar a situação vivenciada. Assim, em sendo essa pessoa o/a professor/a, este/a saiba e esteja disposto/a agir de acordo os preceitos legais vigentes, sem jamais cometerem o danoso crime da omissão ou a nefasta atitude da indiferença. Para tanto, como preconiza Louro (1997, p. 63), “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”. Ou agimos assim ou a indiferença e omissão continuarão a deixar vítimas desassistidas.

Para desenvolver uma educação integral em sexualidade, muitas vezes o/a professor/a precisa superar os próprios tabus e resistências e se abrir para novas possibilidades, tendo nítido qual é o seu papel de educador no contexto em que atua. Para tanto, precisa lapidar a sua identidade continuamente, fundamentando-se em um conjunto de saberes. Romanowski (2012, p. 52) ressalta que “os saberes docentes compõem-se por saberes da experiência, saberes pedagógicos e específicos; são saberes das lutas cotidianas”. Desse modo, advogamos por uma formação continuada consistente, o que exige além de disposição de

¹ Gostaríamos de lembrar aos leitores que aqui estamos enfatizando a Educação Infantil e o Fundamental I, mas, no caso do Ensino Médio, por exemplo, há outras competências e habilidades, sobretudo no âmbito das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, que dão maior abertura para a abordagem desses temas, mesmo sem ter menção a eles.

professores, condições de trabalho adequadas e entes federados que assumam efetivamente, para além de responsabilidades, um conjunto de políticas públicas que favoreçam esse cenário.

Pistas de abordagem do tema na Educação Infantil e Fundamental I

A abordagem que envolve a educação integral em sexualidade deve se pautar, sobretudo, no âmbito do autoconhecimento e da compreensão do que extrapola e afeta os direitos e bem estar do corpo da criança e do adolescente, para que tenham a possibilidade e o direito de se manifestar, recorrendo a alguém de sua confiança. Para tanto, é fundamental que o conhecimento proporcionado por este tema favoreça o desenvolvimento da habilidade de reconhecer e diferenciar afeto e cuidado de atitudes invasivas e criminosas que desrespeitem o direito à integridade e ao bem-estar, dialogando com o que preconizam Spaziani e Maia (2015, p. 62). Além disso, tal conhecimento deve contribuir para a autonomia da criança e do adolescente, para que estes, ao se sentirem desrespeitados, tenham a capacidade de agir, recorrendo a quem de fato possa ajudá-los diante dessa situação.

A metodologia da abordagem deve ser sempre uma escolha consciente do/a professor/a que deve partir da sua realidade, levando em conta a faixa-etária de seus alunos/as, os objetos de conhecimento daquela série, com os quais a temática pode ser relacionada, o nível de maturidade de suas turmas, entre outros aspectos. Diante das muitas formas de abordagem, Spaziani e Maia (2015, p. 69) ressaltam que “pode ser feito por meio da leitura de livros infantil sobre a prevenção da violência sexual ou, até mesmo, por meio da apresentação de filmes, teatros ou dramatizações sobre o tema”. Acrescentamos que desenhos e figuras ou imagens em geral do corpo podem ser aliados importantes, desde que feita a devida adaptação para a série na qual se abordará o tema; além disso, os poemas e as músicas também são outra fonte estratégica – e no caso das últimas, há várias delas disponíveis na internet. Além

disso, é possível encontrar em *sites* e *blogs* sequências didáticas interessantes, passíveis de adaptações a cada realidade.

Por fim, sobretudo nas últimas séries do Fundamental I, as metodologias ativas (principalmente abordando a consciência corporal) constituem uma importante ferramenta para a abordagem qualificada do tema, mas há que se tomar muito cuidado no processo de acompanhamento realizado pelo professor, para se evitar que o tema fique à deriva, sem a devida problematização e orientação.

Considerações finais

Na teia da proteção dos direitos humanos, crianças e adolescentes constituem um grupo com acentuada condição de vulnerabilidade. Diante disso, é fundamental a construção de uma rede de proteção a essa parcela, de forma seja reconhecida como sujeitos de direitos assegurados por lei e por políticas públicas articuladas, a partir da atuação de vários entes e agentes de proteção (entre os quais está a escola), que não podem se furtar aos seus papéis. Conforme lembram Habigzang *et al.* (2005) e Maniaudet e Teixeira (2021), entre outros, a escola é onde muitas crianças passam um tempo significativo de suas vidas. Logo, pensando a proteção no âmbito da rede, as capacitações articuladas entre órgãos da saúde, da educação (e entre o grupo devem estar professores), da assistência social e da segurança pública constituem estratégias diferenciadas para o avanço da formação continuada de diversos setores responsáveis por ações, programas e políticas públicas que se relacionam à proteção e garantia de direitos de crianças e dos adolescentes.

No âmbito da formação de professores, Spaziani e Maia (2015) apontam para a necessidade da inserção da educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância, na formação inicial e continuada dos/as professores/as, para que se reconheçam como protagonistas na prevenção da violência sexual infantil. Assim, estes profissionais passam a ter condições de realizar

uma atuação segura, legalmente fundamentada, pedagogicamente inclusiva e assertiva e socialmente legítima. Louro (1997, p. 141), em um contexto histórico diverso, mas que avaliamos válido para o ambiente educacional, ressalta que a mudança da forma de abordar esse tema implica mudanças extremamente significativas para qualquer pessoa. A autora alerta que não se trata de uma tarefa fácil e trivial. Para tanto, “é preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural...” (*Idem*). Todavia, a autora acrescenta que a disposição de questionar nosso próprio comportamento e convicções é sempre mobilizadora. E para que resulte em alguma transformação, é importante que ela traga consigo a capacidade de escuta e de abertura para novas ideias e possibilidades para a nossa prática pedagógica.

Um elemento importante além de pesquisas sobre o tema, com foco direcionado a ciclos específicos da Educação Básica, seria e estímulo (o que pode ser feito por meio de editais) à publicação de sequências didáticas destinadas a ciclos específicos, com uma abordagem interdisciplinar, cujo tema gerador seja a educação integral em sexualidade e afins. Outra ação interessante pode ser o desenvolvimento de jogos digitais sobre o assunto, com vistas a aumentar o alcance da abordagem temática junto a crianças e adolescentes, já que este público utiliza com significativa frequência as ferramentas digitais para se divertir, comunicar, informar e aprender.

Por fim, vale mencionar que, conforme preconiza o artigo 245 do ECA, é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar a proteção e a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes. Desse modo, todas as pessoas, de alguma forma, devem assumir sua corresponsabilidade com essa proteção, seja lá qual for o lugar que ocupa na sociedade.

Referências

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022-violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. p. 547-558. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. Código Penal. *In*: ALENCAR, O. **Vade Mecum**. 2. ed. 2018. Brasília, DF: Senado Federal, Brasil, 1988, p. 447-498.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *In*: ALENCAR, O. **Vade Mecum**. 2. ed. 2018. Brasília, DF: Senado Federal, Brasil, 1988, p. 581-630.

BRINO, R. de F.; WILLIAMS, L. C. de A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 113 - 128, 2003.

FOUCAULT, M. Genealogia e poder. *In*: **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. S. d., p. 94-106. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. *In*: **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. S. d., p. 138-163. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

GIROUX, H. A. Estudo curricular e política cultural. *In*: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 165-178.

HABIGZANG, L. F. *et al.* Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: Aspectos Observados em Processos Jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 341-348, 2005.

LESSA, C. B.; MAYOR, A. S. A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra o abuso sexual infantil nas escolas. **Humanas Sociais & Aplicadas**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 9, n. 25, p. 61-77, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25242/887692520191745>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. *In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

MANIAUDET, S. N. B.; TEIXEIRA, S. B. dos S. Educação sexual como instrumento de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes: caminhos possíveis para as políticas públicas. **X Jornada internacional Políticas Públicas. Anais**, [MA]. 16 a 19/11/2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_938_938612d464da77ab.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Revista Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), Brasil. v. 1, e202011, p. 1-24, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde e sexualidade de adolescentes**. Construindo equidade no SUS. Brasília, DF: OPAS, MS, 2017. Disponível em http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_sexualidade_adolescente_construindo_equidade_sus.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

RODRIGUES, A. da R. **Honra e Sexualidade infanto-juvenil na Cidade do Salvador – 1940-1970**. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. 1. ed. [Livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes. 2012.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, 1995.

SOUSA, R. F. de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Rev Estud Fem**, Florianópolis, v. 25, n. 1,

p. 9-29, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p9>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. Rev. **Psicopedagogia**, Bauru, v. 32, n. 97, p. 61- 71, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100007. Acesso em: 24 nov. 2022.

UNESCO. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem, 2014. 53 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762>. Acesso em: 09 dez. 2022.

UNESCO. Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências. 2 ed. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

UNICEF. Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contr-a-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

**PARTE II – CULTURAS SERTANEJAS:
TERRITÓRIOS, NARRATIVAS E IDENTIDADES**

JOÃO GUMES PELO SERTÃO BAIANO: SINGULARIDADES DE UMA CULTURA

Maria Lúcia Porto Silva Nogueira¹

Quem circula pelos caminhos do Alto Sertão da Bahia hoje, principalmente por Caetité, Guanambi e cidades circunvizinhas, se não conhece a narrativa *Pelo Sertão* (1927), de João Antônio dos Santos Gumes², deixa de vislumbrar um quadro da região, descrito há cem anos, e perde importantes subsídios para um entendimento da extensão das mudanças operadas desde então, nesse espaço em pauta. O texto escrito, inicialmente em 1913, para circular em folhetim no Jornal *A Penna*³ foi recopiado e atualizado 14 anos depois pelo próprio autor, quando o considerou ainda muito atual

¹ Doutora em História Social pela Universidade do Estado de São Paulo. Docente do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade do Campus VI/ Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História das Mulheres, Gênero e Literaturas/CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa DisSE/CNPq e do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-5274>. E-mail: mlnogueira@uneb.br

² João Antônio dos Santos Gumes (1858-1930), escritor regionalista, nascido em Caetité-Ba, possui uma vasta obra literária, com trabalhos ainda inéditos a exemplo de *Pelo Sertão*. Sua primeira produção foi *Uma insurreição de negros*, escrita em 1874. *Os analphabetos* (1928) e *O Sampauleiro* (dois volumes -1922 e 1932) foram editadas como livros; *Vida Campestre* (1926) e *Pelo Sertão* (1927), circularam antes como romance-folhetim, no jornal *A Penna* (Caetité-Ba). Escreveu as comédias *Sorte Grande e Intriga Doméstica*; os dramas *Mourama* (s/d) e *Abolição* (1920). Há um manuscrito autógrafo incompleto: *Seraphina* (s/d), classificado como romance moralizador e filosófico. (Arquivo Público Municipal de Caetité).

³ João Gumes era proprietário do Jornal *A Penna* e aí atuou como jornalista e redator desde a primeira edição em 05\03\1897 até 1930, ano do seu falecimento.

e insistiu em que os leitores atentassem para as questões de “fundo” daquela produção⁴.

Partindo da análise da produção deste escritor - principalmente da narrativa de *Pelo Sertão* - este trabalho objetiva enfatizar a sua contribuição como intérprete do alto sertão baiano, a partir das muitas peculiaridades descritas sobre as características do espaço físico e das relações humanas, ou ainda de outras tantas marcas culturais descritas por ele.

O “fundo” a que se refere João Gumes é o escopo de uma narrativa em defesa do alto sertão, dos sertanejos e de seus costumes, uma narrativa engajada e articulada às suas bandeiras de luta, à sua militância como jornalista, escritor ou cidadão comum. Para ele, “alto sertão” da Bahia era um território vasto, sem a presença de “matas” – pelo menos no sentido de cobertura uniforme de floresta pujante – mas com a existência de caatingas, chapadas, pseudomatas e onde alternam contrastes de altitudes e de vários aspectos que encantam qualquer observador. Assim escreveu Gumes: “N’esta região a alma vibra também desde a nota do gigantesco e formidoloso até as escalas sutis e delicadas do mínimo” (1927, p. 2).

O autor elucidou os seus ideais e esforços numa escrita eivada pelos interesses da região e acreditava que, se houvesse mais pessoas a abraçar a causa sertaneja, a anunciá-la através da escrita e a difundir-la pelos meios possíveis, poderia haver mudanças positivas naquele pedaço de sertão dos idos 1900, por isso fazia críticas à ausência de reclames favoráveis ao povo sertanejo, conforme escreveu na introdução de um dos seus trabalhos:

A não ser o juriconsulto, professor ou algum membro do clero, cada qual no domínio do seu ministério, quem se preocupa com a bela arte de escrever? Quem se dedica a uma cerrada campanha em prol

⁴ As citações de *Pelo Sertão* feitas neste trabalho situam a obra em 1927, data final da sua produção, quando o autor diz tê-la atualizado e recopiado. A indicação das páginas refere-se ao manual datilografado utilizado na pesquisa, às vezes sem repetição da data.

dos nossos interesses agrícolas; em demonstrar as vantagens que oferece a nossa terra tão opulenta em recursos naturais; quem procura tornar conhecida a índole do nosso homem do campo, honesto, pacífico, laborioso? Quem procura combater a má ideia que fazem, nos centros cultos, do nosso pobre povo, que é tão caluniado, invectivado e mal visto lá por fora? (Gumes, 1928, p. 1)⁵.

Notícias de viajantes pelo interior do Brasil falavam da ignorância das suas populações, da pobreza e da miséria em que viviam; informado de tais notícias, o nosso autor empenhava-se em corrigir distorções sobre a imagem do sertanejo. Reagindo aos reflexos dos discursos nacionalistas que acabavam por acentuar estereótipos sobre a visão de mundo do outro, procurou contestar os rumores que prejudicavam a sua região, evitando a disseminação de tais estereótipos⁶.

Se na introdução\apresentação dos seus escritos, ou em anotações explicativas quando da conclusão dos textos, ele deixou registros da sua condição momentânea de autor-escritor, se evidenciou aspectos da sua vida pessoal e familiar, apresentou traços de uma escrita autobiográfica que lança luzes sobre o seu jeito de ser e de encarar o mundo em que viveu. A sua atuação como mestre-escola na zona rural, por um período de oito anos durante a sua juventude, rendeu-lhe conhecimento, experiências sobre a vida no campo, e, como ele mesmo deixou registrado, foi uma fase decisiva na formação do seu caráter. Aí se firmou uma admiração pelo mundo rural, palco predominante nas suas criações literárias e, como explicitou reiteradas vezes, a sua crença em que a vida na cidade estava sujeita às mazelas da intriga e às contingências que levariam à degenerescência dos costumes e dos bons hábitos. A essas experiências acrescentou a sensibilidade de quem sabe perceber as belezas naturais e apreciar a simplicidade e sutilezas próprias do homem do campo.

⁵ Esta citação e outros dados sobre João Gumes estão em Nogueira (2010, p. 67), mesma autora deste texto. Ver também estudos de Reis (2004) e Reis (2010).

⁶ Cf. Oliveira (1997); Naxara (1998); Albuquerque (2009).

Em *Pelo Sertão* (1927), a narrativa se desenvolve em primeira pessoa, ora na personagem do viajante sertanejo, descrevendo as suas impressões sobre os sítios rurais visitados, ora na fala do agricultor e proprietário de terras bem sucedido, contando todos os reveses e labutas enfrentados para a boa administração dos seus bens. Pela descrição das paisagens, nota-se que o viajante atravessava os caminhos que vão dos “baixios” na bacia do rio São Francisco, em direção ao alto da serra, passando pelos campos gerais e chegando ao “ponto onde se dividem as águas que derramam para o S. Francisco e o Rio de Contas” (*Ibidem*, p. 21), sem perder a oportunidade de registrar o bonito horizonte que se descortinou na nova altitude e a sensação das “lufadas muito frias” que anunciavam diferenças significativas de temperaturas entre duas regiões não muito distantes entre si. Uma tônica na sua escrita foi a descrição do meio físico, apresentando a paisagem exterior como um valor em si, independentemente da relação com suas personagens. Há, entretanto, pontos em que articula a interrelação entre os dois⁷.

Utilizou a expressão “tabaréu pé-de-boi” – sem conotação pejorativa - para descrição da imagem do sertanejo, a quem atribui virtudes de lealdade, franqueza, gênio hospitaleiro e capacidade de adaptação a novos hábitos desde que cautelosamente, sem prejuízo para os bons costumes. Por ser “honesto, pacífico e laborioso”, não merecia carregar os estereótipos infundados que corriam, principalmente, nos centros mais desenvolvidos. E continua:

Não são geralmente conhecidos porque se ocultam em uma modéstia exagerada, temendo o contacto dos novos costumes, vendo um perigo no descaramento em que anda a educação das futuras gerações, nas paixões que sobretudo imperam e não se querendo alistar como eleitores por temerem perseguições políticas e por enojados das lutas partidárias que consideram a origem de todos os

⁷Suas instâncias de formação e erudição refletiram-se na tendência naturalista da sua produção, conforme evidências apontadas nos estudos de Reis (*op. cit.*, 2010) e Nogueira (*op. cit.*, 2010).

males que nos afligem. Entretanto são hospitaleiros, mansos, tratáveis e criteriosos, e chegam a abandonar os hábitos obsoletos que consideram dispensáveis; pois evoluem, mas cautelosamente; são inteligentes e, até, possuem gênio inventivo e empreendedor. (Gumes, 1927, p. 2).

Aqui, o escritor faz o alerta em relação à educação e à política brasileiras dos primeiros anos do século passado, dois aspectos fundamentais da dinâmica social, apontando para a ineficiência de uma e desencanto com a outra. A primeira, sob as limitações de acesso e deixada à mercê da iniciativa de particulares⁸ e a segunda, prejudicada pelos vícios do “coronelismo” que grassava na região Nordeste. Os sertanejos anteviam as mazelas das disputas de poder entre os chefes políticos e se furtavam aos deveres eleitorais pelo receio de sofrer as contingências de tais disputas, que poderiam ser nefastas e incorrer em perseguições, quando se caía no desagrado de algum chefe político⁹.

Um ponto forte do seu pensamento era a campanha em prol da educação, motivo pelo qual insistia na propaganda, acreditando nos benefícios que se reverteriam para as pessoas daquela coletividade. Já no Jornal *A Penna*, espaço cotidiano de sua atuação como jornalista, falava com entusiasmo de todas as iniciativas positivas no setor educacional. Afinava-se com o pensamento dos que colocam a educação como uma bandeira capaz de resolver muitos problemas sociais, pautando-se na máxima “a moral, como a política se resume nesse grande lema: educar o povo”; abraçava esses ideais e buscava difundi-los como jornalista e como escritor, escrevendo a favor da instrução e do conhecimento como caminhos

⁸ Dentre os muitos estudos que analisam a situação da educação nos primeiros anos do século XX, destaco Rago (2007) e Rosemberg (2012), por trazerem também um enfoque sobre a educação das mulheres.

⁹ Sem desconsiderar as limitações impostas à cidadania e o nível de analfabetismo do povo brasileiro à época, vale conferir aspectos do “fenômeno do coronelismo”, a dinâmica eleitoral e seus reflexos sobre as populações locais: Leal (1997), Queiroz (1976), Carone (1970) etc.

para diminuir a ignorância das pessoas e torná-las mais conscientes, “enraizadas” na sua região, aptas para o trabalho, portanto ajustadas ao ideal de progresso¹⁰.

Entretanto, sua produção circunscreve-se a um período em que o sertão baiano encontrava-se muito distante dos reflexos do progresso já presente em outras partes do Brasil. Essa situação, de algum modo favorecia a riqueza da narrativa do autor por contar ainda com os ensinamentos transmitidos de geração a geração, com as histórias ouvidas sem pressa, sob a luz dos candeeiros, ou nos encontros marcados pela simplicidade sertaneja. Ao contrário, estariam ausentes a experiência e as vivências compartilhadas, o que, segundo Benjamin (1994, p. 200), se constitui em “miséria e pobreza” para a arte de narrar.

Tais eventos estão colocados na base da sua produção literária e com uma “dimensão utilitária”, característica necessária a uma verdadeira narrativa como nos sugere Benjamin (1994, p. 200), uma utilidade que “pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida”. Esse aspecto é recorrente em Gumes quando quer arrematar uma ideia em colaboração à causa sertaneja, seu objetivo maior, ou para ser mais persuasivo no que quer dizer. Presentes em todos os seus textos, os provérbios representam a sua carga de vivências compartilhadas e o seu desejo de não deixar escapar os ensinamentos que, transmitidos por tradição, permitiriam o bom aproveitamento das possibilidades encontradas no sertão, a integração de homens e mulheres ao espaço sertanejo e, por fim, o seu “enraizamento” e conquista de um “viver bem”¹¹.

¹⁰ Na primeira República no Brasil (1889-1930) eram muito caras as ideias sobre o progresso do país, que ansiava pela modernização e conquistas industriais. Cf. Lahuerta (1997) e Neves (2006).

¹¹ João Gumes escreveu insistentemente sobre a fuga do homem do sertão baiano para outras regiões – especialmente, São Paulo – uma preocupação presente no romance *O Sampauleiro* (1922 e 1932 -2v.), em outros romances e em muitas crônicas da sua obra jornalística. Cf. Reis (2004), Nogueira (2010) e Reis (2010).

O processo crescente de emigração sertaneja para outras paragens, especialmente, São Paulo, era denunciado por Gumes na tentativa de esclarecer os prejuízos que isso acarretaria para famílias inteiras, por afetar a essência do ser humano e as bases da sociedade. Prejuízos para a região que, se ressentiria com o despovoamento e falta de mão de obra. No primeiro caso, é como se houvesse o “desenraizamento cultural” das pessoas, para utilizar a expressão citada por Ecléa Bosi (2006, p. 17)¹²; o emigrante deixa as suas raízes para trás e vai perdendo-as cada vez mais ao distanciar-se da sua paisagem natal, dos seus costumes, forma de vestir, modos de falar, suas festas, enfim, de todos os seus rituais. Essas raízes são fincadas na dinâmica das suas relações sociais e em uma participação na coletividade. Ali ele é conhecido e reconhecido em sua dignidade. Encontrar uma vida plena, fora da sua realidade, é um desafio para quem, antes, precisa sentir-se “enraizado”, afinado com as suas origens, para, assim, sentir-se feliz. E, no segundo caso, os prejuízos para a região resultam em escassez de alimentos e anos de crise para seus habitantes.

Uma “sugestão prática” no adágio popular “Planta e cria e terá alegria” é utilizada por João Gumes para mostrar a grandeza da arte de cultivar o solo e para incentivar a permanência dos camponeses em suas terras, evitando o despovoamento do sertão e a fuga para outros territórios. Numa visão positiva sobre as possibilidades da agricultura, escreveu com entusiasmo:

Ah! Se todos os moços, despiando-se dos preconceitos e receios que os afugentam dos rudes trabalhos do campo, experimentassem as doçuras dessa vida inocente, pacífica e proveitosa; se considerassem que um grão de cereal se reproduz milagrosamente em milhares e que a terra, essa mãe dadivosa, apenas aguarda o carinhoso beijo do trabalho metódico, perseverante e honesto, para se desatar em opulentos recursos, em riquezas compensadoras que nos trarão a

¹²Essa autora, citando Simone Weil, diz que “o enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir”; é um direito humano que muitas vezes é esquecido. (Bosi, 2006).

felicidade e o sossego; se avaliassem que encanto perene e inefável, que alegria são e permanente nos reservam as fainas rurais – dedicar-se-iam com afã à vida agrícola (Gumes, 1922, p. 74).

Em *Pelo Sertão* (1927), teceu a história de um sertanejo bem sucedido, um protagonista que soube assimilar os conselhos da citação acima: um homem que enfrentou as dificuldades inerentes ao trabalho da lavoura e outras relacionadas às intrigas familiares para posse de herança e ainda assim conseguiu benefícios em sua propriedade rural, num exemplo de que trabalho e perseverança são alavancas poderosas na conquista de bons resultados. Falando em primeira pessoa, o personagem coloca-se como quem acredita no que Deus disse: “Trabalha e eu te ajudarei” (*Ibidem*, p.5) e, para reiterar o valor do trabalho incessante e produtor, cita que, “enquanto o pau vai e vem, folgam as costas” (*Ibidem*, p.7), outro dito popular.

A seca, que assola periodicamente a região sertaneja da Bahia e que foi a tônica das suas crônicas jornalísticas, não foi colocada aqui como empecilho para os frutos da lavoura, o que leva a crer que o nosso autor tinha como foco principal a fixação do homem à terra¹³. O seu lugar de observação trazia-lhe uma visão generosa e otimista daqueles sítios rurais sertanejos que se desdobrariam em alternativas de sobrevivência simples ou de arrojados empreendimentos, resultando em frutos que dependeriam, principalmente, da força do trabalho encetada pelo seus sujeitos. Isso representa uma positividade louvável do nosso escritor, sobretudo se considerarmos outras posições literárias no reverso da moeda.¹⁴

¹³ No Jornal *A Penna* (Arquivo Público Municipal de Caetité), escreveu várias crônicas denunciando os problemas trazidos pela seca de 1899, a exemplo de alguns títulos: “Horror”, “Desespero”, “Alarma”, “Êxodo” etc.

¹⁴Um exemplo nos vem do escritor alagoano Graciliano Ramos (1892-1953), que, escrevendo o romance *Vidas Secas* em 1938, portanto mais de 10 anos após o de Gumes, apresenta uma visão pessimista e um quadro desolador sobre as condições de sobrevivência dos retirantes. Entretanto enfatiza a ignorância dos seus personagens como causa de muitos dissabores que poderiam ser evitados, se tivessem alguns conhecimentos, alguma instrução escolar.

Para afastar qualquer desânimo que pudesse afetar o homem do campo – campônios como os chamava – contestava o dito “se minha sina é de vintém, não chegarei a tostão” (*Ibidem*, p. 10). Combatia a postura fatalista de que o sertanejo estava fadado aos azares da sorte, azares de uma vida sem perspectivas de melhora, postura de acomodação e entrega às contingências desfavoráveis.

Além de somar trabalho e perseverança, o trabalhador rural deveria acrescentar boa dose de cautela e sensatez para não se aventurar pelos excessos e por caminhos desnecessários. Para isso, reforça a sua recomendação de que não se deve “colocar o chapéu onde o braço não alcança” (*Ibidem*, p. 12) e, para os que contrariam essa máxima popular, agindo intempestivamente, afirma que se darão mal na arte de sobreviver, pois “não medem a venta para tomar a narigada” (*Ibidem*, p.12).

É significativa a posição do autor nas palavras do protagonista, ao considerar o peso do trabalho da mulher nas labutas e empreendimento da roça. Primeiro quando diz que encontrou uma companheira à altura das suas necessidades, admitindo que “se o casamento é uma arrumação para as mocinhas”, o seu, “embora a moça fosse muito pobre”, foi uma arrumação para ele próprio, diante da participação dela nos afazeres rurais e da casa. Depois, ficando viúvo, casou-se em segundas núpcias “com uma moça experta, ativa, laboriosa e econômica” que em tudo concorria para a tranquilidade e ordem da casa. Embora, no segundo caso tenha admitido apenas o trabalho com as prendas domésticas, é louvável o seu reconhecimento, pouco comum naquela sociedade conservadora, que, na maioria das vezes, deixava despercebida a figura feminina, sobretudo se esta se destacava em assuntos considerados da alçada masculina.

À singeleza dos costumes da família sertaneja contrapôs a opulência de uma farta mesa de jantar, cujo asseio encantava o hóspede, “fulgindo tudo à luz de um candeeiro ordinário de placa e revérbero” (*Ibidem*, p. 4). Enfatizou que tal singeleza prendia-se à ausência de “rigor das pragmáticas” que “ainda não tinha

penetrado aquela feliz estância”, descrevendo as iguarias ali oferecidas que impressionavam pela variedade e qualidade:

[...] no centro da mesa, a lendária sopeira a transbordar os feijões cozidos. O mais eram pratos contendo cônicas rimas de arroz alvíssimo, quartos de borrego estufados e recamados de rodelas de cebolas e limão verde; costelas fritadas e afogadas; frango recheado de miúdos e batatas inglesas; saborosos chuchus em larga sartan de barro chamuscado, recoberto de loura camada de ovos batidos; alface em salada; abóbora picada com quiabos; aipins; ovos estrelados; molhos picantes e em tudo, estrelejantes, purpurinos tomates miúdos, pimentões escarlates e de cheiro e outros variados enfeites culinários (Gumes, 1927, p. 4).

A ausência das “pragmáticas” revela o contexto daquelas estâncias sertanejas que conservavam inalterados os seus costumes, ao contrário de outros ambientes citadinos afetados pelos avanços desenvolvimentistas, com exigências de regras e etiquetas próprias do ideário burguês.

A essa fartura presenciou o viajante-negociante, tipo comum naquelas paragens quando da entrega ou renovação de pedidos de artigos complementares e necessários à vida nos sítios rurais. Antes, porém, na chegada era oferecido ao visitante um bom banho, uma “clássica xícara de café e o espairecer ao ar livre”. No quarto de dormir, exalando o aroma de ervas indígenas, “não faltava a água límpida no moringue ao lado da bacia de rosto e sabonetes, assim como uma toalha alvíssima no cabide” (*Ibidem*, p.13). Tudo parecia muito espontâneo e confirmava existir ali, naquela casa, o costume da boa hospitalidade, marca das regiões interioranas.

Assim, em *Pelo Sertão*, João Gumes foi pinçando aspectos singulares da cultura sertaneja para retratar um tempo, um espaço e um povo com as minúcias de quem, numa posição privilegiada, escreveu de dentro da sua região, fixando bem o olhar sobre a riqueza de detalhes do cotidiano. Daí é possível elencar traços que vão desde hábitos alimentares, de higiene pessoal, de organização doméstica com variados utensílios (alguns já em desuso hoje), aos

mecanismos usados nas contingências do dia a dia, como seja a forma de iluminação usada à noite nas residências. Ressaltou outras boas maneiras daquele povo, aprendidas no convívio harmonioso e respeitoso no trato uns com os outros, das quais apresentou vários exemplos: quando o visitante recebe ajuda inesperada de um dos filhos do seu hospedeiro para montar a cavalo, ao agradecer a gentileza, o moço descobriu-se dizendo: “Boa palavra” (*Ibidem*, p.15). Ou quando, para fazer o “bota fora” do visitante, os anfitriões acompanharam-no na primeira légua do percurso da viagem, numa demonstração de simpatia e agradecimento (*Ibidem*, p.19).

A boa hospitalidade é apontada por Gumes em vários pontos de sua obra, como “o traço mais notável do caráter do sertanejo”; condiciona uma forma de convívio saudável entre as pessoas, uma forma de aproximação, troca de experiências e oportunidade, às vezes, de construção de sólidas amizades. As raízes disso podem ser encontradas nas condições materiais de movimentação das pessoas numa época em que as estradas e os meios de transportes eram bastante precários. Segundo Neves (1986, p. 61), viajar significava transpor longas distâncias a pé, como faziam os mais pobres, ou em animais de montaria, como faziam os ricos e as pessoas de posses medianas. Os pernoites, que eram inevitáveis para condicionar o descanso dos viajantes e também dos animais, eram feitos em pontos do percurso já previstos, onde deveriam contar com a acolhida dos moradores daquele caminho¹⁵. Estes moradores acomodavam os viajantes, oferecendo-lhes jantar, quarto para dormir e pastagem para os animais e nem sempre cobravam por isso. Outros viajantes avisavam com antecedência algum amigo ou compadre existentes no itinerário e, ao chegarem,

¹⁵O livro de memórias de Neves, publicado por sua viúva em 1986, informa que uma viagem de Bom Jesus da Lapa (margem do Rio São Francisco) a Caetité era feita “em três jornadas de dez léguas”, ou seja, eram necessários três dias, a cavalo, para se transpor uma distância de 180 km (*op. cit.*, p.61). O conteúdo desse livro refere-se às primeiras fases da vida autor, coincidentes e próximas ao período da escrita de *Pelo Sertão*.

“a hospitalidade era franca e a conversa derramada até tarde”, para, na manhã seguinte, retomarem a viagem. Na cidade, a falta de hotéis levava os visitantes a se hospedarem com parentes e amigos, havendo para isso, em quase todas as famílias, um quarto de hóspedes e um quartinho para o camarada que, via de regra, realizava os serviços de manutenção e cuidados com os animais¹⁶.

Se, através da literatura é possível anunciar as mudanças que estão se instalando em uma sociedade, o escritor assim o faz através da sua produção, encontrando no cotidiano e nas ações corriqueiras os temas para a arte de criar. Perscrutar as minúcias no transcórre dos dias e o que vem diferente nos ritmos do tempo é atitude dos que enxergam longe, refinam a percepção e atingem uma forma de consciência. Na esteira de Rüsen (2010, p. 54), vale lembrar que uma “consciência histórica” parte de situações práticas e elementares observadas na vida de uma coletividade, quando o sujeito histórico soma “experiências e interpretações do tempo” para o entendimento de um contexto. Analisando a relação entre memória e consciência histórica, Rüsen (2009, p.166) acrescenta que a primeira “está cravada no presente” e pode estar sob o domínio da imaginação, enquanto a segunda está próxima da cognição. Disso podemos dizer que Gumes, sendo autodidata e acumulando conhecimentos e erudição adquiridos nas suas leituras e estudos, fez uso de ambas em suas narrativas, sendo-lhe possível refletir e articular as dimensões do tempo passado - presente - futuro.

A experiência de João Gumes como indivíduo, escritor e cidadão, acrescida de outras assimiladas nas relações interpessoais dos seus grupos de convívio, fundiu-se num presente-passado, palco de observações e aprendizagem do arcabouço cultural do sertão, ao tempo em que as suas expectativas sobre o futuro se

¹⁶ Silva (1932, p. 225), em suas *Notícias Históricas e Geográficas do Município de Caetité* também refere-se à hospitalidade sertaneja. Segundo Gumes (1922, p. 38), existia em Caetité uma pousada gratuita para os viajantes, oferecida por uma riquíssima proprietária: “era um vasto galpão com frente de meia parede toscamente balaustrada”, de onde se via ao longe o burburinho da população da cidade de Caetité na “atividade comercial que era então muito desenvolvida”.

firmavam no mesmo presente (presente-futuro), impulsionando-o na defesa da sua causa. Essa forma de perceber o mundo nos remete a Koselleck (2010, p. 326), que se refere aos processos históricos anteriores à modernidade, afirmando que, “quanto maior a experiência, tanto mais cautelosa, mas também tanto mais aberta a expectativa”. Dessa forma, o mundo camponês teria suas expectativas referendadas nas suas experiências. Ao contrário, o mundo moderno, nas trilhas do “progresso” em seus diferentes ritmos, inverteu essa fórmula¹⁷. Considerando esse ponto de vista, podemos admitir que Gumes antevia efeitos nefastos sobre a sua região em caso de ocorrerem mudanças em ritmos muito acelerados e assim procurou, através dos seus escritos, construir uma identidade histórica para o Alto Sertão baiano compatível com a sua consciência de tempo histórico e com as alternativas possíveis aos recursos do próprio sertão.

Naquele contexto em que viveu o nosso autor, o progresso atingia de forma desigual as diferentes regiões do país e o sertão encontrava-se bem distante dos programas desenvolvimentistas a serem implementados pelas políticas públicas. Daí porque ele preferia investir na promoção dos meios oferecidos pela própria região, quando bem aproveitados com trabalho sério e disciplinado. Na agricultura, os sertanejos poderiam retirar o seu sustento e se firmarem em sua própria terra sem necessidade de emigrar para outros espaços. Sugeriu ao “tabaréu pé de boi” fincar pé, viver das experiências de sucesso já recolhidas enquanto se iam aguardando “com cautela” as mudanças que por certo chegariam com lentidão.

No seu discurso regionalista apresentou o arcabouço de suas ideias, não se eximindo da responsabilidade de apontar saídas, mecanismos de superação das dificuldades encontradas ali e com a

¹⁷ Koselleck (2010), usando os conceitos “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, afirma que os dois nunca coincidem e que a tendência é haver um crescente aumento da distância entre ambos, à medida que se aceleram as inovações técnicas características da modernidade.

força inabalável de quem acreditava ser possível viver feliz no sertão. Na fala do viajante expressou que “a economia de par com uma radicada fé em Deus e em si” (*Ibidem*, p. 19) era a fórmula adotada pelo homem rústico daquele sítio visitado, que sabia dirigir, proteger e colher frutos da terra dadivosa. Explicitou ainda que esse homem assimilou novos conhecimentos técnicos em São Paulo, onde esteve por algum tempo, aplicando-os quando retornou ao sertão. Disso se depreende que Gumes não se opunha aos benefícios da adoção de novas técnicas nos empreendimentos rurais, ao contrário, reafirmava o espírito inventivo dos sertanejos, sujeitos capazes até de “abandonar hábitos obsoletos” na contrapartida de melhores resultados para o seu trabalho.

Se o sertão está cheio de lugares apropriados para os bons empreendimentos, sugeria (*Ibidem*, p.17) aos seus habitantes “espírito de associação e nítida compreensão das necessidades futuras” e assim, congregados e sem ficar apenas aguardando a “ação exclusiva dos poderes públicos”, poderiam com “pequeno esforço e inteligência”, realizar obras para depósitos d’água que resultariam em comodidades para cada um e para todos. Ao criticar os que “aferrolharam na burra uns tantos contos de réis inativos, inutilizados e embolorados”, colocou em evidência os seus ideais de justiça e partilha, apregoando o contrário, ou seja, movimentar os lucros acumulados e se engajar em projetos que concorressem para o bem comum.

Para finalizar, pode-se dizer que João Gumes, por tudo que observou e registrou, nos apresenta uma interpretação do seu tempo com a autoridade de um integrante e conhecedor daquele espaço e cultura, com o peso de uma descrição detalhada tão cara para uma região carente de trabalhos elucidativos, com informações e conhecimentos de uma época já distante há um século. A data da produção de uma obra é uma referência significativa da sua importância e, como afirma Reis (2003, p. 14), “não há autores superados, desde que lidos em sua época”. Assim, a sua contribuição é relevante para o estudo do Alto Sertão da Bahia, podendo servir de contraponto ou se somar a outras

interpretações que ampliem explicações e entendimentos sobre a região, haja vista a necessidade, hoje, de se analisar e avaliar todos os impactos que a mesma tem sofrido em decorrência de ações humanas aplicadas sem planejamento seguro e sem isenção de prejuízos comprovados nas mudanças climáticas, no desaparecimento de riachos, “olhos d’água”, destruição da fauna e flora, enfim, num sem número de perdas para os recursos naturais.

E, de tudo o que foi analisado até aqui, pode-se atribuir a João Gumes uma consciência histórica na medida em que, percebendo as transformações do seu tempo, voltava os olhos para o passado e se preocupava com o futuro da sua região, antevendo o que poderia acontecer no transcorrer dos dias. Registrar as minúcias da cultura sertaneja inclui um fazer histórico de quem busca preservar valores culturais próprios de uma identidade sertaneja, conferindo-lhes uma positividade no enfrentamento das contingências do meio e investindo na capacidade dos sertanejos para administrar os reveses e possibilidades do sertão.

Gumes escritor evidencia uma consciência de sua época e transmite um saber que, mesmo sem ser problematizado por métodos de pesquisa, está carregado de conhecimento. Sua narrativa se beneficia não apenas da sua maestria no uso da linguagem, dos seus dons literários ou da arte de criar, mas também de uma consciência histórica apreendida pela erudição, pelos saberes acumulados e pelas vivências do observador atento e perspicaz no contexto dos espaços que ocupou.

Lembrando W. Benjamin (*op. cit.*, p. 200) quando afirma que “o narrador é um homem que sabe dar conselhos”, finalizo essas reflexões reiterando essa condição a João Gumes, a qual se referenda nos seus dizeres escritos (*Ibidem*, p. 12): “A ambição de lucros, temo-la todos nós; mas eu comparo-a a um cavalo árdego que necessita de ótimo equitador, prudente, experimentado, para que obedeça ao freio”.

Referências

- ALBUQUERQUE J. D. M. de. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e cultura**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.1.
- BOSI, E. Cultura e desenraizamento. *In*: BOSI, A. (org.). **Cultura Brasileira**: temas e situações. São Paulo: Ática, 2006.
- CARONE, E. **A República Velha**: *instituições e classes sociais*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970.
- GUMES, J. *Pelo Sertão: narrativas de costumes rurais do sertão baiano*. Transcrição.1927.
- GUMES, J. **Os analfabetos**. Bahia: Escola Typographica Salesiana, 1928.
- GUMES, J. **O sampauleiro**. Caetité: Typografia d'A Penna, vol. I, 1922.
- GUMES, J. **O sampauleiro**. Caetité: Typografia d' A Penna, vol. II, 1932.
- KOSELLECK, R. **Futuro Passado** – Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- LAHUERTA, M. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. *In*: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.
- LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- NAXARA, M. R. C. **Estrangeiro em sua própria terra – representações do brasileiro 1870/1920**. São Paulo: Annablume, 1998.
- NEVES, F. **Rescaldo de Saudades**. Belo Horizonte: Academia Mineira de Medicina, 1986.
- NEVES, M. de S. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. *In*: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (org). **O tempo do liberalismo excludente**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- NOGUEIRA, M. L. P. S. **A Norma dos “Bons Costumes” e as resistências femininas nas obras de João Gumes (Alto Sertão Baiano- 1897-1930)** - Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010, 177 p.
- OLIVEIRA, L. L. Questão Nacional na Primeira República. *In*: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.
- QUEIROZ, M. I. P. **O mandonismo local na vida política do Brasil e outros ensaios**. São Paulo, Alfa-Omega, 1976.
- RAGO, E. J. **Outras falas: feminismo e medicina na Bahia (1836-1931)**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.
- REIS, J. C. **As identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- REIS, M. da C. S. **O Sampauleiro: Romance de João Gumes**. Salvador, 2004, 513 f. Tese de Doutorado. UFBA.
- REIS, J. P. M. **Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caetité-BA, 1897-1928)**. Belo Horizonte, 2010, 194 f. Dissertação de Mestrado. UFMG.
- ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação das mulheres. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *In*: **Revista história da historiografia**, v.2, março, 2009, p. 163-209.
- RÜSEN, J. **Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2010.
- SILVA, P. C. da. Notícias históricas e geográficas do município de Caetité. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia**. Bahia, nº 58, p. 89 a 294, 1932.

ESTUDOS DE GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: PROVOCAÇÕES CURRICULARES

Adelice Pereira de Jesus¹

Janes Aparecida Xavier²

Liciane Montalvão da Silva³

Maria Lúcia Porto S. Nogueira⁴

Considerações iniciais

A idealização e o planejamento deste relato de experiência partiram de uma experiência educativa que nós, professoras pesquisadora em Educação, apresentamos no Grupo de Estudos História das Mulheres, Gênero e Literaturas/CNPq, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade, vinculado à Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no ano civil

¹ Mestra no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, na Universidade do Estado da Bahia. Caetité, Bahia, Brasil. Professora (EJA), e coordenadora na Educação Básica do Estado da Bahia. E-mail: minga27@hotmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, na Universidade do Estado da Bahia. Caetité, Bahia, Brasil. Professora da Educação Básica do município de Guanambi-Ba. E-mail: janesgbi@hotmail.com.

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, na Universidade do Estado da Bahia. Caetité, Bahia, Brasil. Professora da Educação Básica do município de Guanambi-Ba. E-mail: licianemontalvao08@gmail.com

⁴ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História das Mulheres, Gênero e Literaturas (CNPq), do Grupo de Pesquisa Ensino, Discurso e Sociedade (CNPq) e do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem (GPCSL/CNPq). E-mail: mluciaporto@yahoo.com

de 2022. Ali, tivemos a oportunidade de refletir sobre os sentidos atribuídos ao currículo escolar, estabelecendo conexões com aspectos como identidade, cultura, relações de gênero e étnico-raciais de poder.

A partir do supracitado processo formativo e inspiradas nos estudos de Apple (1989, p. 53), passamos a compreender que, agenciadas pelo currículo, as instituições escolares “[...] são parte de uma complexa estrutura através da qual os grupos sociais adquirem legitimidade e [...] as ideologias sociais e culturais são recriadas, mantidas e continuamente reelaboradas”. Assim, fica evidente que os documentos curriculares são “[...] resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados” (Apple, 1989, p. 46), portanto, configuram-se como territórios em/de disputas, onde está em jogo o que ensinar, como ensinar e, nuclearmente, o projeto de sociedade que se pretende formar.

Acreditamos que compreender o currículo como artefato socialmente localizado é crucial para entendermos as articulações que circundam a tessitura curricular e as bases legais que o fundamentam. Nesse sentido, consideramos legítimas as discussões almejadas neste estudo, o qual objetiva identificar e problematizar os modos como as relações de gênero são apreendidas e apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por consequência, pelas práticas pedagógicas, bem como o tratamento dado às relações étnico-raciais dentro das escolas.

Desse modo, como nos lembra Bortolini (2011, p. 5), “[...] a questão não está em se a escola deve ou não falar sobre gênero e sexualidade, mas sim em perceber como ela já fala, para podermos repensar nossas práticas”. Por isso, é mister desnaturalizar os mecanismos ideológicos que inibem professores/as e alunos/as de falarem sobre a diversidade e as diferenças na sala de aula, tendo como mote a essência da educação como prática de liberdade (Freire, 1987) ou, no dizer de Foucault (2014), a escola como organismo necessário às contra condutas, permitindo aos sujeitos a subjetivação de sua própria identidade e uma autêntica escrita de si.

Não podemos esquecer que existe em nossos currículos escolares uma naturalização dos tratamentos desiguais que é muito sutil e toma conta de nossas escolas, daí porque os/as docentes precisam “desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (Louro, 1997, p. 63). Portanto, não há como se falar em educação sem um projeto que favoreça essas discussões, sem um caminho que nos leve a refletir e provocar uma reflexão em nossos alunos para que práticas tidas como naturais e comportamentos excludentes sejam denunciados e não continuem sendo obstáculos à liberdade de todos e todas.

Para Santos (2009), esse quadro é reflexo de um sistema de distinções visíveis e invisíveis (as invisíveis alimentam as visíveis), articulado por linhas imaginárias que dividem a realidade social em “deste lado da linha”, em que se encontra o positivismo como paradigma dominante, e “do outro lado da linha” tudo aquilo que está fora dos marcos da ciência moderna. Conforme o autor, essas linhas foram planejadas com base na necessidade de dominação colonial, mas estão estruturalmente enraizadas nas relações políticas e culturais da contemporaneidade.

As práticas pedagógicas contra-hegemônicas desenvolvidas em um ambiente escolar antirracista, antimachista e antidiscriminatório são caracterizadas pela resistência aos frequentes ataques que vêm sofrendo, sobremaneira nestes tempos políticos antidemocráticos e intolerantes às diferenças e à diversidade. São ainda essas resistências que, de acordo com bell hooks⁵ (2013), aproximam uma pedagogia engajada de um ativismo político, que tem tornado possíveis as existências que problematizam e transgridem comportamentos arbitrariamente tornados homogêneos, a partir do apagamento das diferenças.

⁵ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó, grafado em letras minúsculas. <https://www.geledes.org.br/bell-hooks-e-as-miudezas-que-importam/>

Nesse sentido, consideramos legítimas as discussões almeçadas neste relato de experiência, onde objetiva identificar e problematizar os modos como as relações de gênero e étnico-raciais são apreendidas e apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por consequência, aplicadas nas práticas pedagógicas.

A inserção desses temas está, portanto, além de normas morais, familiares e religiosas, ainda que, quando se trata de Educação Sexual, sejam verificados fatores culturais que permeiam sua efetivação, permitindo oscilações entre avanços e retrocessos (Soares; Monteiro, 2019).

De modo específico, neste relato, queremos abrir uma reflexão sobre como as práticas educativas na escola propiciam conhecimentos capazes de problematizar as concepções naturalizadas de gênero e étnico-raciais, bem como o fato de meninos e meninas possuírem papéis e comportamentos predeterminados. Esperamos, assim, contribuir para a ampliação do debate e para o aprimoramento da formação em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, raça e classe na sociedade brasileira.

A escola é uma instituição social marcada pelo encontro de gente: gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece e se estima (Freire, 1987). É também um espaço atravessado pelas diferenças, as quais devem permear as práticas educativas, tornando-as mais dinâmicas e humanizadas. Inspiradas pela filosofia freiriana, posicionamos esta proposta do relato de experiência como uma estratégia para pensar-fazer uma educação pautada na valorização das diferenças, especialmente, aquelas que circundam o campo das questões de gênero e étnico-raciais.

Para a construção deste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa e nos apoiamos na revisão da literatura científica construída por pesquisadores/as como Akotirene (2018), Gomes (2011), Monteiro (2020), Paraíso (2016) e Santos (2009), para refletir sobre o currículo como território de/em disputas, demarcando que o pensamento heteronormativo, dos papéis masculinos e

femininos, ainda tem atuado como obstáculo à promoção de uma educação libertadora.

Para além da teoria, almejamos contribuir com reflexões metodológicas que culminem na valorização das diferenças, sobretudo aquelas orientadas pela diversidade de gênero e étnico-raciais na escola, oportunizando aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a compreensão do currículo como mecanismo de contra condutas (Foucault, 2014) e a atuação docente como ato de resistência aos padrões socialmente estabelecidos.

O contexto e a emergência de um campo de estudos sobre gênero e relações étnico-raciais

No processo educativo, são muitas as encruzilhadas teóricas/conceituais, epistemológicas e políticas que nos permitem pensar e refletir sobre o processo educacional. Todavia, ainda não vislumbramos caminhos prontos e ausências de obstáculos para a educação das relações de gênero e étnico-raciais capazes de minimizar as desigualdades escolares.

A educação democrática é um tema que reúne reflexões de diferentes áreas do saber e, ao longo de décadas, surgem variedades de interesses, formulações, provocações, inclusive cresce a convicção de que não basta criar metas, projetos e programas de ensino, ampliar o acesso à escola pública, políticas de recompensas aos/às professores/as pelos resultados dos/das alunos/as ou mesmo aos/às que obtiveram ótimos resultados.

Urge melhorar as políticas de acesso e permanência do aluno na escola, a qualidade da educação ofertada, as relações de interações entre a comunidade escolar e a local, valorizar o diálogo, a comunicação aberta entre discentes, discentes-docentes, gestão escolar-coordenação, enfim, entre todas as pessoas envolvidas no processo educacional.

É nesse âmbito, pois, que a escola pode suscitar reflexões que estimulem a marcha contra todas as formas de opressão. Para tanto, “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes

de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (Louro, 1997, p. 63). Dessa forma, cada passo é um marco importante nessa trajetória, visto que, em pleno século XXI, as lutas pela igualdade de gênero, étnico-raciais e também pelo respeito à diversidade têm sido constantes.

O predomínio de atitudes e concepções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada. Desse modo, trabalhar simultaneamente as problemáticas de gênero e das relações étnico-raciais não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária.

Todo o trabalho docente deve perseguir o respeito às diferenças como condição necessária ao ensinar a conviver e ter como meta uma aprendizagem que favoreça relações mais harmoniosas entre crianças e jovens em processos identitários de formação e construção. Considerar que essas construções se fazem e refazem nas relações sociais culturalmente experienciadas pode delinear, nos quadros educacionais, um enfoque deliberado e necessário nos sujeitos em formação, sem desconsiderar a complexidade de cada campo de formação e a multiplicidade de fatores atravessados por questões de gênero, de classe, por questões étnico-raciais e outras que permeiam os contextos das instituições escolares⁶.

Vale considerar que ainda há um retrocesso nos documentos como a BNCC, orientadores quanto às questões de gênero e sexualidade a serem trabalhadas em sala de aula que reduz a problemática somente ao biológico e relaciona-se à anatomia e à fisiologia da reprodução humana, estreitando as discussões e corroborando para a continuidade de práticas pouco críticas e excludentes.

⁶ As noções de diferença e identidade, relações de gênero e currículo como narrativa étnica e racial estão respaldadas em Brah (2006) e Silva (1999), dentre outros.

Gênero vai muito além do biológico, na maioria das vezes os discursos são pautados nas construções históricas que destinaram papéis diferentes a homens e mulheres, e quase sempre os papéis atribuídos as mulheres são de subordinação e exclusão. Bortolini (2011) afirma que ao falar sobre gênero precisamos falar também sobre as relações simbólicas e materiais. Segundo ele

[...] falar sobre gênero não significa falar ‘de mulher’, mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias ‘mulher’ e ‘homem’. Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos (Bortolini, 2011, p. 29).

A escola precisa pensar quais relações construímos no decorrer do processo histórico e trazer para o debate no intuito de ajudar os nossos alunos a pensarem quais concepções estão de acordo com os direitos e com o respeito ao outro, pois o exercício da cidadania é uma das finalidades da educação e a escola deve ser vista como um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional e a prática e vivência dos Direitos Humanos. Cada membro da comunidade escolar tem um potencial criativo e a educação em Direitos Humanos oportuniza às professoras/es e alunas/os o desenvolvimento pleno desse potencial a partir de uma análise crítica da sociedade.

A BNCC enfatiza que:

Cabe à escola oferecer, a partir dos temas abordados, condições aos alunos para refletir e tomar decisões sobre questões relacionadas à sua vida e ao ambiente que os cerca, onde o racismo, o sexismo, a discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes sejam discutidos de forma crítica e denunciados como contrários a uma cultura de respeito aos Direitos Humanos (BNCC, p. 60).

No decorrer dos nossos estudos é possível asseverar que a BNCC apresenta-se como uma estratégia para renovação e aprimoramento da Educação Básica e que tem como fundamento e perspectiva a formação para a cidadania, entendendo que no cotidiano escolar pode haver uma prática educativa voltada para os Direitos Humanos, o que permanece sendo um desafio em sociedades desiguais (em bases econômicas de reconhecimento), como a brasileira, ampliado ainda pelo cenário político e social.

Para Paraiso (2016), faz-se necessário mobilizar “agenciamentos” possibilitadores do aprender em um currículo e desaprender e “desfazer-nos” de todo um sistema de raciocínio generificado que tem sido acionado nos currículos e que diferenciam, hierarquizam e excluem na escola.

A autora ainda ressalta que um currículo é o território de ensinar e de aprender por excelência. Ensinar é transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos. Aprender é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido. Procurar explorar as duas funções anunciadas do currículo (a de ensinar e a de aprender), para discutir o que um currículo faz em termos de gênero, e procurar brechas para discutir o que ele pode fazer é um caminho assertivo em busca de uma educação pautada em direitos humanos e equidade entre os sujeitos.

Desse modo, faz-se necessário visualizar como esses raciocínios funcionam nos currículos e quais são seus efeitos para, então, traçar estratégias que possibilitem desnaturalizar todo um longo histórico de aprendizagens de gênero e relações étnico raciais que continua operando nos currículos escolares de modo a dificultar o aprender e a confinar determinados discentes em lugares “faltosos”, lugares atribuídos àqueles considerados “problemáticos”, que falham, que não se portam do modo esperado.

Diante desses processos classificatórios e excludentes, Morin (2003) ressalta que os limites e insuficiências estruturais do paradigma científico moderno não dão conta dessa realidade,

historicamente subalternizada e invisibilizada e que se impõe complexa ao reunir diálogos ausentes e plurais em uma mesma conjuntura, não quantificável nos rigorosos padrões cartesianos de outrora, em que as partes compõem com perfectibilidade o todo.

Ora, as relações entre os diversos afastamentos que se sobrepõem à realidade periférica – territoriais, raciais, sociais, econômicos, simbólicos – não podem ser compreendidos de modo isolado e disciplinar, como se não interagissem e compusessem de modo sistêmico essa experiência específica, mas de modo multidimensional (Morin, 2001).

Partimos do debate de que raça, etnia e gênero são marcadores sociais que se entrelaçam nas vidas dos sujeitos, produzindo diversas ordens de exclusão e desigualdades na sociedade. Esses termos são entendidos neste estudo como categorias analíticas de grande importância para promover reflexões e problematizações acerca da construção das relações sociais em um país com uma herança colonial tão acentuada como o Brasil, onde o estudo dos processos de discriminações sociais dá origem a campos disciplinares distintos a diferentes arenas de atuação de ativistas (em diálogos nem sempre harmoniosos entre si) e, finalmente, a políticas públicas específicas.

Além disso, tais categorias são importantes operadores conceituais e analíticos para fornecer subsídios à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para o combate das desigualdades sociais que atingem grande parte da população que vivencia tais marcadores na atual conjuntura, desigualdades que se sobrepõem e se reforçam. Faz todo o sentido, portanto, discuti-las em conjunto, para considerar como cidadão não só o sujeito político, homem, branco e heterossexual, mas também os sujeitos múltiplos presentes em todos os setores das atividades humanas.

Categorias sociais como classe, raça, etnia, geração, além de gênero, têm como objetivo o exercício e manutenção de poder implicando sempre em relações desiguais e de submissão com consequências nefastas para a autonomia individual e coletiva e para o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, é imprescindível

reconhecer, conforme Akotirene (2018, p. 16), a “[...] interseccionalidade como um ‘sistema de opressão interligado’”. E, para desmistificar tal sistema, a interseccionalidade deve ser vista como um método, um instrumento prático para compreender os contatos entre sistemas de opressão.

Nessa direção, Gomes (2012b) adverte quanto à necessidade de descolonização do currículo escolar, cujo processo implica no questionamento dos lugares de poder que envolvem a articulação, estrutura e desenvolvimento do currículo e também na indagação da relação entre direitos e privilégios entranhada na conjuntura política e educacional. Louro (2010) esclarece que é um desafio questionar e mudar o que está posto, pois vivemos em um sistema que preestabelece os padrões e normas que devem ser seguidos, e qualquer desvio nos torna excêntricos, nos desvia do centro e dos padrões tidos como aceitáveis.

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2010, p. 43).

Nesse sentido, as discriminações de gênero, sexualidade e étnico-racial são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles. De acordo com Gomes (2011), pesquisas mostram que a escola tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. Desse modo, a escola precisa promover, em sintonia com o que preconiza o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - parâmetro para as redes de ensino -, publicado em 2019, a reorganização de suas propostas curriculares, tendo em

vista as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para promoção de uma educação de qualidade.

Analisando a BNCC em sua versão final, questionamos como gênero e sexualidade estão presentes no texto desse documento. A resposta nos causou espanto e apreensão, visto que a palavra “gênero” é encontrada somente quando se refere a gênero textual/literário/musical. Em nenhum momento o termo “gênero” está ligado a construções sociais em torno do feminino e do masculino. Percebemos, assim, como essa nova política trata do tema, sem nenhum enfoque e aprofundamento, ou seja, existe um apagamento da questão. O outro termo procurado para análise de como está proposto no documento foi o termo “sexualidade”. Ele é encontrado em três locais diferentes na área de Ciências da Natureza do oitavo ano do Ensino Fundamental, e em todos eles seu caráter está ligado às questões biológicas e à reprodução humana.

Segue abaixo as habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos a partir do conceito de “sexualidade” no oitavo ano do Ensino Fundamental:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (Brasil, 2018, p. 348-349).

Neste ínterim, e diante da falta de um documento mais completo e diverso, a escola precisa eleger objetos de conhecimento (os conteúdos gerados na sociedade) cuja aprendizagem seja essencial para os/as alunos/as exercerem seus direitos e deveres, fornecendo-lhes uma formação ampliada e contemplando suas múltiplas dimensões – cultural, intelectual e socioemocional –, respeitando suas diferenças e identidades com relação aos outros sujeitos e aos grupos sociais que tecem as diversas realidades nas quais estão inseridos. Enquanto escola comprometida com a formação integral do alunado, é necessário buscar todas as formas de combate a qualquer forma de discriminação e silenciamento, como nos diz Freire, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2020, p. 36), o que significa exigir posturas éticas e críticas acerca da realidade.

Somente as leis não bastam, se não houver mudanças das mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovem a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso.

Nos espaços escolares é necessário que as práticas curriculares venham a contribuir com o debate e para isso temos um longo trabalho pela frente, pois como nos diz Louro “É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria produz” (Louro, 1999, p. 80/81). Nossas escolas produzem concepções e ideologias, por isso precisamos estar atentas sobre o que não produzir ou não naturalizar em nossos enfrentamentos a esse sistema que insiste na dominação e pouco ou nada faz acerca das desigualdades.

Se gênero, raça e etnia estão intimamente imbricados na vida social e na história das sociedades ocidentais, estes necessitam estarem inseridos no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma abordagem conjunta. Para trabalhar esses temas de forma transversal, será fundamental manter uma perspectiva não essencialista em relação às diferenças.

A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, ou das relações de gênero, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros/negras, indígenas, mulheres e homossexuais.

Esse questionamento deve abranger, também, um olhar acerca de como as relações de gênero, étnico-raciais e outros marcadores vêm sendo pesquisadas e tematizadas nos espaços escolares e como são vistas pelos/as professores/as das diferentes áreas. Compreende-se que indagar o currículo se constitui em um dispositivo de enfrentamento e de ampliação do debate, o qual pode se tornar fonte para a construção de materiais didáticos-pedagógicos que possam subsidiar a reconstrução de planejamentos na perspectiva de direcionar a atenção para os marcadores aqui elencados, especialmente, no espaço escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental, foco desta análise.

A sala de aula deve tornar-se um espaço no qual todas as pessoas se sintam representadas e atuantes sem constrangimentos. Espera-se que a escola seja o ambiente da diversidade, local de troca de experiências e conhecimentos, onde cada pessoa tenha a sua importância e relevância, ampliando assim o repertório sociocultural de modo a proporcionar uma educação de fato libertadora.

Procedimentos metodológicos

O estudo apresentado trata-se de uma proposição de natureza qualitativa. Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é orientada pela visão interpretativa do mundo, da realidade, permitindo o entendimento de fenômenos diante das significações a eles conferidas. Nesse tipo de estudo, o/a pesquisador/a não tem a intenção de provar hipóteses, mas de construir interpretações, prezando por uma descrição minuciosa acerca dos fenômenos e dos elementos que lhe configuram, ou seja, pesquisar qualitativamente é não renunciar à observação, à análise,

à descrição para a compreensão do fenômeno e das suas significações (Denzin; Lincoln, 2006).

A metodologia proposta e aplicada nesta pesquisa foi realizada com 12 professores do Ensino Fundamental da escola Municipal Professora Ivone Fernandes Ribeiro dos Santos, situada na cidade de Guanambi-Ba, para observar a evidência dos estereótipos de gênero, raça e classe no processo educacional e se eram utilizados procedimentos para minimizá-los ou excluí-los. A análise incidiu sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), por se tratar de um documento base para a produção dos currículos das redes de ensino desse estado, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobre a Base Municipal Curricular de Guanambi.

Para a coleta de dados, além da análise documental, informações sobre rodas de conversas realizadas, além de brincadeiras, músicas, explanação de histórias, observações de pessoas e ambientes, passeios promovidos e vídeos construídos, com o objetivo de obter uma visão geral do que vem sendo implementado nos currículos sobre relações de gênero étnico-raciais e como essa questão tem sido estudada e tematizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no estado da Bahia. Fizemos, ainda, um levantamento de produções científicas publicadas após a promulgação da Lei nº 11.645/08, em revistas da área e no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como estudamos a implementação dos estudos de gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Tendo isso em vista, uma entrevista semiestruturada foi aplicada com os professores, a fim de sondar os conhecimentos dos docentes em relação à temática, instrumento que, conforme Ludke e André (1986), possui um caráter interativo e, por isso, caracteriza-se como uma espécie de diálogo.

Ao discutir tais questões com os/as professores/as da Escola Municipal Professora Ivone Fernandes Ribeiro dos Santos, buscou-se contribuir com a missão de formadores/as de pessoas dotadas de

espírito crítico e com instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações.

Além disso, as produções e a concepção de infância da escola eleita são norteadas por uma pedagogia construtivista, interacionista, ecológica, histórica, cultural e subjetivista. Isso significa que a criança é vista como um ser social que nasce de uma determinada forma e se transforma a partir das relações com o outro. Por isso, na instituição, o chão da escola é pensado para fazer emergir todas as competências e habilidades, para ofertar lugares, saberes e fazeres em que as crianças possam ocupar a posição de sujeitos pluriculturais. Nessa perspectiva, prezam pelo aprender a conviver, a relacionar-se e a promover o desenvolvimento dentro dos preceitos básicos pedagógicos para o assentimento de valores éticos e fundantes por toda vida.

Análises e discussões

No âmbito do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as tentativas em prol da descolonização do currículo e da educação intercultural ainda são bem tímidas, de modo que os privilégios dos homens brancos e a produção da diferença que perpassa as manifestações corporais raramente são questionados e problematizados.

A educação intercultural crítica, conforme Candau (2008b, 2016), está orientada para o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos socialmente produzidos, compreende a diferença como riqueza e promove o diálogo entre os diferentes sujeitos, saberes e práticas visando à justiça do ponto de vista social, econômico, cognitivo e cultural, bem como a construção de relações dignas entre os múltiplos grupos socioculturais e a democratização da sociedade. Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva de educação que respeita e promove os direitos humanos, articulando questões relativas à igualdade e à diferença.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008b, p. 52).

A construção do relato de experiência ora apresentado passou pelos seguintes passos:

Momento 01: Sondagem inicial – 15 minutos

Inicialmente, cada professor foi convidado/a apresentar-se. Em seguida, fizemos uma sondagem do conhecimento prévio acerca do conceito de currículo, utilizando como estratégia a elaboração coletiva de uma nuvem de palavras, com o auxílio do *Mentimeter*.

Momento 02: Currículo: território de/em disputa – 30 minutos

Aqui, discutimos sumariamente sobre o currículo enquanto espaço em/de disputas, atravessado por aspectos como identidade, cultura, relações de poder e de gênero, para trazer à tona algumas semióticas que caracterizam esse artefato como um constructo político-social. Partimos da problematização: quais são os sujeitos que disputam os espaços no currículo?

Em todo processo de realização das oficinas, percebemos a historicidades das concepções de gênero pelo professorado, desconstruídas através de reflexões acerca do papel da escola como vigilante e defensora de direitos humanos.

Momento 03: Pensando nas ações pedagógicas

Nesse momento, destacamos, juntamente com os professores, os temas mais importantes que devem ser tratados e estratégias de trabalho em sala de aula com alunos e alunas, para posteriormente serem compartilhados em um Sarau.

Momento 04: Construções das ações pedagógicas

Após ampla discussão com alunos/as nas salas de aula e levantamento de dados e conhecimentos propostos pela coordenação e professores, foi construído o Projeto de intervenção pedagógica *SARAU CULTURAL: DIVERSIDADE E RESPEITO*, com o objetivo central de dar visibilidade e mostrar, através de leituras, músicas, danças, a importância da cultura africana em sua essência, além de buscar entender as relações de gênero para a promoção da equidade nas relações sociais, visando minimizar preconceitos e discriminações vivenciados pelos sujeitos envolvidos.

O desenvolvimento do projeto oportunizou o trabalho sobre a consciência negra na Escola Municipal Ivone Fernandes, no mês de novembro, com a promoção de uma série de ações (palestras, rodas de conversas com os/as discentes, dramatizações, exposições de trabalhos, desfile do cabelo beleza) e atividades fora e dentro de nossas unidades educacionais, sempre com a temática da cultura afro-brasileira/equidade humana de forma mais abrangente, envolvendo discentes, docentes, gestores/as e demais atores/as no processo de aprendizagem na unidade municipal de ensino.

Desse modo, os discentes refletiram sobre a diversidade étnico-cultural e valorização das relações de gênero para compreenderem que cada povo possui suas particularidades, presentes nas crenças, costumes, história e organização social. Reconheceram que o respeito às diferenças de qualquer gênero é necessário para a valorização de cada ser humano e de cada grupo em suas identidades culturais; entenderam que posturas e atitudes de respeito e tolerância devem ser permanentes em todos os espaços e situações e práticas sociais para que seja efetivada a verdadeira consciência cidadã.

Ao mesmo tempo, entendemos a educação para a diversidade como uma estratégia para a instauração de contra condutas, no intuito de lançar um olhar mais investigativo acerca do controle do currículo escolar na educação básica, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de suas implementações no currículo,

buscando identificar como as ações dos sujeitos e as estruturas sociais podem contribuir para reforçar e radicalizar as relações de poder. É necessário, pois, minimizar o olhar ingênuo e simplista que cerca a discussão aqui proposta.

A escola reproduz as desigualdades, tanto de gênero, quanto de outras categorias interseccionadas de classe e raça, sendo, portanto, urgente incluir discussões e diálogos sobre as questões de raça /gênero, compatíveis com as demandas de cada contexto escolar, numa perspectiva interseccional e transversalizada.

Assim, a perspectiva interseccional necessita inserir no âmbito escolar e promover processos formativos no que tange às discussões sobre gênero e, particularmente, acerca das relações étnico-raciais, revelando um grande desafio para a educação pautada na equidade/diversidade na atualidade.

Considerações finais

A violência naturalizada nas escolas, especificamente, a violência de gênero e étnico-racial, ainda é um assunto velado na sociedade em que vivemos, na qual as crianças que demonstram em sua identidade características não convencionais sofrem preconceitos precocemente, e os meninos também acabam por desenvolver ideias machistas e perpetuar os estereótipos já existentes. Desse modo, buscou-se apreender e refletir sobre o papel da educação escolar como promoção de equidade e discutir os recortes de gênero na educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para este trabalho, traçamos como expectativa contribuir para o avanço dos estudos das questões de gênero e étnico-raciais com crianças, possibilitando compreender alguns elementos que influenciam as desigualdades entre meninas e meninos e entre homens e mulheres.

Discutir as questões de gênero e étnico-raciais significa refletir sobre as relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo estereótipos e redescobrimdo significados. Ademais, significa enxergar a Educação Infantil e os anos iniciais

do Ensino Fundamental como períodos propícios para o início de uma (re) construção de pensamentos, valores e conhecimentos que irão influenciar no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos em formação e em construções identitárias menos opressoras.

Trabalhar a igualdade de gênero não consiste apenas em construir a concepção do que é ser menino e menina, mas diz respeito a educar para os direitos humanos, para o desenvolvimento da personalidade, bem como para a diversidade e, principalmente, para o combate às desigualdades. Relacionar gênero e infância nos permite compreender as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver.

O silenciamento e a não discussão colaboram para que as ondas conservadoras, em crescimento expressivo em nosso país, de cunho altamente religioso, continuem a ditar regras, a excluir e marginalizar sujeitos, exercendo assim alto poder regulador das mentalidades, refletindo-se na organização dos nossos currículos escolares.

Dessa forma, trabalhar com esses temas na infância faz-se necessário e imprescindível para que a sociedade desconstrua concepções naturalizadas e estereotipadas que discriminam sujeitos e privilegiam outros devido à sua raça, classe e ao gênero. Portanto, provocar um olhar crítico-reflexivo torna-se significativo para fugir de uma educação bancária e pouco acolhedora em princípios éticos, estéticos e políticos fundamentais à boa convivência, tal como defendeu o professor Paulo Freire.

Referências

- AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade?** São Paulo: Letramento, 2018.
- APPLE, M. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, v. 14, n. 1, p. 45-56, jan./jun. 1989.
- BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, 11(123), 27-37, 2011.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jun. 2006, p. 329-376.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, 11(123), 27-37, 2011.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FJhjXYkH5FgCjrWTBsqf7Vf/?lang=pt>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

DENZIN, N. K.; INCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. Ed Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP AE – v.27**, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ensinando-transgredir-educacao-como-pratica-de-liberdade-de-bell-hooks>>. Acesso em: 04 de jun. 2022.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 41-52.

- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MORIN, E. A necessidade de um pensamento complexo. *In*: MENDES, C. (org.); LARRETA, E. (Ed.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- MORIN, E. **Os desafios da complexidade**. A religação dos saberes: o desafio do século XXI, v. 5, p. 428-451, 2001.
- MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreira, v. 1, p. 1-24, 2020.
- PARAISO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr., 2016.
- SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009.
- SILVA, T. R. da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PROJETO DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES DO CAMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Claudio Bispo de Almeida¹

Edivalda da Silva Domingues Lopes²

Fábio dos Santos Teixeira³

Priscila Teixeira da Silva⁴

Ricardo Franklin de Freitas Mussi⁵

Introdução

O semiárido tem a maior parte do seu território coberto pela Caatinga. Contrastando com sua variedade de tipos fisionômicos de paisagens e relevância biológica, a Caatinga, único bioma restrito ao território brasileiro, concentra mais de 60% das áreas susceptíveis à desertificação e pode ser considerado um dos mais ameaçados do Brasil e de maior vulnerabilidade diante das mudanças climáticas globais (Leal *et al.*, 2003). Diante deste cenário de mudanças climáticas, a sensibilidade da Caatinga e escassez de água, há um impacto sobre a resiliência do bioma e o bem-estar

¹ Doutor em Ciências da Saúde (UESB). Professor da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: cbalmeida@uneb.br

² Especialista em Meio Ambiente e Saúde Pública (ISEIB). Vice-Diretora do Colégio Estadual do Campo de Mutãs. E-mail: edivalda.silva250@gmail.com

³ Mestre em Ensino de História (UESB). Professor do Colégio Estadual do Campo de Mutãs. E-mail: fabiohistoriaead@gmail.com

⁴ Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: priscilats4@hotmail.com

⁵ Doutor em Educação Física (UFSC). Professor da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: rimussi@yahoo.com.br

humano. Essas características da região dificultam, mas não impedem a convivência com o ambiente.

Quando se fala em Nordeste, Caatinga e Semiárido, normalmente as referências não são positivas. Tanto nos livros didáticos, como nos livros paradidáticos há sempre uma perspectiva equivocada da região ou construção de imagens que não traduzem a real situação desse lugar. Com o propósito de reconstruir essa ideia no imaginário da população do país e do mundo, como também de delinear uma autoimagem positiva do povo dessa região, é fundamental investir, nesse mesmo sentido, na comunicação, mostrando uma realidade viva, produtora de riquezas, belezas, potencialidades, diversidades e possibilidades do nosso local.

Na maioria dos municípios brasileiros, a educação deixa muitas lacunas a preencher, principalmente nas escolas do campo, no que se referem a metodologias e didáticas diferenciadas e referentes a temas transversais como agroecologia, educação ambiental, educação contextualizada para convivência com o semiárido brasileiro. Assim como questões de gênero, ética, pluralidade cultural e valorização da identidade campezina, não são vistas em sala de aula e são de fundamental importância para formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um/a e da sociedade local e global.

Historicamente, as escolas e o ensino oferecidos ao povo do semiárido preparavam para o êxodo e estimulavam os alunos e alunas a migrarem para outras regiões, com o argumento de que o semiárido era inviável para quem queria progredir na vida (Pereira, 2013). Atualmente, na maioria dos casos, a educação no semiárido continua distante da identidade e realidade local, pois não leva em consideração o contexto no qual a escola está situada, com suas peculiaridades, limites e potencialidades (Santos *et al.*, 2011).

Desta maneira, reconhecer e identificar as problemáticas que envolvem o meio ambiente, a seca no semiárido, assim como investigar as técnicas de convivência com este tipo climático,

reconhecendo suas características, singularidades e generalidades, na solução dos problemas como cidadãos com vínculo de pertencimento e conscientes do seu papel social e político se torna relevante. Assim, o projeto intitulado “Preservação Ambiental e Convivência com o Semiárido” (PACS) visou colaborar com a valorização da cultura e fortalecimento das identidades locais dos estudantes do campo, através da convivência com o semiárido no Distrito de Mutãs/Guanambi-BA.

Este capítulo consiste em um relato de experiência, que pode ser definido como: “um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão)” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65). Neste sentido, e considerando os três pilares citados, este relato objetiva descrever a experiência a partir do projeto PACS e sua relação com o fortalecimento das identidades dos estudantes do campo.

O chão de que falamos e de onde falamos: a comunidade de Mutãs

O Distrito de Mutãs é um dos três distritos da cidade de Guanambi, situada acerca de setecentos quilômetros de Salvador, localizada na região Sudoeste da Bahia. Formado por diversos sítios, pequenas comunidades, uma comunidade quilombola reconhecida pela Fundação Palmares e pela vila central localizada a trinta quilômetros da sede de Guanambi, e acerca de 100 Km do Rio São Francisco. Segundo dados do censo demográfico (IBGE, 2010), o distrito possui uma população de 8.531 habitantes, sendo 2.918 (34,2%) residentes na vila e 5.613 (65,8 %) residentes nos sítios e comunidades rurais nas redondezas.

Inicialmente, a comunidade era conhecida como Lagoa da Espera, por ter se desenvolvido ao redor de uma lagoa, na qual antigos moradores esperavam pela caça e pesca e, também, servia de local de encontro de tropeiros.

Em 1911, o Sr. João Barros Lima e Silva, descendente dos proprietários da fazenda, nela chegou, trazendo consigo a esposa Herculina Gomes de Brito Barros e três de seus onze filhos. O local que já era ponto de caça e, também, ponto de parada dos tropeiros, que carregavam mercadorias pela região, ganhou um impulso comercial e, principalmente, religioso com a chegada da família Barros.

Em 1929 passou a ser denominada Itaguaçu que em tupi-guarani significa “pedra grande”, certamente por sua proximidade à Serra Geral dos Montes Altos. Contudo, pela existência de uma cidade no estado do Espírito Santo com esse nome, em 1945 a comunidade foi renomeada para o topônimo Mutãs, termo oriundo do Tupi que nomina um tipo de jirau feito no alto das árvores, para espera da caça, utilizado pelos índios, denominação que também está relacionada à sua proximidade à lagoa, onde os caçadores da região ficavam escondidos no alto das árvores, à espera dos animais (Silva, 2015, p. 64).

São raras as fontes e documentos oficiais que tratam da origem dessa localidade. Assim, para caracterizá-la, apresento muito das experiências vividas como moradora e relatos de outros residentes o distrito de Mutãs. Segundo esses relatos de Teixeira (2012), a comunidade que, inicialmente, era conhecida como o “Arraial da Lagoa da Espera”, tem sua origem em uma fazenda de propriedade da família Rodrigues Lima de Caetité.

Pertencimento ao Semiárido

A comunidade de Mutãs está inserida no semiárido brasileiro, composto por uma área de 980.133,079km² com 22.598.318 habitantes (IBGE, 2010), representando 11,85% da população do país. O semiárido abrange nove estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Só a Bahia possui 69,31% de seu território na

porção semiárida, o que engloba 63,79% de seus municípios (Medeiros *et. al.*, 2012).

Nessa região do país, o clima é quente e há um déficit hídrico devido à irregularidade das chuvas (concentradas, de modo geral, entre os meses de outubro e março) e ao alto índice de evaporação (3 mil mm/ano), três vezes maior do que a média pluviométrica da região (200 mm a 800 mm por ano), embora seja esta a maior média dos semiáridos do mundo (ASA, 2014). A precipitação pluviométrica média inferior a 800 mm, índice de aridez de até 0,5 e o risco de seca maior que 60% foram os critérios utilizados em 2005 pelo Ministério da Integração Nacional para delimitar o espaço geográfico do semiárido (Pereira Junior, 2007).

Sua paisagem natural é a caatinga, único sistema ambiental exclusivamente brasileiro, que possui uma rica biodiversidade, entretanto é, atualmente, um dos biomas mais ameaçados pelo uso inadequado dos seus recursos (Alencar, 2010, p. 16). O desmatamento para produção de carvão, a pecuária extensiva, a monocultura de grãos inadequados e a mineração presentes, desde o período da colonização, são as causas do atual cenário. Essa porção do território brasileiro, principalmente na Região Nordeste, foi estigmatizada ao longo dos tempos, vista como “uma terra estorricada, amaldiçoada, esquecida de Deus” (Castro, 1967, p. 168). Essa condição oportunizou o desenvolvimento de uma política assistencialista de combate à seca, que cria dependência da população do campo em relação aos políticos, que têm por objetivo a obtenção de votos.

O semiárido é visto, por muitos, como um lugar seco, associado à pobreza, à impossibilidade de reprodução social, lugar sem futuro e, se assim o fazem, é porque ainda se perpetua na sociedade, nos meios de comunicação e, também, nas escolas os estigmas quanto a essa região. Silva (2006) afirma que, historicamente, a pobreza e a falta de condições de vida no semiárido fora atribuída à escassez hídrica e a baixa capacidade produtiva dos solos quando, na verdade, foi à ausência de compreensão sobre os limites e potencialidades dessa realidade e,

consequente, a introdução de atividades econômicas não apropriadas que agravaram os problemas ambientais, quebrando o equilíbrio ecológico, empobrecendo, ainda mais, as famílias sertanejas.

Essa situação tem provocado, ao longo do tempo, o avanço do processo de desertificação no Nordeste, a desterritorialização do semiárido pela migração dos povos sertanejos e a manutenção das políticas públicas voltadas para o combate à seca. Segundo Santos, Schistek, Oberhofer (2007), no semiárido brasileiro “as secas são cíclicas e acontecem com intensidade menor de 13 em 13 anos e com período mais prolongado de 26 em 26 anos”, deste modo os períodos de estiagem mais severos não vêm por acaso, eles são passíveis de serem previstos a partir de uma análise a longo prazo.

Ainda segundo os autores, apesar desses períodos de estiagem, há um potencial hídrico no semiárido que o estabelecimento de políticas públicas, voltadas para esta realidade climática, poderia garantir o acesso à água para todas as famílias dessa região. A questão é que tais ações dependem do reconhecimento desse espaço como um lugar de vida e que a pobreza é fruto da própria falta de planejamento.

Nessa perspectiva, integrantes da sociedade e alguns movimentos sociais de luta pela terra⁶ têm se esforçado para efetivar ações para a “convivência com o semiárido”, que vão desde processos de captação e armazenamento de água da chuva, técnicas de plantio e criação de animais, valorização e preservação da caatinga, da cultura, e dos povos do semiárido e a disseminação da “educação para convivência com o semiárido”. Segundo Silva (2003), a proposta de convivência com o semiárido tem sua origem nas iniciativas, na área de recursos hídricos e produção, de centros de pesquisa e das organizações não governamentais desde o início da década de 1980, ganhando impulso no final da década de 1990.

⁶ MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimento Indígena, entre outros.

Ainda segundo o autor, tal proposta só pode ser efetivada por meio de “um processo cultural, de educação, de uma nova aprendizagem sobre o meio ambiente, dos seus limites e potencialidades” (Silva, 2003, p. 378).

Nessa dinâmica, Malvezzi (2007) afirma que a convivência com o semiárido precisa adentrar as escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo, a metodologia e o material didático. Neste sentido, Lima (2008) defende uma educação que busque contextualizar o ensino-aprendizagem com a cultura local, considerando as potencialidades e limitações do semiárido, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas à realidade semiárida, construindo uma ética de alteridade na relação entre natureza humana e não humana. Apesar do movimento pela “convivência com o semiárido” os desafios ainda existem, a pouca abrangência das tecnologias sociais para convivência, aliada aos estigmas construídos sobre o semiárido, reforçam a ideia de falta de perspectiva de vida neste espaço, principalmente pelos jovens.

Das lutas e labutas ao reconhecimento: o Projeto Preservação Ambiental e Convivência com o Semiárido (PACS)

O futuro do campesinato e as implicações dos pertencimentos geográficos e socioeconômicos da comunidade de Mutãs evidenciam os desafios que a juventude camponesa dessa região tem vivenciado. São jovens que, assim como outros tantos pelo Brasil, têm suas possibilidades de permanência no campo restringidas por condições materiais e socioculturais decorrentes de construções históricas, das atuais influências do agronegócio nos modos de produção e nas políticas públicas de desenvolvimento do campo brasileiro:

No Brasil a inexistência de políticas públicas específicas ao incentivo e apoio à permanência do jovem no espaço rural torna-se um desafio à criação de projeto de vida no local de origem, o que tem levado ao êxodo rural juvenil.

Isso decorre do fato de que desde os primórdios da história brasileira o espaço rural tem sido marcado por estratégias políticas de exploração agropecuária e subordinação social, política e econômica, impostas pelo capitalismo (Queiroz, 2011, p. 12).

São os jovens que sofrem os impactos da falta da terra, ou pelo tamanho da propriedade, individual ou familiar, que não dá condições de sobrevivência por meio da produção agrícola; da falta de água para produção; da falta de acesso a tecnologias e às políticas públicas, seja pelo desconhecimento, ou pela burocratização do acesso a tais bens e serviços. Acrescenta-se os estigmas criados sobre o meio rural que dificulta a criação do sentimento de pertença e da autoidentificação do ser jovem do campo. Tal realidade os torna sujeitos “destinados” à migração.

A partir de estudos, podemos analisar as migrações sazonais como estratégias utilizadas pelos jovens, principalmente do Nordeste, para “permanecer” no campo (Sabourin, 2009; Castro, 2005; Nogueira, *et. al.*, 2014), o que garante algum tempo de permanência na comunidade de Mutãs, diferentemente do que ocorre nas migrações permanentes, na qual o jovem se distancia totalmente do campo (Nogueira, *et. al.*, 2014). Ademais, em ambos os processos, migrações temporárias e permanentes, é necessário considerar a não continuidade nos estudos desses jovens, assim como o enfrentamento de dificuldades pelas quais a maioria deles passa, seja pelas condições de trabalho, seja pelo preconceito social.

Em outras regiões do Brasil, onde os movimentos de luta pela terra têm atuação mais efetiva, registra-se o aumento no número de mobilizações, eventos e debates do grupo social da juventude camponesa para denúncia e reivindicação de seus direitos. Entretanto, observando a atuação dos jovens do distrito de Mutãs, que estudam no Colégio Estadual do Campo de Mutãs (CECM), tais ações, tendo os jovens como protagonistas, são praticamente inexistentes na comunidade, o que, segundo percepção nossa, provavelmente ocorra devido à falta de formação política desses

jovens, já que a maioria deles não participa de nenhum movimento social ou sindical.

Reconhecer a juventude camponesa, assim como suas especificidades e desafios para a educação e nas políticas públicas de modo geral é estratégico para reverter o cenário descrito no âmbito local e nacional. Assim, o espaço da juventude camponesa na organização do trabalho pedagógico e o trato que vem sendo dado à realidade desses jovens têm papel relevante no cenário atual.

O PACS foi um projeto pensado pelos professores do então Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, antes desta unidade de ensino mudar sua modalidade de ensino para educação do campo e passar a se chamar CECM. O desenvolvimento do projeto partiu do trabalho de observação e interação com os estudantes e a comunidade local e da constatação de que a escola lidava com uma população, essencialmente, do campo e que as especificidades socioculturais desse grupo não estavam sendo contempladas na proposta pedagógica da escola, de forma planejada, sistematizada e efetiva.

O desenvolvimento do PACS, em 2018, deu-se em meio às mudanças pelas quais o Colégio estava passando, inclusive do processo da modalidade de ensino e nomenclatura. Razão pela qual o projeto acabou contribuindo para a abertura de uma discussão sobre a necessidade dessas mudanças, inclusive do nome, sugerindo que ele tivesse relação com a comunidade local, conferindo-lhe identidade.

Apesar de alguns questionamentos contrários ao novo nome, a maioria das pessoas, estudantes e da comunidade externa à escola, foram favoráveis à nova nomenclatura, notou-se que alguns, ao recusarem a mudança do nome, o faziam por falta de conhecimento das questões relativas à identidade e ao pertencimento, pois ao serem questionados sobre o porquê da discordância disseram que estava bom daquela forma, e que a mudança dificultaria reaprender o nome da escola. Percebeu-se que, ao serem questionados sobre a identidade da pessoa que nomeava a escola anteriormente, os opositores disseram não saber, ou tinham vagas informações, então, se estabeleceu um diálogo

reflexivo para pensar sobre a relação identitária do personagem que nomeava a escola e o nome atual. Aos poucos, os sujeitos foram entendendo o processo de escolha do nome atual e sua relação com o lugar, assim como sobre a necessidade das mudanças, nesse ambiente de disputas.

Nesse sentido, o trabalho proposto pelo PACS prosseguiu com foco na Convivência com o Semiárido, compreendendo esse espaço como um território fundamental de produção, desenvolvimento econômico, fortalecimento da luta social e política, fortalecimento das identidades dos estudantes e permanência dos jovens no campo. Para alcançar tais objetivos, foram desenvolvidas de forma interdisciplinar as seguintes ações:

- Desenvolvimento dos Projetos Estruturantes (TAL, FACE, EPA, Prove e AVE) de modo articulado à proposta do PACS, respeitando as especificidades de cada um deles;
- Abordagem dos conteúdos do currículo, relacionados ao semiárido, descortinado como espaço de vida e de transformação social;
- Proposição de ações de intervenção para alguns problemas do semiárido;
- Apresentação da preservação ambiental como forma de garantir a ampliação da qualidade de vida dessa geração e das gerações futuras;
- Reflexão sobre a importância do uso racional dos recursos ambientais e sua correlação com o desenvolvimento socioambiental permanente;
- Articulação dos conteúdos científicos com os saberes populares do semiárido;
- Envolvimento dos estudantes nas atividades sequenciais dos projetos estruturantes, utilizando estratégias diferenciadas, respeitada a temática.

A princípio, as áreas do conhecimento foram se articulando durante os horários de planejamento para pensar as estratégias, metodologias e recursos a serem utilizados no trabalho que ora estava em andamento, apesar de não dispor de condições mínimas

para desenvolvimento do trabalho na Educação Básica, pois naquele momento, em 2018, a escola não contava sequer com profissional da área de coordenação pedagógica, nenhum recurso financeiro específico para custear as despesas básicas, ou auxiliar no desenvolvimento das ações, foi tudo sendo feito com o empenho dos professores, gestão, estudantes e pessoas da comunidade, além de parceiros de outras instituições, que colaboraram voluntariamente em algumas ações.

Metodologia

Para a elaboração deste relato de experiência seguiu-se a orientação da proposta de Mussi Flores e Almeida (2021). Para tanto, contamos com os relatos e percepções dos professores e estudantes envolvidos nas ações do projeto PACS, ainda foram analisados os registros fotográficos, vídeos e demais produções decorrentes do projeto, disponibilizadas nas redes sociais do Colégio CECM e no acervo pessoal dos professores participantes deste relato, as análises. As descrições e reflexões que concorreram para compor este texto foram subsidiadas por leituras de autores que tratam dos temas abordados no projeto, sobretudo, aqueles que pesquisam sobre ensino, patrimônio, identidade, educação do campo e o ambiente do semiárido brasileiro.

No percurso metodológico de desenvolvimento do PACS, apesar da escassez de recursos, foi possível abordar os aspectos potentes do semiárido e identificar as formas de convivência com e no semiárido junto com os estudantes, conhecer algumas possibilidades *in loco*, através de visitas e aulas de campo em lugares e instituições como, por exemplo, as visitas guiadas de estudantes ao Instituto Federal Baiano, a Universidade do Estado da Bahia, ao Centro Universitário UniFG e aulas guiadas no Centro Histórico de Mutãs, identificando lugares de memórias e patrimônios locais, bem como o desenvolvimento de experimentos científicos nas dependências da escola, como a implantação de uma horta experimental, que agregou outras experimentações, como a

biodigestão de sobras de alimento da merenda escolar e a compostagem de restos de podas das árvores e da capina.

Para que as ações fossem melhor articuladas e para fazer frente ao problema da falta de articulação no planejamento fragmentado da escola, foi adotada a Atividade Complementar Coletiva com todos os professores de diferentes áreas, no turno oposto das aulas, matutino, para realizarem o planejamento mensal. Percebeu-se que essa ação agregadora favoreceu a articulação das ações e o avanço do projeto, pois além de contar com os professores, também contava com os líderes de classe que participavam, ativamente do planejamento, dando sugestões e assumindo algumas responsabilidades.

Organizado o planejamento e estruturadas as ações, o trabalho com os estudantes iniciou, com a área de linguagens, focando nas produções artísticas, literárias e pinturas. A Área de Exatas com foco na Iniciação Científica, experimentos, levantamento de saberes relacionados ao campo, como a medicina popular e as técnicas de conservação, armazenagem e preparação de alimentos. E a Área de Humanas nos aspectos de formação dos espaços, constituição histórica dos lugares, investigação sobre patrimônio material (objetos) e imaterial (memória), levantamento e interpretação de fontes primárias e secundárias e a relação desses elementos com as identidades dos sujeitos.

No decorrer do projeto, foram desenvolvidas ações tais como: palestras com temas voltados à convivência com o semiárido, saúde emocional, empreendedorismo, manejo de solos, economia solidária, aproveitamento de recursos naturais através do extrativismo sustentável, ecoturismo, cooperativismo, entre outras. As aulas de campo foram desenvolvidas tanto no distrito, como na sede do município, assim como a participação de alguns alunos em eventos como, por exemplo, o Abraço da Cidade, promovido pela Fundação Joaquim Dias Guimarães, que acontece durante o aniversário da cidade de Guanambi e o Seminário Agroecológico de Produção Orgânica (SEAPO), organizado pelo Instituto Federal Baiano, campus de Guanambi.

Desse modo, o percurso metodológico do projeto articulou os conhecimentos e vivências dos estudantes, principalmente os conhecimentos sobre o lugar onde vivem, com a visita a outros espaços e contextos, refletindo sobre a ampliação das possibilidades de convivência com o semiárido através da ampliação dos conhecimentos, a metodologia adotada optou por priorizar o caráter prático das ações, ao colocar os estudantes em contato direto com o objeto de estudo e propor produções pelos próprios estudantes.

Resultados e Discussão

No que se refere às produções dos estudantes, notou-se que houve um aumento de produções voltadas para o semiárido e a valorização de aspectos da cultura do campo, sobretudo nas produções artísticas e históricas.

O trabalho de conscientização mobilizado nos projetos estruturantes, articulado com essa proposta pedagógica do PACS, deu origem a produções vencedoras do concurso do Projeto de Educação Patrimonial e Artística (EPA), de álbuns como: A Casa de farinha, O Terno de Reis e O tirador de polvilho, todos com temas relacionados diretamente ao meio rural.

No projeto Festival Anual da Canção Estudantil, FACE, a música da aluna Verônica Nunes foi vencedora da etapa do 13º Núcleo Territorial de Educação no ano de 2019.

O NORDESTE AINDA VAI FLORIR.⁷

Olhando pra este imenso sertão vasto
Encontro mil motivos pra sorrir
Mesmo com a seca matando o pasto
O Nordeste ainda vai florir.

⁷ Música composta e interpretada pela estudante Verônica Nunes, estudante do Colégio Estadual do Campo de Mutãs, vencedora do Festival Anual da Canção Estudantil (FACE) versão 2019.

Costumes se perderam na memória
Mas o tempo tatuou meu coração
Aqui vejo uma criança sorrindo
Olhando seu pai cultivar o chão
Será que vai voltar, o tempo de fartura, onde a água dura mesmo se
o sol esquentar?
Será que vai chover, e a gente vai plantar, a terra vai brotar e a gente
vai colher?
Ainda bem que o nordestino é forte, não conta com a sorte ele vai a
luta
Agricultor forma filho empresário, professor, advogado de boa
conduta.
Vamos quebrar esse tabu tão forte, que o nosso povo sofre é o que
mais se diz.
Afirmo que eu amo meu Nordeste, aqui só tem cabra da peste a gente
é feliz!

Anexo, apresentamos algumas produções dos projetos AVE e EPA do ano de 2019, quando notou-se um aumento significativo das produções, bem como a abordagem de temas que estão diretamente relacionados com a cultura do semiárido, a valorização dos aspectos patrimoniais, culturais e históricos locais, a partir dos elementos abordados nos trabalhos artísticos, caracterizando a aproximação dos estudantes com a fortalecimento da identidade do campo.

Algumas abordagens tratam da convivência com o semiárido apenas com relação aos aspectos naturais ou ambientais, não consideram as especificidades da questão histórica, artística e cultural desse grupo social que se identifica, ainda que de forma incipiente e, às vezes, sem força de expressão formal, em ser do campo e viver no semiárido.

Nesse sentido, tais ações históricas, artísticas e culturais desenvolvidas nos projetos, visando os estudos sobre patrimônio concorreram para ampliar o sentido sobre o que é e como o patrimônio pode contribuir para a formação da consciência desses sujeitos historicamente silenciados. Como salienta Araújo e

Teixeira (2020), ao tratar da educação patrimonial para a formação dos estudantes,

[...] a educação patrimonial e artística corrobora para o reavivamento da história local como ponto de partida para a aprendizagem histórica. Assim, os recortes feitos pelos estudantes e a construção de acervos trarão à luz muitos aspectos silenciados do cotidiano, sendo possível propiciar significados às memórias individuais e coletivas. Conforme afirma Schmidt '[...] o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história, pois é nesse tempo, com as memórias preservadas, que o aluno começa a entender que a história também se faz fora da sala de aula e que o passado se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes de ruas e colégios' (Schmidt, 2009 p.150).

As ações envolveram a comunidade no decorrer da execução dos projetos agregados ao PACS, principalmente, a ampla participação nas feiras em que ocorreram a culminância dos trabalhos. Foi bastante relevante o desdobramento em ações que transcorreram além dos espaços físicos da escola e sem serem capitaneadas pela unidade de ensino, como a criação da página *Jirau de Memórias Mutanenses*, na rede social *Facebook*, que produz conteúdos relacionados à cultura local e a aspectos históricos da formação do distrito e da identificação dos visitantes da página, geralmente pessoas da comunidade, ou que mantêm laços identitários com Mutãs. A página é uma referência para pesquisas estudantis, um ponto de encontro para a comunidade local apresentar suas impressões sobre os temas da história e a cultura local e, também, um referencial para pessoas, que residem em outras cidades, manterem o contato e visitar suas memórias afetivas, sobretudo com os aspectos ligados ao campo.

Também, foi promovido um evento em formato de roda de conversa que agregou diferentes pessoas, as quais expuseram suas versões sobre a formação do Distrito de Mutãs. Dessa forma, buscou-se valorizar a oralidade, marca ímpar da cultura camponesa de registro, guarda e propagação de sua cultura, ao tempo em que

estimulou a prática de narrativas diversas sobre episódios históricos e culturais da formação do Distrito. O evento contou com participantes de diversas áreas, idades, concepções e níveis de instrução escolar. A ação foi bem avaliada pelos participantes, e o êxito dela gerou a projeção de nova roda de conversa.

A receptividade dos participantes das entrevistas foi ampla, evidenciando o envolvimento dos sujeitos com o tema, relacionado à convivência com o semiárido, com a história local, as memórias e os patrimônios histórico e cultural. Percebeu-se que, ao contribuírem com seus saberes individuais no processo de fala e escuta, o momento se constituiu em uma ação de construção coletiva da identidade, fenômeno que é descrito por Nora como patrimônio:

O patrimônio é o 'lugar da memória' individual e coletiva [...]. Assim sendo reconhecê-lo e preservá-lo, configura-se em papel fundamental para integração do indivíduo na sociedade, por meio do conhecimento de suas memórias para constituição da história (Nora,1993, p. 9).

Os participantes guardam e propagam muitos saberes sobre a comunidade local, mas até as ações do projeto PACS não tinham consciência de que seus saberes constituem parte significativa dos patrimônios cultural e histórico da comunidade e que a sua divulgação é uma possibilidade potente de formação da noção de pertencimento dos sujeitos ao lugar de origem e ao seu panteão cultural. Desse modo, podemos afirmar que as ações realizadas favoreceram a criação desse espaço de trocas e construções, ao retomarem uma prática comum ao campo, como as rodas de conversa para contação de histórias, geralmente de um passado saudosista, mas que imprimia identidade cultural àqueles indivíduos pela oralidade, antes que o avanço das mídias, sobretudo a televisiva e, recentemente, aquelas ligadas à *internet* subtraísse dos camponeses uma prática coletiva deveras importante.

O envolvimento dos participantes sempre foi muito ativo, a começar pelos estudantes, que se comprometeram com as propostas da escola, apesar de a escola não haver conseguido ampliar sua atuação para uma proporção maior de pessoas e chegar a todos os lugares, pois as pessoas da comunidade, que são procuradas para contribuir de diversas formas, atendem de pronto e se envolveram, efetivamente, nas ações do projeto.

O Colégio passou a ter uma relação mais estreita com a comunidade e se abriu para que ela conhecesse o trabalho lá desenvolvido, ademais mostrou para as pessoas que a proposta da instituição não é apenas desenvolver o currículo escolar oficial, tradicional, mas articular com a comunidade formas de agregar ao cotidiano da escola os patrimônios histórico e cultural da comunidade local, os anseios dos estudantes, sobretudo, os do campo e suas famílias.

Apesar de ainda não ser possível mensurar, com precisão, os resultados desse processo e de não termos feito uma avaliação utilizando instrumentos específicos, nota-se, através das observações e comparações que, principalmente nas ações de culminância do projeto, que as produções dos alunos nas áreas de história, memória, culinária e arte vivenciou um processo de enriquecimento cultural bastante considerável, ao se estruturar a partir da identificação dos patrimônios material e cultural do lugar onde vivem com ênfase, sobretudo, nos aspectos culturais dos sujeitos do campo, que não apareciam nas produções anteriores dos projetos estruturantes, mas que foram visibilizados pelas produções vencedoras dos projetos estruturantes, EPA e FACE.

Entendemos que tais ações do projeto têm colaborado para o processo de afirmação das identidades dos estudantes do campo ao iniciarem o processo de tomada de consciência do valor do patrimônio cultural e de como ele se constitui na formação da identidade campesina, assim como essas questões se articulam com a temática da convivência com e no semiárido. Sobre as produções do projeto EPA no Colégio CECM (Araújo; Teixeira, 2020, p. 04) salientam que:

Nessa perspectiva, por meio dos estudos e reconhecimento do acervo material e imaterial, é possível aprofundar os estudos da História Regional e Local utilizando a Memória por meio de narrativas que contribuam para a valorização da identidade. Segundo Pollack (1992), a memória é construída tanto no individual quanto no coletivo e existe uma forte ligação entre esta e as identidades, em um sentido mais superficial se refere aquela identidade que a pessoa constrói de si mesma, como se vê diante dos outros e como quer ser percebida. Para ele, a memória é um elemento fundamental no processo de constituição da identidade individual e coletiva ela se solidifica na medida em que o indivíduo se relaciona com os outros

Desse modo, orientar os estudantes para que possam identificar as fontes de estudos e produções de sentidos sobre os aspectos que corroboram para a formação cultural das pessoas em determinados espaços, constitui um trabalho potente para que os sujeitos se percebam como integrantes de uma comunidade repleta de saberes ligados à terra e suas tradições, bem como para o fortalecimento dos vínculos dos jovens com o campo e suas identidades.

Considerações finais

O desenvolvimento desta proposta permitiu, sobretudo, olhar a própria escola de dentro para fora ao fazer uma autoavaliação e uma autocrítica, que dentre outras questões constatou-se que a proposta pedagógica da escola e muitas práticas docentes, ainda, são voltadas, exclusivamente, para o claustro da sala de aula, esse é um entrave para um processo de desenvolvimento mais amplo desta proposta, pois os estudantes não conseguem fazer uma relação tão aproximada entre o trabalho desenvolvido na sala de aula com suas vivências cotidianas quanto como se estivessem no próprio espaço estudando, conhecendo, relendo, refletindo e reconfigurando os significados sobre aquele lugar em uma aula em campo. Portanto, a formação profissional dos docentes para

atuação na educação do campo, ainda, é um desafio a ser superado nesse processo.

A proposta do PACS, ainda em andamento, tem evidenciado um avanço significativo no processo de fomento da formação identitária dos estudantes do campo, em um movimento de recomposições e diálogos com os docentes que, também, se formam nesse processo, ao se aproximarem e se apropriarem das vivências do campesinato. Os estudantes não têm mais receio de falar sobre seu lugar, os elementos de sua cultura, como as manifestações artísticas, a culinária do campo e seus modos de fazer e pensar.

Nota-se, também, uma aderência significativa dos estudantes ao tema convivência com o semiárido e com o reconhecimento dos bens culturais do semiárido, bem como sua valorização e a consequente relação com sua formação e fortalecimento dos laços de pertencimento identitários com o lugar e suas coisas.

Os eventos da escola, notadamente os juninos e a culminância das ações do PACS, são marcados pela identidade com a cultura intrinsecamente do campo, é o tema condutor de todas as ações desses eventos. Tanto que a comunidade do entorno da escola comparece e já aguarda pela realização desses eventos, inclusive envolvendo-se a ponto de financiar a realização por se identificarem com a temática e com o trabalho que a escola desenvolve, desse modo, a escola tem conseguido uma aproximação e integração recíproca.

A escola percebeu a necessidade de abordar temas que dialogam com as necessidades e expectativas dos estudantes, tanto que está previsto para o ano de 2023, um levantamento de possíveis cursos profissionalizantes na proposta do chamado Novo Ensino Médio, desejados pelos estudantes. Também tentar implantar os mencionados cursos na unidade de ensino existente, uma vez que muitos estudantes migram para outros colégios que ofertam essa modalidade de ensino, além disso, pretende-se ampliar e firmar novas parcerias com instituições de ensino superior, a fim de articular a transição do ensino médio para o superior e fomentar a continuidade dos estudos e a permanência dos estudantes no campo.

Referências

ALENCAR, M. T. de. Considerações sobre a formação, organização do território e da sociedade piauiense. *In: SILVA, Conceição de M. de S. et. al. (org.). Semiárido Piauiense: Educação e Contexto*. INSA. Campina Grande: 2010. 236p.

ARAÚJO, C. L. de; TEIXEIRA, F. dos S. Nas trilhas da história: a educação patrimonial e artística no colégio Antônio Carlos Magalhães. *In: X Encontro Estadual de Ensino de História: COMBATES PELA HISTÓRIA, 2020, Vitória da Conquista. Anais do X Encontro Estadual de Ensino de História: Combates pela história*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2020, p. 2-11. Disponível em: https://www.encontro2020.bahia.anpuh.org/resources/anais/19/anpuh-ba-eeh2020/1603731411_ARQUIVO_19a547c99469d6e8398bf928ca7c7182.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

ASA. **Semiárido**. Disponível em: http://www.asabrasil.org.br/Portal/Informacoes.asp?COD_MENU=105 Acessado em: junho de 2014.

CASTRO, J. **Sete palmos de terra e um caixão**: ensaios sobre o Nordeste, área explosiva. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

JIRAU DE MEMÓRIAS MUTANENSES. Disponível em: < <https://www.facebook.com/profile.php?id=100078898957867&mibextid=ZbWKwL> >

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 15/05/2013. Acesso em janeiro de 2014.

LEAL, I. R.; TABARELLI, M.; SILVA, J. M. C. da **Ecologia e conservação da caatinga**. Ed. Universitária da UFPE: Recife, 2003. p. 822 Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/203/_arquivos/5_livro_ecologia_e_conservao_da_caatinga_203.pdf Acesso em: 13 fev. 2023.

LIMA, E. de S. **A formação continuada de professores no Semi-árido**: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. 240f. Dissertação. (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

MALVEZZI, R. **Semi-árido: Uma Visão Holística**. Brasília: Confea, 2007. 140p.

MEDEIROS, Salomão de Sousa *et al.* **Sinopse do Censo Demográfico para o Semiárido Brasileiro**. Campina Grande: INSA, 2012. 103p

MUSSI, R.F.F.; FLORES, F.F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.** Vitória da Conquista, vol.17 no.48 out./dez 2021 Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 21 fev. 2023.

NOGUEIRA, D. D. de A.; PAIS, J. M. de J.; ROCHA, M. N. da; MELO, V. C. N. **Contribuição cultural da migração sazonal para o distrito Mutãs**. 2014 (Monografia do Curso de Sociologia) - Universidade do Estado da Bahia, Brumado, 2014.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. N° 10. 1993.

PEREIRA, E. S. Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido: lutas, conquistas e desafios. *In*: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. **Convivência com o Semiárido Brasileiro: autonomia e protagonismo social**. Editora IABS, Brasília, 2013, p. 115-124.

PEREIRA J. J. de S. **Nova delimitação do semi-árido brasileiro**. Camará dos Deputados: Brasília, 2007.

QUEIROZ, S. G. Dilemas da juventude rural brasileira: reflexões sobre o trabalho e a educação. *In*: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: marxismo, educação e emancipação humana**, UFSC. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03c_t007.pdf> Acesso em: jun. de 2011.

SILVA, P. T. da. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de mutãs-Bahia: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Curso de Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do

Recôncavo da Bahia, Amargosa-Ba, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/FABIO/Downloads/Priscila%20Teixeira%20da%20Silva.pdf Acesso em: 28 mar. 2023.

SILVA, R. M. A. da **Entre o Combate à Seca e a Convivência Com o Semi-Árido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. 2006. 298p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - UNB, Brasília. 2006.

SILVA, R. M. A. da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. *In: Sociedade e Estado*. Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, jan./dez. 2003

SANTOS *et al.* **Construindo saberes para uma educação contextualizada. Feira de Santana: MOC**, 2011. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=10485> Acesso em: 13 fev. 2023.

SANTOS, C. F.; SCHISTEK, H.; OBERHOFER, M. **Viver no Semiárido é aprender a conviver**: conhecendo o Semi-árido em busca da convivência. Juazeiro - BA. Novembro, 2007.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione. 2009. [Coleção Pensamento e Ação na sala de aula].

ANEXOS

Figura 1 - A feita da Farinha



Fonte: *Facebook* do CECM, 2019.

Figura 2 - O Tear



Fonte: *Facebook* do CECM, 2019.

Figura 3- O escorredor de polvilho



Fonte: *Facebook* do CECM, 2019.

Figura 4 - Culinária com produtos endêmicos do semiárido (palma, tomatinho, farinha, carne seca, jatobá, mandioca)



Fonte: *Facebook* do CECM, 2019.

TERRITÓRIO NEGRO NAS TERRAS DA SANTA: O QUILOMBO DE MANGAL/ BARRO VERMELHO- MÉDIO SÃO FRANCISCO- BA

Nivaldo Osvaldo Dutra¹

Introdução

Este texto é fruto das discussões que vimos travando sobre a presença negra na região do Médio São Francisco. Essas reflexões fazem partes da Tese que defendi na PUC/SP em 2015, intitulada *Retalhos da Memória: os negros de Mangal/Barro Vermelho- comunidade quilombola do Médio São Francisco- Bahia*.

Buscamos estabelecer um diálogo com os trabalhos produzidos sobre a temática. Foram utilizados, como fontes primárias, narrativas de moradores, fotografias, entre outras. O capítulo procura contribuir com os estudos sobre a formação de quilombos nessa região, para tanto, partimos da trajetória dos negros do Mangal/Barro Vermelho, tentando compreender como vivenciam as experiências no processo de reconhecimento de seu território, áreas tradicionais pertencentes aos povos de matriz africana, e como conseguiram manter elementos significativos de sua cultura, mesmo diante das transformações ocorridas nos últimos anos. Pretendemos, com a pesquisa realizada, ressignificar essas histórias e culturas ao oferecer subsídios sobre a importância das tradições culturais preservadas na comunidade negra rural de Mangal/Barro Vermelho, principalmente os festejos tradicionais que se desenrolam em torno das atividades religiosas, decorrentes

¹ Professor Adjunto de História da Bahia e do Brasil da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Lotado no Departamento de Ciências Humanas-DCH VI- Caetitê, E-mail: nartud@yahoo.com.br

das relações dos moradores com sua ancestralidade e o senso de pertencimento ao território.

O texto está organizado a partir dos conceitos de terra, território, cultura e descendência negra. Esperamos que a leitura possa evidenciar elementos da cultura das comunidades remanescentes desse território ainda desconhecidos para o meio acadêmico como, também, dar maior visibilidade às tradições desse povo. Sem a pretensão de tornar uma fonte inquestionável para a História, nos dispomos à crítica, à ampliação desta pesquisa, enfim, contribuir para a geração de novas investigações, tão importantes para dar voz aos negros brasileiros.

Terras de Negro

A denominação *terras de negro* (ou *terras de preto*) compreende, segundo Almeida, diferentes categorias a partir das quais passou a haver o uso comum da terra:

[...] domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, por famílias de ex-escravos; - concessões feitas pelo Estado a tais famílias, mediante a prestação de serviços guerreiros; - domínios ou extensões correspondentes a antigos quilombos; - áreas de alforriados nas cercanias de antigos núcleos de mineração, que permaneceram em isolamento relativo; - coexistência de formas de uso comum com cobrança simbólica de foro da parte de descendentes de grandes proprietários sobre ex-escravos e seus descendentes (Almeida, 1989, p.174).

Além dessas categorias outras são também percebidas. Entre elas, a ocupação simples de terras devolutas por famílias negras logo após a Abolição; áreas doadas a santos de devoção - “as terras de santo” - que se tornam, também, numa “terra de negro” (Gusmão, 1993, p.26), embora isto não se constitua em nenhuma pré-condição; ou ainda, “terras compradas por antigos escravos que aí constituíram família e organizaram um modo de vida camponês” (Gusmão, 1992, s/p). Grande parte das terras de negros

são constituídas por terras de qualidade inferior, localizadas em áreas de difícil acesso, como em matas e áreas de relevo acidentado.

O que podemos observar em toda essa polemica é que existem diversos espaços negros, com suas singularidades histórico-sócio-espaciais. Nesse sentido, afirma a pesquisadora:

A terra comum é onde, com a família e entre os parentes, os negros camponeses estabelecem as regras e as práticas referentes ao uso individual e coletivo da terra; organiza a vida familiar e as relações entre parentes; definem os direitos de uso dos bens essenciais - **terras, capoeiras, aguadas, pastos, etc.** - e constroem uma visão de mundo (Gusmão, 1995, p.123, grifo nosso).

Domina por isso, entre os grupos rurais negros, a apropriação comunal da terra, conjugado à ideia de que como “a terra é de ninguém” está assim disponível “a quem nela queira trabalhar”; portanto, a clara conotação de que “a terra é de todos”.

Os territórios comunalmente utilizados por grupos negros são assim entendidos como seus, na sua lógica, não necessitam de testamento ou inventários, que firmemente são enviados à memória do Grupo, laborando como convenção por todos aceito e respeitado.

Assim, entre as tradicionais comunidades rurais negras, o coletivo domina em relação ao uso da terra. E demonstra tratar-se de um coletivo em toda sua amplitude, cuja apropriação é “feita por negros organizados etnicamente como sujeito social” (Bandeira, 1990, p. 08). Difere, pois, de comunidades de pequenos produtores que se utilizam de terras de uso comum com a intenção de suprirem necessidades individuais, ou quando muito, ligadas ao núcleo familiar.

Terras de Santo

Esta é outra interessante denominação para o uso comum da terra. Trata-se de determinadas áreas usufruídas por pequenos

produtores, sem que haja a intenção individual de apropriação. Tais terras têm origem diversa, compreendendo: a) extensões exploradas por ordens religiosas, abandonadas ou entregues a moradores, agregados e índios destribalizados e submetidos a uma condição de acamponesamento, que aliás já cultivavam (Almeida, 1989, p.175), prevalecendo a ocupação comunal e o usufruto; b) “terras da igreja”, cujas autoridades eclesiásticas recebiam “renda” que correspondia mais à doação voluntária que obrigatória; c) áreas “doadas” a um santo de devoção sem nenhuma formalização jurídica.

Em relação aos dois primeiros casos anteriormente citados, passam a prevalecer formas de uso comum da terra em que “coexistem, ao nível de imaginação dos moradores, com uma legitimação jurídica de fato destes domínios, onde o santo aparece representado como proprietário legítimo, a despeito das formalidades legais requeridas pelo código da sociedade nacional” (Almeida, 1989, p.176). Essa situação de propriedade, aliás, torna-se tão evidente no imaginário do povo que, quando as autoridades eclesiásticas decidiam aumentar o preço da renda nas “terras da igreja”, havia recusa por parte dos moradores, que alegavam ser “terra do santo” ou “santa” (segundo o santo padroeiro).

As terras “doadas” a santos de devoção por algum grande proprietário ou comerciante acabam por se constituir numa “área livre”, definida pela população usuária como *patrimônio do santo*. Domina, neste caso, o consenso com base na tradição, embora se percebam também casos em que há definição jurídica a respeito como, por exemplo, o caso de Pedras, município de Mata Sul (PE), em que há referência jurídica em documentação arquivística.

No caso em estudo da comunidade negra de Mangal/Barro Vermelho, podemos observar, a partir da memória oral, que as terras são da Santa como no seguimento a seguir de Carlos Alberto Gomes:

No começo assim porque a gente sempre ouvia as histórias dos antigos, dos velhos dessa terra da Santa, que essa Santa tinha uma terra que ia de tal lugar, a tal lugar e tinha documento, mais ninguém

provava os documentos, ninguém nunca viu esses documentos, e aí a gente, teve lá um fazendeiro que chamava Lamartim que dizia muito amigo da comunidade, mais no final ele, ele morava em Salvador, esse Lamartim eu conheci, conheci ele como fazendeiro, mais minha avó sempre falava de um Alvelino de Freitas, eu sei e sempre a gente ouvia o Lamartim dizia que essa terra era da gente, mais ele tinha grilado né, mais só que ninguém tinha coragem de enfrentar o homem. Então era uma história muito antiga, tinha o capitão João, tinha uma menina que ele criou que chamava Gertrude, então ele doou, parece que essa menina tinha uma proximidade com a comunidade negra, aí ele doou essa terra para a Santa, aí a filha doou a Santa pra comunidade, tá entendendo, esse capitão João, ele era capitão de escravo (Gomes, 2013, entrevista dada ao autor).

Os moradores do território de Mangal/Barro Vermelho se baseiam nessas narrativas não apenas porque estão, no presente, sob disputa, mas também – e principalmente – pelo fato de constituir o suporte da memória, visto que os eventos fundamentais na história dessas comunidades estão inscritos no território.

O Território

Mais do que um espaço físico, ele é um palco de vivências que articula afetos, dramas, traumas e demais emoções. Além disso, o território constitui uma instância de codificação, marcação e delineamento das relações de parentesco. Lembrar dos “antigos” envolve a referência às relações de parentesco, aos “corpos que circula[ra]m pelo território”, à reiteração das relações entre mortos e vivos, à definição da pertença e das fronteiras étnicas. Ao mesmo tempo, o “tempo dos antigos” só faz sentido se for referido ao espaço. Apontar para a “morada”, para as taperas, para os riachos e lagos, antigas plantações, marcos etc. é uma maneira de remeter às reconfigurações da paisagem ao longo dos anos e à inscrição de eventos no tempo e no espaço.

As narrativas recorreram à memória para traçar com detalhes as formas materiais e simbólicas do território, anotar a chegada de cada

novo grupo ou personagem, os fatos que imprimiram identidade aos lugares e configuraram as relações sociais e políticas.

Nessa linha, foi possível entender a estreita vinculação do território à memória, no sentido de que o território é a *passagem* da memória social, pois nele estão impressas as imagens fortes dos lugares. As mudanças demarcavam-se na relação imediata entre as experiências sociais e um dado território onde se realizam: trabalho, festas, casamentos e funerais. As formas de organização social, de trabalho, de religiosidade mostravam a riqueza dessas experiências e das elaborações no nível do imaginário social.

Falar sobre território significa delimitar, caracterizar, distinguir uma determinada área das demais, pois nela há uma relação de domínio, de poder, de um grupo. Para Souza (2005), a definição de território também segue as relações de poder, de dominação, de informação sobre um espaço. Razão pelas quais os territórios são construídos e destruídos a todo o momento variando no tempo e no espaço.

O território na Geografia

Nesse viés pode ser considerado, conforme Souza (2005), como algo a ser apropriado por um grupo e, a partir daí, constrói-se uma cultura, um vínculo dessa sociedade com o solo ao qual ela pertence e mantém relações. Esse território está sujeito a modificações nas suas delimitações, uma vez que seus limites podem ser expandidos ou contraídos pelo uso da força. O espaço terrestre reflete as relações de poder e de produção dos homens que, organizados em sociedade, mantêm-se interdependentes dos recursos do solo, passando a exercer o poder, o domínio sobre a terra e os homens em busca do controle ou da sobrevivência.

Nesta abordagem social sobre o território, Moraes (2000) afirma que o território não pode existir se não houver uma sociedade organizada que se apropria da natureza e a transforma através de seus meios de produção. Na medida em que esse processo avança no tempo, insere-se a importância da história

humana em sua relação com o meio, o qual é apropriado e mudado por ela ao longo das gerações. O território pode ser considerado, portanto, como uma expressão da relação sociedade/espço, sendo construído cotidianamente, conforme assevera Certeau (2000), que “os saberes tradicionais se constroem e se reconstroem todos os dias, por pessoas comuns, de usos comuns e que são os construtores da história”. Fica evidente o papel do homem simples, como membro detentor de identidade própria, mas que deve ser respeitado pelos agentes externos e inseridos no contexto nacional, como produtores de conhecimentos e mantenedores de tradição. Nesse contexto, essas riquezas devem ser repassadas para todos os membros da comunidade e potencializadas com os conhecimentos dos agentes externos.

A necessidade da continuidade das tradições, através da oralidade e da simbologia, é defendida por Stuart Hall, pois “a identidade está sempre descentrada, isto é, deslocada ou fragmentada” (2003, p. 08). Diante do contexto, é importante afirmar, que a identidade se forma a todo instante e constrói-se conforme as forças do local e a interferência das tradições vão sendo “reconstruídas” dentro das comunidades tradicionais.

O conceito de cultura tradicional está diretamente ligado, segundo Diegues (2000), à cultura distinta de outras noções de território e espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente. Ainda associado ao pensamento do autor, afirmamos que as comunidades quilombolas foram formadas no decorrer da história de quinhentos anos de Brasil, com bagagem cultural diversa pois recebiam pessoas de toda sorte, e não somente africanos, eram homens, mulheres e crianças que passaram a fazer parte dos mocambos, ou antigos quilombos, com seus modos de agir e pensar.

Para a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) “remanescente de quilombo constituem grupos étnicos” com “uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentido de ser e pertencer a um lugar e um grupo específico”.

Terras de Pretos

Na formação do espaço agrário brasileiro, a participação de negros teve importância ímpar. A exploração da mão-de-obra negra, proveniente do continente africano, para trabalhar em regime de escravidão nas áreas monocultoras, dentre outros serviços, marcou a história do Brasil, principalmente, no que diz respeito à grande opressão contra esse grupo social. A “abolição da escravidão” (1888), por outro lado, não conseguiu reparar os danos causados a essa etnia. É nesse contexto que os negros constituem uma parcela significativa do campesinato brasileiro de diversos estados do nordeste, amazônico e mineiro, para citar alguns, desenvolvendo um particular modo de produção e de vida no campo.

Assim, fruto de um processo de territorialização particular construída pelos negros tem-se as chamadas “terras de preto”. Entendidas como:

aqueles domínios doados, entregues, ocupados ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, às famílias de ex-escravos a partir da desagregação de grandes propriedades monocultoras. Os descendentes de tais famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha e sem delas se apoderarem individualmente (Almeida, 1989, p.174).

No entanto, a noção vai além:

A expressão alcança também aqueles domínios ou extensões correspondentes a antigos quilombos e áreas de alforriados nas cercanias de antigos núcleos de mineração, que permaneceram em isolamento relativo, mantendo regras de uma concepção de direito, que orientavam uma apropriação comum dos recursos. Há ainda aquelas que foram conquistadas por prestação de serviços guerreiros ao Estado [...] (Almeida, 1994, p. 179-180 *apud* Sousa, 2007, p. 51-52).

A constituição dos quilombos

No século XVIII, quando, em 1740, o Conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição, de que quilombo era: “[...]toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Pelos tradicionais livros de história, a ideia de quilombo está associada à reunião de escravos fugidos que resistiam às tentativas de captura ou morte. Este exemplo poderia ser compreendido na identificação de grupos de fugitivos que viviam na estrada à custa de assaltos às fazendas ou mesmo aos passantes, ou seja, uma espécie de grupo nômade de economia predatória até uma organização mais complexa.

A categoria quilombo saiu do âmbito jurídico constitucional, sobretudo, da legislação que visionava o controle social, para caracterizar a narrativa da escravidão. Estas produções científicas debruçaram nos documentos oficiais, que retratavam as fugas e as resistências dos grupos de escravos que fugiam da escravidão.

Notadamente, na década de 1990, o conceito clássico de quilombo começou a ser discutido. Almeida (2002) e O’Dwyer (2002a) criticam o “congelamento” histórico e arqueológico que o conceito sofreu durante várias décadas. Segundo afirmou Almeida (2002, p. 63):

É necessário que nos libertemos da definição arqueológica, da definição histórica *stricto sensu* e das outras definições que estão frigorificadas e funcionam como uma camisa-de-força, ou seja, da definição jurídica dos períodos colonial e imperial e até daquela que a legislação republicana não produziu, por achar que tinha encerrado o problema com a abolição da escravatura.

Posteriormente, o conceito começou a ser “descongelado”, utilizando para isso da análise antropológica frente a “análise historiográfica (e arqueológica) e dos modelos interpretativos do discurso jurídico dominante acerca de quilombo (O’Dwyer, 2002).

Nesse sentido, Almeida escreveu que, “se deveria trabalhar com o conceito de quilombo considerando o que ele é no presente. [...] Não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente” (Almeida, 2002, p. 53). Pensando dessa forma, o conceito de quilombo assim se constituiu conforme assevera o pesquisador a seguir:

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. A identidade desses grupos não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Trata-se, portanto, de uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'Dwyer, 1995, p. 03).

Para melhor entendimento sobre o conceito contemporâneo de quilombo é necessário lançar um olhar sobre ele desde o fim dos anos 80, trazendo novas leituras e releituras, pois, segundo Arruti (2006), o artigo 68 teria sido incorporado à Constituição de 1988 no “apagar das luzes”, em uma formulação amputada e, mesmo assim, devido às intensas negociações políticas levadas por representantes do movimento negro do Rio de Janeiro: a construção do artigo pela “Comissão de Índios, Negros e Minorias”, teria acontecido sem o devido aprofundamento das discussões, contudo, não teria sido aprovado em outras circunstâncias. Aqui se faz necessário lembrar a luta que foi travada para fazer uma constituinte nos moldes em que foi feita, com a

campanha da direita ligada ao agronegócio, para impedir avanços sociais. Portanto, devemos valorizar a incorporação da emenda 68 da Constituição. Ela significou uma vitória do movimento negro e dos índios, mesmo incorporada no “apagar das luzes” (ou até por isso mesmo).

Arruti (2006) afirma, também, que o desconhecimento dos constituintes acerca do número, situação e localização das comunidades ajudou a aprovação do artigo. Além disso, os constituintes, no calor daquele momento, “tinham medo de serem pinchados de racistas”. Votado e aprovado como parte dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, e não como uma obrigação permanente do Estado, infere-se que a visão que predominou nesse processo foi a de transitoriedade da situação, que vê o país em processo de embranquecimento, como enfatiza Guimarães (2004, p.126), “pode ser entendido como o processo pelo qual indivíduos negros, principalmente intelectuais, eram sistematicamente assimilados e absorvidos às elites nacionais brasileiras”.

De acordo com Leite (2000, p. 346), diversas tentativas de regulamentação da lei aconteceram, indicando a premência da aplicação do artigo 68 do ADCT, mas todas esbarraram na noção de “sujeito de direito” e nos procedimentos de titulação, responsabilidades e competências.

Os quilombos permaneceram invisibilizados durante todo o período republicano e reaparecem, como resultado da ação dos movimentos negros, apenas com mencionada Constituição de 1988, como territórios detentores de direitos. Transcorreram, portanto, cerca de cem anos da abolição até a aprovação do Artigo 68 da redistribuição de terras.

Sempre existiram muitos interesses, tanto econômicos como fundiários, fazendo oposição aos direitos das comunidades remanescentes de quilombos. Além disso, outros pesquisadores apontam para o problema de que as terras onde se localizam os territórios quilombolas têm diferentes domínios legais. Isto é, algumas são terras devolutas dos diversos estados da federação, outras estão em domínio de empresas particulares e estatais, e

outras tantas estão sob o domínio de Unidades de Conservação Ambiental. Essas situações tornam a titulação das terras morosa e conflituosa.

A partir do texto constitucional, o sujeito é o grupo e não o indivíduo. Assim, o que viria a ser contemplado nas ações, conforme Leite (2000), seria o coletivo com seus valores morais e tradicionais, um modo de vida comum, a participação de cada um no dia a dia da vida em comunidade. Não é a terra, portanto, o elemento exclusivo que identificaria os sujeitos de direito, mas sua condição de membros do grupo. Essas condições de membro podem ser firmadas pelo modo de ser e de fazer, o trabalho com a terra, o que produzem, a maneira como realizam os festejos, suas práticas culturais, as danças e a musicalidade presente no grupo.

Contudo, são muitos os estereótipos construídos ou renovados/atualizados na busca de encontrar, nas comunidades do presente ou nos sujeitos sociais atuais, os traços intocados de africanidade do passado. Ou seja, como histórica e culturalmente resguardaram crenças, princípios, valores afrodiáspóricos, de uma maneira geral, a sociedade quer encontrar traços fidedignos de tradição africana nas comunidades do presente para legitimar sua origem, como se os costumes, tradições e modos de vida ficassem congelados no tempo sem a possibilidade de (re) construções ao longo da história.

A promulgação da Constituição de 1988 suscitou a necessidade de melhor definição do conceito “remanescente de quilombo”. Tal interpretação passa a ter grande importância, uma vez que determinará quais grupos sociais terão direito à regularização de suas terras com base no Artigo 68 (Andrade; Treccani, 2000).

Na esteira da promulgação da Constituição, a atualização do conceito de quilombo emergiu com grande força. Nos novos estudos acerca da importância dos quilombos no Brasil, a etimologia do termo também foi sendo atualizada.

De acordo com Ney Lopes *apud* Leite (2000, p. 336), o quilombo² é um conceito próprio dos africanos *bantos* e quer dizer “acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido, ainda, em Angola como divisão administrativa”; segundo Kabengele Munanga (2001), a palavra é de origem *bantu* dos povos *lunda*, *ovibundo*, *mbundo*, *kongo*, *imbagala* e de outros povos trazidos como escravizados para o Brasil.

Munanga (2001) afirma que recuperar a relação do quilombo brasileiro com o quilombo africano reafirma sua importância como forma de resistência ao escravismo. Nessa perspectiva, mais que um refúgio para os negros, os quilombos foram reunião de homens e mulheres que se negaram a viver sob o regime de escravidão e que desenvolviam laços de solidariedade e fraternidade na reconquista de sua dignidade. Assim, a ênfase na definição deve, então, ser posta sobre o binômio resistência e autonomia, e não sobre o ato da fuga, desde África, o termo vinha carregado de significados culturais.

De acordo com Moura (2001), os quilombos existiram durante todo o período escravista ocorrido no Brasil, praticamente em toda a extensão do território nacional. Para o autor, o quilombo foi a negação da sociedade escravista até então vigente, ou seja, o quilombo era o espaço social que representava a manifestação e a afirmação da luta contra as condições de vida do negro, definidas pelo escravismo. Portanto, constituía-se como uma unidade básica de resistência do escravizado.

Moura (1999) defende a ideia de quilombo como fenômeno, ou seja, como uma forma de organização que apareceu em todos os lugares onde houve escravidão, acabando por concluir que o quilombo torna-se um fato normal na sociedade escravista, pois onde existia escravidão, existia o negro aquilombado. Para Leite (2000), esse “fato normal” proporciona uma operacionalidade ao termo no que se refere ao fenômeno na atualidade, pois o movimento de deslocamento, realocamento, expulsão e ocupação dos espaços e novos territórios demonstra que “mais do que uma exclusiva

² Denominavam espaços de iniciação de jovens guerreiros entre esses povos.

dependência da terra, o quilombo faz da terra a metáfora para pensar o grupo e não o contrário” (Leite, 2000, p. 339).

Ainda para o pesquisador, a “[...] própria generalização do termo teria sido produto da dificuldade dos historiadores em ver o fenômeno enquanto dimensão política de uma formação social diversa” (Leite, 2000, p. 337). Esta distorção e generalização do conceito influenciaram as definições que apareceram nos livros didáticos atuais e se tornaram a base para rever expressões de vida e cultura de povos negros no Brasil. Com as palavras dos autores:

Na tradição popular no Brasil há muitas variações no significado da palavra quilombo, ora associado a um lugar (‘quilombo era um estabelecimento singular’), ora a um povo que vive neste lugar (‘as várias etnias que o compõem’), ou a manifestações populares, (‘festas de rua’), ou ao local de uma prática condenada pela sociedade (‘lugar público onde se instala uma casa de prostitutas’), ou a um conflito (uma ‘grande confusão’), ou a uma relação social (‘uma união’), ou ainda a um sistema econômico (‘localização fronteiriça, com relevo e condições climáticas comuns na maioria dos casos’) (Lopes; Siqueira; Nascimento, 1987, p. 15 *apud* Leite, 2000, p. 337).

Como podemos observar, são inúmeros os significados atribuídos ao conceito de quilombo. Para Leite (2000), isso revela uma quantidade de experiências, mostrando que a conquista da América não produziu uma única história, mas várias histórias com singularidades próprias.

Compreender a abrangência e os significados do conceito de “quilombo”, bem como as implicações políticas das definições utilizadas, é de extrema importância para fundamentar teoricamente a discussão acerca da trajetória do negro no Brasil, relacionada diretamente com a forte exclusão social desse segmento da população. É importante ressaltar que não é objetivo do presente capítulo descrever e promover uma discussão semântica das definições consideradas, mas sim compreender o conceito de “quilombo” como um conceito histórico que abrange uma variedade de situações de ocupação de terras de negros.

De acordo com Reis e Gomes (1996), muitos autores estudaram os quilombos brasileiros, principalmente o Quilombo dos Palmares. Porém, esses autores ressaltam que até mesmo as primeiras reflexões “[...] mais sistemáticas sobre os quilombos, constantes dos estudos afro-brasileiros dos anos 30 do século XX, acabaram por reforçar a concepção popular de quilombo como comunidade isolada que pretendia recriar uma África pura nas Américas” (Reis; Gomes, 1996, p.11.). Tratava-se de uma corrente de estudos denominada de culturalista, composta por autores como Nina Rodrigues, Artur Ramos e Roger Bastide. Cloves Moura rompe com essa forma de pensar abrindo espaços para apreensão de modos de vida culturais afro-diaspóricos no Brasil.

Almeida, assim como outros críticos, ressalta que o termo “remanescente” de quilombo, cunhado pela Constituição de 1988, remete a uma noção de resíduo, “de algo que já foi e do qual sobraram apenas reminiscências – seriam, portanto, grupos que não existem mais em sua plenitude” (Almeida, 1996, p.168). Para Leite (2000).

Desta forma, os argumentos para a não aplicabilidade do Artigo 68 retomavam o delineamento jurídico e conceitual do período colonial, ou seja, muitas vezes as dificuldades para o reconhecimento das comunidades como remanescentes de quilombo decorriam, dentre outros motivos, do não enquadramento das características sociais e culturais das comunidades dentro dos padrões definidos a partir dos moldes do período colonial, questões que persistiam desde o período colonial.

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) define os quilombos de forma a incorporar sua contemporaneidade:

[...] portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas

de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (ABA, 1994, p. 2).

Essas investigações socioantropológicas podem contribuir para a conceitualização atual de comunidades quilombolas, porque revelam os critérios de pertencimento inscritos nos modos e práticas cotidianas que são valorizadas pelos próprios grupos. As terras são imprescindíveis para os grupos, porque significam a possibilidade de entrar na repartição social, perfilam acessos, garantem continuidade e meios de subsistência, mas faltam argumentos históricos e culturais para apreendê-los em suas culturas e modos de vida.

O quilombo constitui questão relevante desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece no Brasil/República com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política no final dos anos 70, durante a redemocratização do país. Trata-se, portanto, de uma questão persistente, tendo, na atualidade, importante dimensão na luta dos afrodescendentes. Não se pode esquecer que cada um desses momentos foi constituído de muita batalha e que no final dos anos 70 do século passado, o movimento negro ganhou força e se amplia por todo o território nacional, influenciando na eleição de representante para compor a Assembleia Constituinte.

Frente ao exposto, tudo se esclarece quando entra em cena a noção de quilombo como forma de organização, de luta política, cultural, de espaço conquistado e mantido através de gerações. O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira, sobretudo, um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser lembrado.

Os quilombos se mantiveram durante séculos através de uma unidade social com base em estratégias de solidariedade, de produção de valores culturais, através da combinação de formas de resistência que se consolidaram historicamente e o advento de uma existência coletiva capaz de se impor às estruturas de poder que regem a vida social (Almeida, 2006, p.165).

A luta contemporânea dos quilombolas por direitos territoriais pode ser interpretada como o reconhecimento do fracasso da realidade jurídica estabelecida tanto pela “Lei de Terras”, que pretendeu moldar a sociedade brasileira na perspectiva da propriedade privada de terras, quanto pela forma mesma com que se dá a abolição da escravidão. A noção de terra comum, como são pensadas as terras de comunidades quilombolas, contraria o modelo baseado na propriedade privada como única forma de acesso e uso da terra, o qual exclui outros usos e relações com o território, como ocorre entre povos e comunidades tradicionais.

Além dos quilombos constituídos no período da escravidão, muitos foram formados após a abolição formal da escravatura como já mencionado, pois essa forma de organização comunitária continuaria a ser, para muitos, a única possibilidade de viver em liberdade, de constituir cidadania.

De modo geral, os territórios de comunidades remanescentes de quilombos originaram-se em diferentes situações, tais como doações de terras realizadas a partir da desagregação da lavoura de monoculturas, como a cana-de-açúcar e o algodão; compra de terras pelos próprios sujeitos, possibilitada pela desestruturação do sistema escravista; terras que foram conquistadas por meio da prestação de serviços, inclusive de guerra; bem como áreas ocupadas por negros que fugiam da escravidão. Vale ratificar sobre as chamadas terras de preto, terras de santo ou terras de santíssima, que indicam uma territorialidade vinda de propriedades de ordens religiosas, da doação de terras para santos e do recebimento de terras em troca de serviços religiosos prestados a senhores de escravos por sacerdotes de religiões afro-brasileiras.

O termo quilombo tem gerado dúvidas na sociedade brasileira e isso talvez se deva ao fato desta não estar munida de um entendimento contemporâneo do conceito. As pré-noções descaracterizam o que vem a ser um quilombo e uma comunidade quilombola, como são concebidas hoje.

Foi no Brasil que o termo quilombo ganhou o sentido de comunidades autônomas de escravos fugitivos. Tal conceito

incorporado pelas comunidades, pelo movimento negro e pelo direito constitucional acompanhou as mudanças culturais e políticas demandadas pela sociedade brasileira, conectada ao âmbito internacional através das lutas e tratados, firmados em prol dos direitos humanos e da cidadania, segundo pesquisador,

Um dos fatores que dificulta esse estudo é que em geral os quilombolas ficaram conhecidos, sobretudo quando de sua destruição. Cabe ao historiador a análise dos documentos e a leitura das intenções e informações que ficaram nas entrelinhas (Fiabani, 2005, p. 30).

Após a abolição, em 1888, essas comunidades, assim como os ex-escravos urbanos foram deixados à própria sorte, elas se tornaram, junto com outros tipos de comunidades rurais tradicionais, invisíveis social, econômica e politicamente frente à sociedade brasileira, sendo esquecida especialmente pelo poder público.

No Decreto 4.887/2003³, no entanto, foram criadas diretrizes concretas para o cumprimento do Artigo 68 da Constituição Federal:

Art. 2 – consideram –se remanescentes das comunidades de quilombo para fins deste decreto, os grupos étnicos raciais com trajetória própria dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, ADCT, 2003, p.34).

A ligação com a terra para os negros aquilombados era/é um elemento fundamental para a sobrevivência desse grupo social. Era por meio do trabalho agrícola, principalmente, que esses grupos conseguiam se manter e estabelecer contato com a sociedade envolvente:

³ O Decreto 4.887/03 foi assinado em 20 de novembro de 2003 em ato público realizado na Serra da Barriga-Alagoas, antigo território do histórico Palmares, no governo Lula como forma política de atenuar uma problemática histórica.

Conforme a localização do quilombo e das circunstâncias que se apresentavam, os quilombolas praticaram a agricultura, extraíram metais preciosos, furtaram, coletaram, negociaram com a sociedade escravista, enfim utilizaram todos os meios possíveis para estender por mais tempo, e em forma mais profunda a vida em liberdade (Fiabani, 2005, p. 24).

Liberdade para viver seus horizontes culturais. A submissão aparente, a fuga para o quilombo, ou a suposta docilidade funcionava como forma de sobrevivência cotidiana nas novas terras luso-brasileiras. Sendo assim, o número de quilombos que se espalhou por toda a América colonizada foi significativo, “Quilombo visto nesse sentido como toda habitação de negros fugidos que passassem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não tenha ranchos levantados nem, se achem pilões neles, resposta do Rei de Portugal ao Conselho Ultramarino” (Carvalho, 1996, p. 182).

Sobre essa questão podemos observar também, o pensamento de Ronaldo Vainfas: “Quilombos ou mocambos, este último termo derivado de mukambu, foram palavras que os portugueses usaram para designar as povoações africanas construídas nas matas brasileiras pelos africanos em diáspora” (Vainfas, 1996, p. 62).

Outra questão, ainda pendente no processo de conquista das comunidades negras rurais, se dá em razão do processo histórico de exclusão e opressão do povo negro no Brasil, a intensa pobreza tem castigado essas comunidades que, hoje, se encontram confinadas pelas cercas dos grandes latifundiários com suas terras griladas e sem acesso ao mundo de dignidade, do direito e da cidadania.

Para a inversão dessa realidade se fazem necessárias articulação e mobilização das comunidades negras rurais, para o autorreconhecimento da sua identidade étnico-cultural, a unidade na luta pela conquista de seus territórios e pela implementação de políticas públicas afirmativas capazes de diminuir as desigualdades sociais geradas pelo processo histórico que produziu as diversas diferenciações sociais existentes em nosso

país, e a valorização das culturas dos descendentes africanos, como um modo de vida e de experiências que se entrelaçam nas lutas sociais cotidianas.

Mangal/Barro Vermelho

Conceituado quilombo, vale discutir sobre a comunidade negra de Mangal/Barro Vermelho que é marcada pelas tradições culturais muitas delas apresentam vestígios da cultura africana. Essas expressões da cultura negra estão presentes nos festejos religiosos da comunidade. Sobre os festejos, vale ressaltar que Mangal apresenta um rico calendário religioso que começa em dezembro com os festejos de reis que se estende até janeiro, passando por duas festas de São Sebastião, de São Gonçalo, de Santo Antônio, de Nossa Senhora do Rosário e os festejos a de Nossa Senhora da Conceição. Pudemos observar, ao longo do período de contato com a comunidade, que a presença de danças – o Samba, o Boi Vira, a Barquinha, a Marujada, acompanham esse calendário demonstrando a animação e a participação dos moradores nesses momentos festivos.

Em relação à marujada, um dos pontos altos da festa da padroeira Nossa Senhora do Rosário, testemunhamos o desempenho e envolvimento de diversos moradores para que essa manifestação cultural continue viva para as próximas gerações. Os preparativos e os ensaios para que a apresentação dos marujos ocorra na mais perfeita ordem se iniciam no dia 29 de setembro, ainda durante as novenas, para que no dia 8 de outubro a apresentação seja coroada de êxito. Para essa conquista, as mulheres são responsáveis, como fala seu João,

aqui na comunidade são responsáveis para rezar a ladainha e preparar a alimentação e o samba de roda aí elas estão junto nesse período, mais dentro do grupo mesmo da marujada não, a não ser os enfeites das barritinas, a preparação do uniforme aí é elas, arrumar

as roupas aí são elas geralmente que arruma (João da Conceição Santos, entrevista concedida ao autor, 2013).⁴

Ainda, contando sobre a organização da marujada, seu João Santos descreve a vestimenta e adereços dos componentes:

Olha quando é de festa são todo mundo de branco com uma faixa vermelha, uma barritina, que é uma espécie de chapéu todo enfeitado, colorido. E quando é de promessa a calça e a camisa é branca a faixa azul, e os enfeites da cabeça azul e branco (João da Conceição Santos, entrevista concedida ao autor, 2013).

Essa manifestação é marcada por rituais extremamente significativos e os marujos são conduzidos e organizados pelo mestre que comanda as danças, o ração papel desempenhado por um menino, e o ritmo das músicas cantadas pelo grupo são marcadas pelo toque do pandeiro, único instrumento que acompanha todo o ritual, dialogando nesse sentido João Santos morador da comunidade aponta:

O ração, o mestre é o que comanda a frente, o ração é aquele rapaz, que fica lá atrás, menino, que é o menino de recado na verdade, quando ele chama pergunta se está pronto se não está, para poder organizar o grupo, é um dos organizadores do grupo, fica atrás do grupo (João da Conceição Santos, entrevista concedida ao autor, 2013).⁵

Ainda falando sobre a organização da marujada, João Santos aponta:

Olha quando é de festa são todo mundo de branco com uma faixa vermelha, uma barritina, que é uma espécie de chapéu todo enfeitado, colorido. E quando é de promessa a calça e a camisa é branca a faixa azul, e os enfeites da cabeça azul e branco.⁶

⁴ João da Conceição Santos. Entrevista concedida em 06 de outubro de 2013.

⁵ *Idem.*

⁶ *Idem.*

A pesquisa mostra que cada comunidade tem suas especificidades reveladas nas manifestações culturais permeadas de elementos tradicionais e ancestrais. Todos esses elementos estão presente no cotidiano dos seus moradores, essa força ancestral é bastante forte em Mangal/Barro Vermelho, mesmo sendo as tradições sujeitas a mutações e interferências de várias ordens, o interessante é observar que estas expressões culturais encontram ressignificados, incorporam ou rejeitam novos elementos trazidos pela modernidade em tempos de globalização, ao mesmo tempo em que podem ser vistas, também, como forma de resistência nas novas relações sociais que se constituem dentro e fora do grupo.

Essas festas, em geral, são acompanhadas de queimas de fogos, rodas de cachaça e refrigerante sambas de roda e ceias. O calendário dos festejos pode ser mudado quando um morador precisa pagar uma promessa ou homenagear um ente querido falecido.

Em entrevista concedida sobre os festejos da marujada Julita Abreu, uma das componentes da Comissão Pastoral da Terra (CPT) Diocese de Bom Jesus da Lapa, assim comenta:

Já eu estive lá na marujada, faz muito tempo, na marujada eles têm duas formas: que é a marujada de festejo e de promessa, de promessa é quando a pessoa que foi escolhida para a marujada do ano seguinte se ela morreu, então ai a comunidade realiza, essa é de promessa, e de festejo quando a pessoa vivo tá realizando, e ai cada ano da marujada eles levam o santo, no dia que termina a marujada no dia do festejo, eles já levam o santo pra casa da próxima pessoa que vai realizar a festa, que eles chama de juiz, tem o Juiz e ai tem os curadores que ajudam a realizar a festa, tem uma comissão grande que realiza essa festa, sempre com muita comida, e a dança e o marujo. Começa dentro do rio, ai eles vem do rio e chega no barranco do rio, próximo a casa do festeiro, ai eles fazem essa dança da marujada, onde a comunidade toda participa, e depois a reza, e depois os comes e bebes, e ali naquele momento eles escolhem o próximo festeiro, onde o santo vai já pra casa naquele dia, é uma festa muito linda, com muitas corres e com muita participação da

comunidade, todo mundo ali, então quando é que acontece a marujada no dia de Nossa Senhora do Rosário e de Nossa Senhora da Conceição, no mês de dezembro dia 08, é isso mesmo.⁷

Através da entrevista de Julita Abreu, identificamos a grande participação dos moradores da comunidade, que dá muita importância aos festejos do marujo, isso se deve, provavelmente, à marujada ocorrer durante a festa da padroeira Nossa Senhora do Rosário, a santa mais festejada, provavelmente, porque para os moradores, dessa comunidade, as terras pertencem a essa santa, isto aparece em várias narrativas presentes ao longo deste estudo.

Os componentes da marujada usam uma vestimenta específica composta por uma tradicional farda branca e uma faixa transversal que desce do ombro direito em direção ao lado esquerdo do corpo. A coloração da faixa é outro signo importante e varia conforme o motivo do festejo. Em geral, utiliza-se a vermelha, no entanto, quando a festa tem como homenageado uma pessoa já falecida, usa-se a faixa azul. Finalizando a vestimenta, os marujos levam em sua cabeça um chapéu colorido feito com papel crepe.

A festa inicia-se no alvorecer do dia, em um porto localizado nos limites entre Mangal e Barro Vermelho. Os marujos postam-se de pé em canoas e, navegando aos pares, chegam até o porto de Mangal. Durante o trajeto, a população local acompanha das margens do rio a passagem da marujada e a saúda com fogos de artifício. Chegando ao porto de Mangal, os marujos descem de suas canoas e se dirigem à igreja, marchando e saudando a padroeira e os santos devotos.

A marujada tem como figuras centrais, numa ordem hierárquica: o mestre, o contramestre, o "ração" e o "careta". Ao mestre cabe entoar cantos e conduzir os homens (denominados pelotão) que o acompanham com seus pandeiros, vozes e marcha ritmada. No intervalo entre um canto e outro, o mestre convoca o "ração". A marujada é uma ordem totalmente masculina com papéis

⁷ Julita Rosa de Abreu Carvalho. Entrevista concedida em 06 de julho de 2014.

definidos. O mestre caminha na frente do pelotão formado por pares de até 32 homens, os seis pares iniciais levam consigo os pandeiros⁸ que são os únicos instrumentos tocados na marujada, o mestre inicia os cantos e puxa o pelotão na direção desejada, o pelotão marcha executando passos apropriados às músicas cantadas, ao final de cada uma delas o mestre pára e convoca o “ração”, este é um menino que acompanha o pelotão marchando no fundo da fila, assim que o mestre o convoca ele deixa correndo o final da fila e se posta em frente ao mestre, batendo continência e dizendo “pronto patrão”, segue-se um diálogo ritual no qual o mestre pergunta ao ração sobre a disposição da tropa ao que o ração responde afirmativamente, daí resultando uma resoluto e uníssona batida de pé direito no chão de todos os membros do pelotão acompanhado por uma única batida seca dos pandeiros. O contramestre fica responsável de acompanhar a marcha do pelotão caminhando ao fundo, reclama e chama a atenção para os passos errados, mantendo a ordem nas filas, ambos, mestre e contramestre, leva nas mãos uma vara que indica a posição de comando em relação ao pelotão.

Observamos a interação que acontece entre corpo, ritmo e pandeiro, o instrumento em tela serve para marcar o compasso e ritmar as batidas dos pés dos marujos no chão, que só pode emitir um único som, é nessa sequência de som que o comandante vai dando a ordem e os membros da marujada a executam. Tudo é muito bem ensaído e os marujos não podem decepcionar.

O “careta” por sua vez só desempenha seu papel no dia da saída da marujada, dado que são vários dias de ensaio aos quais esse personagem não comparece, ele veste uma roupa especial, no caso observado, um uniforme de vaqueiro, o rosto fica coberto por uma máscara, na mão leva uma chibata com a qual açoita aqueles que provocam ou que ele mesmo provoca geralmente crianças. Sua

⁸Os pandeiros são fabricados artesanalmente com madeira que é curvada através de técnica de queima e coberta com couro de cotia. Hoje se utiliza também o coro de cabra.

presença insinua a possibilidade de desordem iminente ao tempo em que serve de alerta para qualquer inversão na ordem dos festejos, ele próprio se encarrega de corrigir os marujos que não acompanham a dança com atenção, passando regularmente com a chibata ao longo da fila.

Outros elementos são apresentados por Martinho Gomes de Souza, atual mestre da marujada.

Eu mesmo, eu puxo a música, o piloto acerta a fila, eu chamo o ração lá (aponta) de lá ele tá no fundo, eu chamo ele vem, eu chamo o ração, ai ele responde, senhor patrão, ai eu falo pra ele parece que já tão pronto, ai ele diga pronto estamos nessa luta pronto pra tudo, ai ele fala pra mim, ai eu torno retornar pra ele, assim como nos estamos proto nessa última etapa pra tudo, ai eu posso bancar estremece o chão e o próprio terreno, ai eu digo vamos forte, ai todo mundo bate o pé no chão, ai eu pergunto que tal piloto? Foi boa, se não prestou ele diga, chama de novo ai, se não saiu bom tem que repetir até sair o barulho do pé, é uma batida única, e o careta ele sai investigando, ninguém pode encostar na fila, criança, adulto. Desde da coroa⁹, ele não pode deixar ninguém, ele veste de couro, igual aquela careta nós faz de papelão e tal, ai ele não deixa ninguém encostar, quando nos tiver ali, o período que nos tiver na marujada, é uma proteção, não deixa ninguém encostar, quem for lá ele mete o relho, e o direito que nós damos é esse quem achar ruim, quem quiser ir trocar ideia com ele bater nele, ai todo mundo é a favor dele, ai nós tira aquela pessoa, ó você não presta, não é da comunidade, se você for da comunidade nascido e criado aqui, então você não tá aceitando os direitos que a gente tem, então a marujada é isso.¹⁰

A marujada é considerada o ponto alto de qualquer festejo religioso. Sua realização implica, como dissemos, na mobilização de recursos para alimentar e dar de beber aos marujos como também um tempo razoável de ensaios com despesas de cachaça,

⁹ É uma formação de areia que fica no Rio São Francisco, localizada acima da comunidade do Mangal de onde as embarcações partem trazendo os marujos.

¹⁰ Martinho Gomes de Souza, 58 anos, atual mestre dos marujos, morador de Mangal/Barro Vermelho, entrevista concedida em 19 de março de 2013.

chamada “a boa” que deve correr solta, ou pelo menos, com bastante generosidade.

A marujada é uma manifestação cultural religiosa que acontece em vários lugares do Brasil. No Pará, ela é conhecida também pelo nome de Bagre, é uma das mais bonitas manifestações populares paraense. Essa dança ocorre, principalmente na primavera, por ocasião dos festejos de São Benedito e se apresenta como uma espécie de quadrilha dançada em roda, com grande número de participantes. São os marujos (principalmente mulheres) no Pará que se vestem com um contraste colorido, saias vermelhas, blusas brancas rendadas, colares e chapéus enfeitados com penas de avestruz, que traduzem, na realidade, toda a alegria e a seriedade, no cumprimento da promessa que muitos fazem, ou mesmo a descontração pelo prazer de participar de um dos mais belos eventos do calendário folclórico no Pará.

Diferentemente do Mangal, onde a participação feminina é menor, na Marujada do Pará as mulheres assumem um papel significativo, outro elemento distinto está relacionado ao santo festejado, no Mangal a grande homenagem é feita para Nossa Senhora do Rosário ou nas festas à Senhora da Conceição, enquanto que no Pará, assim como em outros lugares do Brasil a Marujada é dança para São Benedito.

A marujada só sai na alvorada do dia da festa. O circuito é iniciado com uma volta no porto próximo a Mangal, situado nos limites da fazenda Barro Vermelho, deste porto os marujos saem de canoa, são amarradas duas canoas uma ao lado da outra, podendo haver vários desses conjuntos a depender do número de marujos. Os marujos seguem de pé, uns com as mãos sobre os ombros dos outros, formando uma corrente de braços que deve dar equilíbrio às canoas, os tocadores que não podem se apoiar, são seguros pelos outros, os moradores acompanham a procissão fluvial e soltam fogos saudando os marujos. Desembarcados no porto os marujos seguem em direção à igreja para saudar a imagem de Nossa Senhora do Rosário, e os outros santos, a única que tem canto em sua homenagem é a padroeira, eis um trecho dos versos a ela dedicado:

Oh minha Virgem do Rosário que aqui hoje é Vosso dia.
Aqui está 'quem lhe festeja com amor e alegria'.

Outros versos da marujada parecem se referir ao tempo do cativo, como este que segue:

Vamos remar ó marujo	Ó menino você era cativo
rema com muito chibão ¹¹	Daqueles do cativo
Vejo a chegada do porto	O gado corria pro mato
da cidade de Bandão	E ele pro tabuleiro.

Nos versos, podemos observar a relação do homem com o gado na labuta cotidiana, elemento significativo e histórico para o domínio do território e para a presença negra na região do Médio São Francisco.

Falando sobre o encerramento da marujada, que ocorre no dia nove de outubro, pela manhã, dia seguinte portanto, da festa de Nossa Senhora do Rosário, dona Lídia aponta para os elementos que constituem essa forma de despedida dos marujos:

Depois da reza o marujeiro dança, termina jantar, ai eles vão descansar ai no outro dia, os marujeiros vai descansar e as mulher pega o samba, no outro dia eles vão começar de novo que é a despedida, no outro dia, no dia nove vai ter a despedida dos marujeiros. A despedida ocorre aqui mesmo, eles roda a casa do juiz, vai na casa de cada um, quando termina de ir nas casas ali é a despedida né, ai reúne lá na casa do festeiro e despede, e agora pronto terminou, dia nove terminou.¹²

No ano de 2013, não teve a marujada, mesmo assim, os moradores de Mangal não deixam de homenagear sua padroeira Nossa Senhora do Rosário, fizeram o novenário e no dia 08 de outubro, logo no clarear do dia, iniciam a alvorada, com um cortejo

¹¹ Chibão seria uma expressão empregada por remadores para significar força e empenho.

¹² Lídia Guedes dos Santos. Entrevista concedida em 18 de março de 2013.

que circula pelas ruas e casas, onde tocam e cantam músicas para a padroeira, e, ao passarem pelas casas, colhem flores que vão ser colocadas na cumeeira da casa do festeiro, substituindo as que tinham sido colocadas no ano anterior que, secas pelo sol, serão recolhidas. O cortejo chega à casa do festeiro onde é servido um bom e farto café. Clene Farias falando um pouco sobre essas homenagens:

Na alvorada cantamos uma musiquinha, que alegra os moradores e ao mesmo tempo homenageia Nossa Senhora do Rosário.
To feliz, eu to feliz como eu a mais ninguém
To feliz, eu to feliz como eu a mais ninguém
Louvor a Nossa Senhora do Rosário até pro ano que vem
Louvor a Nossa Senhora do Rosário até pro ano que vem
Nossa Senhora do Rosário padroeira do lugar
Nossa Senhora do Rosário padroeira do lugar
Nos ajuda a nós vencer essa batalha real
Nos ajuda a nós vencer essa batalha real
(Vai repetindo o refrão e tirando outros versos).
Seca, seca laranjeira onde o lírio bota flor.
Seca, seca laranjeira onde o lírio bota flor.
Onde os passarinhos cantam a aleluia do Senhor.
Onde os passarinhos cantam a aleluia do Senhor.¹³

O que percebemos, ao longo da pesquisa, é que cada comunidade possui suas particularidades, que se revela nas manifestações culturais recheadas de elementos tradicionais e da força da ancestralidade, tudo isso se faz presente no cotidiano dos seus moradores, essa força ancestral é bastante forte em Mangal/Barro Vermelho. Mesmo estando sujeitas a mutações e interferências de várias ordens, vale ressaltar que essas expressões culturais, tradições do grupo, encontram ressignificados, incorporam ou rejeitam novos elementos trazidos pela modernidade em tempos de globalização, ao mesmo tempo em que podem ser vistas

¹³ Clene Farias dos Santos. Entrevista concedida em 27 de julho de 2012.

também como forma de resistência nas novas relações sociais que se constituem dentro e fora do grupo.

Referências

ABA. Documentos do Grupo de Trabalho sobre as Comunidades Negras Rurais. **Boletim Informativo NUER**, n. 1, 1994.

ALMEIDA, A. W. B. de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. *In: Projeto vida de negro*: Frechal. Terra de Preto. Quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos; Centro de Cultura Negra do Maranhão; Associação de Moradores do Quilombo de Frechal, 1996, p.11-19.

ALMEIDA, A. W. B. de. **Identificação das comunidades remanescentes de Quilombo de Alcântara (MA)**, 2002.

ALMEIDA, A. W. B. de. "Terras de preto, terras de santo e terras de índio: posse comunal e conflito". **Humanidades**, Brasília: Editora da UnB, Ano IV, n. 15, 1989.

ALMEIDA, A. W. Os quilombos e as novas etnias. *In: LEITÃO (org.)*. Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.

ALMEIDA, A. W. B. de. **Terras de quilombos, terras indígenas, "babaçuais livres", "castanhais do povo", faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

ANDRADE, L. Projeto manejo dos territórios quilombolas. *In: ARQMO; CPI-SP. Zoneamento agroecológico nas terras quilombolas trombetas e erepecuru*. São Paulo: Comissão Pro-Índio de São Paulo/Embrapa, 2000

ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

BANDEIRA, M. de L. Terras Negras: invisibilidade expropriada. *In Terras e territórios de negros no Brasil*: Textos e Debates,

Publicações do Núcleo de Estudos Sobre Identidade e Relações Interétnicas, UFSC, ano I, número 2, 1990.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposição INC-837/2003** da Sra. Terezinha Fernandes, Brasília, 26 de agosto de 2003.

CARVALHO, J. J. Prefácio. *In*: CARVALHO, J. J. (org.). **O Quilombo do Rio das Rãs. Histórias, Tradições, Lutas**. Salvador, EDUFBA, 1996, p. 7-10.

CERTO, M. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

DIEGUES, A. C. S. A etnoconservação da natureza *In*: (org.) **Etnoconservação: novos rumos para a conservação da Natureza**. São Paulo: HUCITEC/NUPAUB-USP, 2000.

FIABANI, A. **Mato, palhoça e pilão: do quilombo da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GOMES, F. S. Quilombos do Rio de Janeiro do Século XIX. *In*: REIS, J. J.; GOMES, F. S. (org.). **Liberdade Por um Fio**. História dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**, São Paulo, jun. 2004.

GUSMÃO, N. M. M. de. Negro e camponês: política e identidade no meio rural brasileiro. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: SEADE, ano 3, v. 6, p. 116-122, jul./set. 1992.

GUSMÃO, N. M. M. de. **Terra de pretos, terra de mulheres**. Terra, mulher e raça num bairro rural negro. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1995.

HALL, S. Notas sobre a desconstrução do 'popular'. *In*: **Da diáspora identidade e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La G. Resende; *et al.* Minas Gerais: Ed. UFMG, 2003, p. 257-258.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Cadernos Textos e Debates**, n. 7. Florianópolis: NUER/UFSC, 2000.

MIRADOR. 1980. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Enciclopédia Britânica do Brasil. Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1980.

MORAES, A. C. R. **Bases de formação territorial do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOURA, G. Os quilombos contemporâneos e a educação. **Humanidades**, Brasília, n. 47, p. 99-115, nov. 1999.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo em África. *In*: MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001, p. 21-31.

O'DWYER, E. C. (org.). Terra de quilombos. **Anais da Associação Brasileira de Antropologia (ABA)**. DECANIA CFCH/UFRJ, 1995.

O'DWYER, E. C. (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um Fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. E. de; *et al.* (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 77-116.

RAMOS, A. **O Negro na Civilização Brasileira**. Casa do Estudante Brasileiro, Rio de Janeiro. 1953.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (org.). **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VAINFAS, R. Deus contra Palmares: representações e ideias jesuíticas. *In*: REIS, J. J.; GOMES, F. S. (org.). **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. Companhia das Letras, 1996. p. 60-80.

ENCONTRO DE GERAÇÕES: UM DIÁLOGO ENTRE JOVENS E IDOSOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO AMBIENTAL

Fabricio Junqueira Rocha¹
Aparecida de Fátima Silva Cotrim Pires²

Introdução

Paulo Freire, grande teórico, educador brasileiro e filósofo da educação, em seus estudos, enfatizava a importância de se pensar uma educação que ultrapasse os muros das escolas (Freire, 2009), ou seja, considerar o processo educacional além da escolarização, que insere os demais espaços de convivência do sujeito como meios educacionais potentes (Iphan, 2014). Partindo desta visão, é possível avistar novos caminhos para a universalização da educação, onde o foco principal é torná-la acessível a grupos com diferentes realidades e faixa etária (Brasil, 1988; Costa, 2009).

Desde os tempos passados, até os dias atuais, vê-se a educação ramificando para novos horizontes e extrapolando seus “muros”. Portanto, a educação possui muitas outras subáreas, criadas conforme a necessidade de imersão em determinado contexto. A educação está sempre se moldando conforme o tempo e a realidade em que se encontra enquanto prática; além disso, vale salientar que um determinado espaço nem sempre é educativo por natureza, mas pode se transformar para tal fim, conforme o uso que as pessoas fazem dele (Faria, 2010).

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI.

² Docente da rede estadual do ensino médio – Colégio Estadual Getúlio Vargas, Brumado/BA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, em seu Artigo 1º, em relação à educação, enfatiza que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

De igual maneira, as normas sobre a educação nacional, na educação patrimonial, também, seguem princípios semelhantes, objetiva garantir que haja a valorização da diversidade regional, a não homogeneização cultural e luta contra a perda da identidade cultural de uma nação (Iphan, 2014). Conseqüentemente, a educação se modula a tais necessidades, por isso, pensar em formas mais sustentáveis de lidar com os patrimônios existentes é extremamente necessário, daí surge a educação patrimonial. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), esta modalidade é o único meio de assegurar a defesa permanente do patrimônio no Brasil (Iphan, 2014).

Diante do exposto, é fato que o século XXI é um tanto problemático em relação às mudanças no modo como os seres humanos têm lidado com o meio ambiente, isso devido ao acelerado processo de desenvolvimento econômico, expansão dos meios de comunicação em massa, urbanização, entre outros fatores que afetam a formação da cultura brasileira (Iphan, 2014), daí, advém a necessidade de refletir sobre as conseqüências que devastam os patrimônios nacionais. Para tanto, faz-se necessário compreender a extensão do conceito de cultura.

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o termo cultura é entendido como:

Processo global em que não se separam as condições do meio ambiente daquelas do fazer do homem, em que não se deve privilegiar o produto – habitação, templo, artefato, dança, canto, palavra – em detrimento das condições históricas, socioeconômicas, étnicas e ecológicas em que tal produto se encontra inserido (Iphan, 2014).

Este conceito de cultura, posto pelo Iphan, deixa clara a relação intrínseca com a definição de meio ambiente defendida nos dias contemporâneos, em que se pensa em um meio coletivo, com elementos constituintes indissociáveis, que devem atuar em conjunto, para assim garantir maior harmonia nas interações, sejam elas intra ou interespecíficas. Partindo desta visão, salienta-se que antes de entender o conceito de patrimônio ambiental, é necessário compreender de forma clara o que é meio ambiente, bem como sua dinâmica.

A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), em seu Artigo 3º, inciso I, assevera que meio ambiente é “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (Brasil, 1981), acrescentando a esse conceito, é importante elucidar que todos estes elementos possuem efeito conjunto, em que um interfere no outro, se a ação de algum falhar ou extrapolar, pode vir a causar desequilíbrio em todo planeta. As ações antrópicas têm sido muito agressivas nesse conjunto de interações, provocando resultados extremamente desarmônicos; se não houver sensibilização dos atores humanos, pode haver risco de ultrapassar o limiar de tolerância do planeta, e não haver mais reversão de tantos danos.

Diante desse cenário, nota-se a emergência de promover ações efetivas a fim de garantir a preservação do patrimônio ambiental, que nada mais é do que o conjunto de todos esses bens públicos ou privados presentes no ambiente. Esses bens possuem “valores ecológicos, culturais, paisagísticos, espirituais, históricos ou socioeconômicos necessários à manutenção da biodiversidade e qualidade de vida” (São Paulo, 2022). Esse tipo de patrimônio, também, inclui os demais patrimônios, como o histórico, cultural, artístico, natural, e os demais que existem, uma vez que a visão ambiental engloba o todo.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, define o Patrimônio Cultural brasileiro composto pelos

[...] bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (Brasil, 1988).

A importância de se trabalhar com a educação patrimonial data de 1937, ano da criação do Iphan. Essas discussões ganharam força graças a grande influência de pessoas como Mário de Andrade, reconhecido romancista, poeta, pesquisador. Segundo a mencionada instituição, Andrade defendia integralmente a defesa do patrimônio artístico nacional; acreditava que os museus tinham grande potencial educacional e apresentavam caráter essencialmente pedagógico, já que eram considerados espaços de participação coletiva dos diversos setores sociais.

Segundo o Iphan, “Educação Patrimonial consiste em um processo permanente e sistemático, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (2014, p. 13), em que as metodologias de aplicação estão relacionadas às manifestações culturais resultantes da relação entre indivíduos e seu meio ambiente. A partir desta definição de educação patrimonial e do conceito de patrimônio cultural trazido pela Constituição Federal, conclui-se a relação de ambos termos com o campo do patrimônio ambiental.

A educação patrimonial se ergue como uma forma de romper com o ensino tradicional, uma vez que engloba sua extensão tanto no ensino formal como no não-formal, além disso, busca sempre trabalhar com a interação entre a comunidade, ouvindo e conhecendo as diferentes realidades, tendo acesso às práticas cotidianas, conhecendo os múltiplos aspectos ambientais que participam do fazer cultural humano (Brasil, 1996; Iphan, 2014).

Diante do que foi apresentado, afirma-se que este trabalho tem como objetivo identificar as perspectivas de jovens e idosos em relação à importância da preservação do patrimônio ambiental, bem como promover troca de saberes entre diferentes gerações e espaços educacionais distintos.

Metodologia

Este trabalho é fruto de uma proposta de intervenção, elaborada como produto final de um curso extensão de Formação Docente para a Educação Patrimonial, oferecido pelo Museu do Alto Sertão (MASB), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O objetivo da proposta consistiu em pensar uma atividade de intervenção, envolvendo a temática do curso, a qual deveria ser aplicada nos espaços de atuação de cada cursista.

O plano de ação, utilizado como base para este estudo, teve como foco promover uma interação entre jovens da rede de ensino básico do Colégio Estadual Getúlio Vargas (CEGV), da cidade de Brumado/BA, e idosas inscritas na oficina de educação ambiental – fruto de um projeto de extensão vinculado ao Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI, Caetité/BA. Salienta-se que a participação nas atividades se deu de forma voluntária.

O Colégio Estadual Getúlio Vargas está localizado na cidade de Brumado/BA. Esta instituição oferece ensino formal, na modalidade do ensino integral. Já a casa de Anísio Teixeira possui sua sede na cidade de Caetité/BA e, atualmente, se configura como grande patrimônio histórico da região. Nas instalações da casa, há espaços para realização de atividades diversas, desde oficinas de artesanatos, dança, ginástica e dispõe, inclusive, de uma sala de cinema, na qual são realizadas diversas atividades do município supracitado.

Vale salientar que ao longo do texto, quando for empregado a palavra “estudantes”, considere-se sinônimo de “jovens”, e quando empregada a palavra “alunas”, considere-se sinônimo de “idosas”. Justifica-se esta observação, pois, pode haver casos onde os termos estudantes e alunos aparecem como sinônimos do mesmo grupo, no caso deste trabalho, representa grupos com características distintas.

O primeiro passo para execução da ação foi explicar o projeto aos envolvidos, seguido de uma aula teórica sobre os patrimônios

e sua importância. A aula foi planejada para incluir os dois grupos participantes, tanto os estudantes, na disciplina de história, como as alunas na oficina de educação ambiental. Ambas as aulas foram planejadas seguindo os mesmos princípios, visando maior padronização dos tópicos e temas geradores a serem explorados, no entanto, em alguns momentos foi preciso adaptar os tópicos conforme a necessidade e especificidade de cada público.

Para os jovens, considerando a disciplina em que foi trabalhada a temática, objetivou-se discutir sobre os patrimônios de forma geral, considerando aspectos mais amplos; já com as idosas, o foco foi no patrimônio ambiental, aprofundando no patrimônio natural, haja vista que este último público tinha uma visão mais voltada para a natureza.

Após aula teórica, foi proposto aos envolvidos que produzissem uma carta falando sobre a preservação do patrimônio. A carta deveria ser escrita na perspectiva de que outra pessoa iria receber e ler, para posteriormente respondê-la. Os primeiros a escrever e a mandar as cartas foram os estudantes do ensino médio, que tiveram como destinatários as idosas da oficina de educação ambiental.

Após recebimento das cartas, as alunas realizam a leitura dos textos e, em seguida, responderam com outra carta aos estudantes. Com a finalização da escrita, o monitor da oficina recolheu todas as cartas para enviar de volta aos jovens. Encerrou-se, assim, o primeiro ciclo de troca de correspondência proposto no planejamento.

Devido ao término do ano letivo, não foi possível realizar novas trocas de correspondência. Mas mesmo assim, além das cartas, para finalização do projeto, houve a produção de um documentário, intitulado: *"Sim, eu sou patrimônio!"*. Esta produção contou com a participação de todos integrantes do projeto (exceto uma professora colaboradora vinculada à UNEB); no total participaram da atividade 20 pessoas, entre elas 9 jovens, 8 idosas, 1 professora do Colégio Getúlio Vargas e 2 monitores do UATI.

Posto esse percurso metodológico, este trabalho se constrói sob uma análise do funcionamento da carta pessoal como metodologia de ensino dentro da educação patrimonial. Para isso, tem-se como base o estudo de Silva (2002), no qual são postos os aspectos chaves do gênero textual carta, bem como sua dinâmica de construção, envio e impactos sobre os envolvidos. Além disso, este trabalho é um dos poucos que trazem uma análise da carta como um gênero multidisciplinar, que perpassa o campo da literatura.

Resultados e discussão

Algo extremamente emergente é garantir que o processo de apagamento dos patrimônios não se alastre. Pensando nessa problemática, é que este estudo visou trabalhar a importância do patrimônio ambiental sob perspectivas de dois grupos distintos. De um lado, jovens que pouco ouviram falar da temática e que, raramente, têm acesso ao conceito de patrimônio e, quando têm, não fazem ideia de como aplicá-lo; do outro lado, estão idosas que, apesar de não terem acesso ao conceito científico do que seja patrimônio, alegam estar cientes da importância da preservação e manutenção desses bens. Portanto, a intenção é que através desse diálogo entre gerações, a concepção de patrimônio seja ampliada, para além da noção de preservação de monumentos e casas antigas, uma compreensão que considere as demais formas de manifestações, principalmente, aquelas que consideram os sujeitos como construtores de identidade de uma sociedade, deste modo, um patrimônio vivo (Teixeira, 2008; Tolentino, 2016).

A necessidade de se fazer uma aula inicial sobre a importância de preservação dos patrimônios está justamente na possibilidade de proporcionar aos participantes a base de conhecimento teórico sobre a temática, para assim, nos momentos de diálogo, conseguir relacionar o que foi aprendido com a sua realidade. Assim sendo, não basta apenas aplicar a teoria, é importante garantir que os jovens e idosas consigam relacionar todo o conteúdo aprendido ao seu cotidiano, só assim, a aprendizagem se tornará significativa e os

indivíduos se enxergarão como transformadores da realidade (Iphan, 2014; Tolentino, 2016).

As aulas teóricas foram planejadas de modo a se distanciarem do tradicionalismo. A professora e monitor (mediadores das atividades) atuaram não apenas para passar informações, que, em alguns casos, poderiam estar descontextualizadas da realidade dos participantes, mas de pensar os educandos como sujeitos ativos (Freire, 2009). Para tanto, a aula foi estruturada em forma de círculo dialógico nos quais os mediadores provocavam os temas geradores para que os envolvidos desenvolvessem a temática da preservação do patrimônio (Freire, 2009), e assim, os participantes relacionam os temas a situações vivenciados no seu cotidiano (Tolentino, 2016).

Durante a oficina, muitas questões surgiram correlacionadas aos patrimônios históricos e culturais da região de Brumado (BA). De forma geral, os patrimônios mais citados pelos jovens foram as festas populares, como o São João, acompanhado das danças mais famosas - o popular forró. Quando questionados sobre a manutenção e valorização desses patrimônios, muitos relataram que tais costumes estão se perdendo, e que são necessárias mais ações com vistas ao fomento dessas tradições, mas que, infelizmente, os poderes públicos da cidade não estão engajados na defesa dos patrimônios.

É fato que os poderes públicos têm deixado os patrimônios brasileiros fora da lista de prioridades, apesar de ser de sua responsabilidade promover a proteção e preservação desses bens por meio de órgãos como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil, 1988; Iphan, 2014). Talvez o desinteresse provenha da falta de conhecimento, daí a necessidade de uma educação patrimonial como direito social, capaz de promover uma apropriação social do patrimônio (Scifoni, 2019).

Ainda durante a discussão com os jovens, foi inquirido sobre o conhecimento acerca da importância dos museus para a garantia da preservação dos patrimônios (Iphan, 2014) e, a partir desse questionamento, conseguiu-se apresentar aos estudantes o Museu do Alto Sertão (MASB), já que maioria da turma desconhecia sobre

a existência do monumento e sua importância. Mesmo que de forma remota, utilizando imagens, foi um momento exitoso, considerando que despertou nos jovens a vontade de conhecer o espaço físico do museu. Também possibilitou a compreensão de que os museus não são restritos às paredes, mas são espaços geradores de ação-reflexão (Santos, 2008).

Mediante as aulas com os jovens, constatou-se que as discussões sobre patrimônio ainda são escassas, independentemente se considerados como arquitetura que resguardam objetos de valor histórico, ou espaços não formais de educação. Essa concepção de museu é fruto do pensamento ultrapassado de que esses bens pertencem ao passado e que apenas as pessoas idosas se interessam por eles e seu resguardo. Falar sobre como preservar esses recursos deveria ser mais frequente e comum. Infelizmente, apenas alguns grupos se interessam pela temática, é importante repetir: alguns grupos. Pelo que parece, o senso comum crê que abordagens desse tipo interessa apenas aos historiadores (Teixeira, 2008), arqueólogos, antropólogos e museólogos.

Na aula aplicada às idosas, semelhante a aula dos jovens, surgiram discussões sobre os patrimônios regionais, sobretudo no município de Caetité (BA). Os patrimônios mais citados pelas idosas foram os naturais, como: o Parque Municipal Jairo Francisco Pontes, vulgarmente conhecido como Parque das Árvores, ou ainda pela sigla PA; outro patrimônio citado foi a Praça da Barriguda; além de também citar o próprio MASB e a Casa de Anísio Teixeira (CAT) – onde são realizadas as oficinas do UATI. Durante o diálogo as participantes destacaram a relevância da preservação desses bens para manter a história da cidade.

Após a finalização das aulas teóricas com os dois grupos, seguiu-se o momento da produção das cartas. Os estudantes foram orientados a começarem a escrita com uma breve apresentação, em seguida teriam que destacar aspectos relacionados à preservação dos patrimônios e questionar o destinatário (as idosas) sobre quais patrimônios conheciam e caminhos para preservá-los. A priori, os

jovens alegaram ter entendido a metodologia dessa escrita endereçada, em que relataram a satisfação de participar da atividade, já que nunca tinham escrito carta a ninguém antes.

A carta foi uma atividade interessante para os estudantes, pois tiveram oportunidade de conhecer uma prática antiga não mais comum nos dias atuais. Houve, portanto, o reconhecimento da importância da carta como excelente meio de comunicação, reconhecendo-a como um patrimônio cultural também. Nessa situação, o escrito atuou como um mediador entre as experiências dos jovens e idosas (Fonseca, 2019).

A partir dessa experiência, pode-se afirmar que a carta como metodologia de ensino sobre patrimônio é inovadora e eficaz, afirmando a possibilidade de trabalhar a transversalidade como aliada (Teixeira, 2008). Neste trabalho, conseguiu-se explorar a interdisciplinaridade presente na prática de escrever cartas, haja vista que desmistificou a ideia de que essa forma de escrita endereçada só é trabalhada nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura, ao contrário, pode ser utilizada em muitas outras áreas do conhecimento e espaços além do formal.

As cartas produzidas pelos estudantes foram enviadas às alunas da oficina da UATI. O processo de envio não se deu via correio, mas, para reproduzir um cenário similar, pediu-se a uma professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), residente em Brumado (BA), para que levasse as cartas até os monitores da oficina de educação ambiental, na cidade de Caetitê (BA). O percurso de envio demorou cerca de dez dias, isso foi fundamental, pois, gerou ansiedade nos jovens, na expectativa de receber respostas, algo bem similar nas trocas de cartas em tempos passados. Essa ansiedade durante a espera foi fundamental para instigar os participantes a se inserirem no contexto real da metodologia proposta.

Depois de alguns dias, as cartas chegaram até as alunas. No momento da entrega, houve uma série de reações, algumas idosas ficaram emocionadas, porque fazia muito tempo que não recebiam uma carta. Para esse público, ao contrário dos estudantes, não

gerou tanta dificuldade em entender a dinâmica de cartas, bem como o processo de produção do texto, já que todas as participantes relataram haver recebido e enviado muitas cartas na sua juventude.

Esse meio de comunicação através de cartas há muito tempo foi esquecido, mas em minha adolescência troquei muitas cartas com meus parentes que residem em Portugal³.

A distribuição das cartas para as idosas se deu de forma aleatória, visto que nesse primeiro momento os jovens não especificaram o destinatário. Cada aluna escolheu uma carta, em seguida, foi realizada a leitura e, posteriormente, houve um momento de diálogo (Fonseca, 2019), (Figura 1). As alunas relataram ter gostado muito de receber as cartas, e expressaram grande satisfação em respondê-las. Outros aspectos que as meninas⁴ gostaram foi o fato de trocar correspondências com pessoas de faixa etária e gerações distantes das delas, julgaram ser uma prática importante para dialogar e ampliar diferentes conhecimentos e concepções.

As pessoas com idade avançada estavam mais vulneráveis com o agravamento da pandemia e o conseqüente isolamento. Segundo Schuch, Vctoria e Siqueira (2021), na atualidade, indivíduos com idade cronológica maior são vistos como teimosos, incapazes de reconhecer qualquer tipo de risco, nota-se uma infantilização desses sujeitos. As autoras ainda evidenciam que o aprisionamento é tido como uma medida de disciplinaridade, demonstrando que são vistos como incapazes e dependentes (Dourado, 2020, p. 157), enquanto deveria ser trabalhado o envelhecimento ativo, autnomo e independente, já que muitos idosos ainda são responsáveis pela administração financeira familiar. Essa visão de incapacidade agravou-se com o isolamento, portanto, esse encontro de gerações no retorno às atividades

³ Fragmento da carta da aluna Lria em resposta ao estudante Wesley.

⁴ Nome carinhosamente utilizado pelos monitores do UATI para se dirigir às idosas participantes da oficina de educação ambiental.

normais contribuiu muito para que esses sujeitos se sentissem mais valorizados, principalmente pelas gerações mais novas.

Ao fim de uma leitura dialogada as idosas levaram as cartas para casa, e a tarefa era clara, elas deveriam escrever outra carta em resposta àquela recebida, e levar na próxima oficina para que os monitores pudessem devolver aos estudantes. Assim foi realizada a tarefa e, mais uma vez a professora da UNEB entrou em ação, levando as cartas de volta a Brumado (BA). Quando recebeu os escritos, a professora responsável pelo projeto com a turma no CEGV, devolveu as cartas aos seus respectivos destinatários, em seguida, realizou uma leitura coletiva dos textos (Fonseca, 2019) e promoveu um momento de diálogo e reflexões acerca dos conteúdos sobre patrimônio expostos pelas idosas (Figura 2)).

Fonseca (2019) enfatiza que de fato a escrita da carta se configura como ótimo meio de produção de novos conhecimentos, principalmente por possibilitar que o sujeito tenha o que fazer e dizer, mas, para além disso, o autor deixa claro que a leitura compartilhada desse escrito também é outro passo indispensável, haja vista que esse diálogo propicia a apresentação de situações problemas, em que o coletivo procura soluções. No caso deste trabalho, os jovens e idosas chegaram a alternativas para evitar a destruição e esquecimento dos patrimônios, mesmo estando distantes fisicamente.

De forma bastante ampla, quando analisadas as cartas produzidas tanto pelos estudantes, quanto pelas idosas, os principais temas que apareceram estão organizados em dois grupos; o primeiro grupo voltou-se para aspectos do patrimônio cultural, daí vieram tópicos sobre os modos de brincar de cada participante, os festejos, a época de escola e os fazeres cotidianos (corte, costura, tricô, crochê e lavar roupas em riachos). A partir desses pontos, os jovens e idosas foram instigados a pensar em formas para garantir a promoção de maior valorização desses patrimônios, assegurando que as futuras gerações possam ter acesso a esses patrimônios imateriais citados.

O carnaval nunca me chamou atenção e não era grandioso como atualmente. Os dias de santos eram guardados com respeito e louvor [...] O São João sempre foi uma festa bastante alegre e divertida. Assim como atualmente, celebrava com muitos fogos, comidas típicas e músicas de forró. Também gosto muito de São João. Quando às festas, existiam poucas, só nos clubes. Quando eu ia, voltava conforme a recomendação dos pais e eu obedecia fielmente [...]⁵.

Lutar para garantir a preservação desses patrimônios se torna uma ação conjunta fundamental a ser desenvolvida, afinal, são essas heranças que garantem a manutenção e existência da memória coletiva de uma nação (Nora, 1993; Teixeira, 2008). É preciso remar contra o apagamento destas memórias, e somente a prática atuante é capaz de romper com esse ciclo de esquecimento (Nora, 1993).

Diante de todo esse cenário, é que se faz necessário trabalhar a temática “Patrimônio” nos diversos espaços, sejam eles formais ou não-formais (Teixeira, 2008; Tolentino, 2016). Geralmente, somente as escolas de ensino básico trabalham de forma superficial sobre esse tema, corriqueiramente em disciplinas específicas (História). Ainda com base nos pensamentos de Teixeira (2008), pode-se afirmar que o tema no ensino superior só é discutido em curso de áreas voltadas ao estudo de patrimônios históricos.

É perceptível a carência de conhecimentos sobre a importância de cuidar e preservar os patrimônios, isso se dá, principalmente devido ao ensino não contextualizado e que foge da realidade dos educandos, estejam eles inseridos no muro de uma escola, ou em outros espaços potentes para se fazer educação (Freire, 2009; Teixeira, 2008; Tolentino, 2016).

Mesmo essas duas gerações estando distantes em idade e geograficamente, ainda foi possível executar um trabalho conjunto, no qual apresentaram soluções para mudar o modo como enxergamos os patrimônios, sobretudo aqueles que estão sendo apagados. Constatamos que precisamos unir esforços e recursos

⁵ Fragmento da carta da aluna Valdelice em resposta a estudante Cleane Vitória.

disponíveis para promover a divulgação de conhecimento, principalmente sobre educação patrimonial (Teixeira, 2008), exigindo também uma ação conjunta por parte dos poderes públicos não apenas para incentivar, mas também para investir em sua conservação e proteção.

O segundo grupo de temas relacionava-se a aspectos do meio ambiente aos patrimônios naturais, tais como: preservação da natureza; promoção da saúde; a poluição do ambiente; destruição das matas; êxodo rural; mudança na paisagem e a contaminação dos corpos d'água. Neste grupo, ficou perceptível que os participantes destacaram outros patrimônios, além daqueles que costumeiramente aparecem nas discussões sobre o patrimônio, principalmente sobre os patrimônios naturais, algo pouco abordado.

Aqui [Caetité/BA] atravessava três riachos que antigamente nós bebíamos dessas águas puras e cristalinas. Hoje os rios viraram esgotos contaminados com dejetos [...] O desmatamento também foi muito grande a cidade cresceu demasiadamente [...]⁶

Ao citarem esses patrimônios, os participantes eram instigados, mais uma vez, a buscarem soluções para evitar sua destruição. No caso desse grupo, foi necessário fazer uma abordagem voltada ao campo da biologia, portanto, os mediadores instigaram os jovens e idosos a pensar nas relações entre os organismos do meio ambiente, bem como as vantagens destas interações, e suas desvantagens quando feitas incorretamente. Além disso, foi possível mostrar o papel que cada componente exerce no meio ambiente, no fim, os participantes também foram capazes de se reconhecerem como patrimônios, já que antes desprezavam essa possibilidade, principalmente os jovens.

Como produto final do processo de intervenção, foi produzido um vídeo documentário. O vídeo foi organizado com falas dos estudantes e idosos sobre a importância da preservação do

⁶ Fragmento da carta da aluna Suely Maria em resposta ao estudante José Vitor.

patrimônio, além disso, outro aspecto abordado foi a importância de se reconhecer como um patrimônio. Documentário como esse pode ser fundamental para divulgação de conhecimento para um público mais amplo, além de ser uma ótima metodologia de ensino para trabalhar com os educandos, visto que são raras as práticas de ensino que discutem sobre patrimônio ambiental.

Considerações finais

As reflexões finais postas tanto pelos estudantes quanto pelas alunas evidenciam uma aprendizagem significativa acerca da importância dos patrimônios ambientais. Esses sujeitos foram capazes de propor soluções para garantir a preservação permanente desses bens; isto se confirma quando durante seus *feedbacks*, se comprometeram a não guardar todo conhecimento adquirido ao longo do processo, mas divulgar para o máximo de pessoas que conseguirem, garantindo que haja uma troca de saberes com as próximas gerações.

Com este trabalho, ficou claro que as discussões sobre patrimônios devem ser feitas não somente entre os muros das escolas, mas também em parceria com outros espaços não-formais. É importante ter em mente esta palavra “parceria”, afinal é urgente que haja o incentivo de práticas transversais, multi e interdisciplinares para se trabalhar com patrimônios, que considerem todos aspectos envolvidos na realidade dos educandos, só assim, estes últimos serão capazes de, também, se reconhecerem como patrimônios, de fazer histórias, de guardar memórias e gerar novos significados.

Ao se falar de educandos, neste caso, é feita referência tanto aos jovens quanto às idosas. Ambos os grupos foram educados sobre a importância dos patrimônios, apesar de estarem inclusos em dois espaços distintos. Portanto, percebe-se, neste caso, uma adequação da educação conforme espaço, tempo e condições da realidade, graças ao encontro de gerações, para discutir um interesse comum, interesse este que não surgiu do nada, ao

contrário, foi estimulado por mediadores focados em promover uma educação patrimonial atrativa, unindo dois grupos, independentemente da distância geográfica e etária entre eles.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 30 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

COSTA, D. S. A Universalização da Educação Básica no Estado Constitucional. *In: XVIII Congresso Nacional do CONPEDI*. 2009, São Paulo, SP. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2039.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

DOURADO, S. P. C. A pandemia de COVID-19 e a conversão de idosos em “grupo de risco”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 29, p.153-162, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29isuplp153-162>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/169970/162659>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FARIA, A. B. G. de. Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. 2010. **Cadernos Pedagógicos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=d

ownload&alias=8219-territorios-educativos-final-versao-preliminar-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009

IPHAN. Brasília. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Histórico, conceitos e processos. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

MACHADO, A. M.; FONSECA, P. F. A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. **Mnemosine**, v. 15, n. 1, p. 4-22. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/45970/30914>. Acesso em: 05 fev. 2023.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28.1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS, M. C. T. M. dos. **Encontro Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. [S.L], 2008.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Meio Ambiente. **Patrimônio Ambiental**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/org_anizacao/estrutura/index.php?p=329415. Acesso em: 03 fev. 2023.

SCHUCH, P.; VÍCTORA, C.G.; SIQUEIRA, M.D. Cuidado e controle na gestão da velhice em tempos de Covid-19. *In*: MATTA, G.C. *et al.* **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. 2021. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, Observatório Covid 19, 2021, p. 149-157. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r3hc2>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista Cpc**, [S.L.], v. 14, n. 27, p. 14-31, 30 ago. 2019. Universidade de São Paulo, Agencia USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27>

espp14-31. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/157388>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. 209 p. Tese (Doutorado em Letras) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TEIXEIRA, C. A. R. A Educação Patrimonial no Ensino de História. **Biblos**, Rio Grande, v. 1, n. 22, p. 199-211. 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/868/347>. Acesso em: 05 fev. 2023.

TOLENTINO, A. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In*: TOLENTINO, A. B.; BRAGA, E. O. **Educação Patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB, 2016. p. 38-47. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023

ANEXOS

Figura 1 – Registro do momento em que as idosas realizam a leitura das cartas



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2022)

Figura 2 – Registro do momento de leitura compartilhada das cartas pelos jovens



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2022)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ANTROPOLOGIA E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA GERAL DOS MONTES ALTOS, BAHIA, BRASIL

Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues¹

Elizeu Pinheiro da Cruz²

Introdução

Ancorado em um conjunto de estudos antropológicos contemporâneos sobre as relações entre humanos e não humanos (Cruz, 2020a, 2020b, 2019; Souza, 2017a, 2017b, 2013), este texto trata da educação ambiental, no Parque Estadual da Serra dos Montes Altos (PESMA), localizado em seis municípios do sertão produtivo³ do estado da Bahia, como palco de elaboração de um produto educacional, que investe em promover plantas, animais, pedras, rios e pessoas à condição de agentes ativos em enredos conservacionistas. Assim, não se trata de buscar adjetivações como “social”, “natural”, “cultural”... mas, sobretudo, de pensar as práticas a partir de uma mistura de discursos, ou seja, agência aqui

¹ Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Unifg (UNIFG). Mestre em Ensino pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: apmfrodrigues@uneb.br

² Bacharel em Ciências Sociais (Antropologia) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Doutor em Ciências Sociais pela UFBA. Professor da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: epcruz@uneb.br

³ Sertão produtivo é um território de Identidade que comporta 19 municípios em uma área de 23.544,51 km.²São eles: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi.

não tem a ver com intencionalidade e reflexividade, mas como reunião de seres que, juntos, “falam” algo sobre a necessidade de proteção da biodiversidade que envolve a natureza, a cultura, o social, o narrado, o político, o histórico.

Pensar uma Educação Ambiental a partir do enredamento de uma diversidade de seres significa reconhecer a importância da escola como instituição com potencial para analisar o quadro atual da existência humana e, a partir desta avaliação, elaborar saberes e práticas com potencial de conservação da biodiversidade e, por conseguinte, da continuidade da vida no planeta, recorrentemente ameaçada por projetos desenvolvimentistas humanos, a exemplos dos extrativistas de larga escala praticados em cidade baianas como Caetité e Brumado.

Nessa perspectiva de pensar, dialogar e fazer uma educação ambiental inclusiva de humanos e não humanos, o Parque Estadual da Serra dos Montes Altos (PESMA) emerge como território propício para pesquisa.

O PESMA é formado por uma área que contempla seis municípios do Sertão Produtivo Baiano: Palmas de Monte Alto, Sebastião Laranjeiras, Urandi, Guanambi, Pindaí e Candiba. Ele possui uma extensão de 18.491 hectares e foi reconhecido como Unidade de Conservação (UC) integral pelo Decreto Estadual nº. 12.486, de 29 de novembro de 2010 (Bahia, 2010).

Políticas públicas de proteção de territorial têm amparo normativo na Lei N°9.985, de julho de 2000, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), estabelecendo critérios, normas, implantação e gestão da UC. Esta lei faz separação entre áreas de proteção integral e áreas de uso sustentável.

A criação de uma UC é realizada por Ato do Poder Público, nas esferas federal, estadual ou municipal, ‘deve ser precedida de estudos técnicos e de consulta pública que permitam identificar a localização, a dimensão e os limites mais adequados para a unidade, conforme se dispuser em regulamento’ (Brasil, 2000, p.10).

Em se tratando de área de proteção integral, ocorre restrição aos modos de atividades humanas no território demarcado, permitido apenas a realização de algumas atividades, a exemplo das pesquisas e de atividades educacionais. Nesse grupo, estão classificadas as seguintes categorias: estação ecológica, reserva biológica, parque, monumento natural e refúgio de vida silvestre. Já as unidades de uso sustentável proporcionam a coexistência de atividade humana de modo integrado e sustentável, categorizadas em: área de relevante interesse ecológico, floresta nacional, reserva de fauna, reserva de desenvolvimento sustentável, reserva extrativista, área de proteção ambiental (APA) e reserva particular do patrimônio natural (RPPN). (Brasil, 2000).

O SNUC é regulamentado pelo Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002, o qual dispõe sobre a constituição, a denominação, a categoria de manejo, os objetivos, os limites da área da unidade e o órgão responsável por sua administração, as populações tradicionais residentes e beneficiárias, as atividades econômicas permitidas, de segurança e defesa nacional (Brasil, 2002).

O PESMA foi criado pelo estado da Bahia como unidade de conservação integral categorizado como Parque Estadual. Esta modalidade possui como objetivo básico: “a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica” (BRASIL, 2000). No que concerne à administração, o PESMA é gerenciado pela Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), por meio do Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (Inema).

Ele abriga endemismos⁴ diversos de fauna e flora de Caatinga e, Cerrado. Abriga algumas espécies ameaçadas de extinção, como, por exemplo, o cachorro-vinagre, tipificado como o menor canídeo silvestre do Brasil. Nele, há, também “[...] inúmeros sítios arqueológicos constituídos por pinturas rupestres, currais de

⁴ Endemismo é o conceito que se aplica quando uma dada espécie é encontrada apenas numa área geográfica específica – designa-se essa espécie por espécie endêmica. Este conceito é transversal à biologia, zoologia e botânica (Dantas, 2017, p.1).

pedras, casa de pedra e sítios a céu aberto. Este conjunto de sítios representa um importantíssimo patrimônio histórico-cultural nacional” (Inema, p. 01, 2023). Langer (1997) indica que, no PESMA, encontra-se um alinhamento de pedras conhecido como Alinhamento de Menires, com extensão de um quilômetro, composto por aproximadamente 365 blocos enfileirados, distanciando dois a três metros entre si, o que sinaliza a sua utilização como calendário solar pela Astronomia dos povos indígenas (civilizações andinas), podendo ter mais de dois mil anos. Outro alinhamento como este identificado no PESMA pode ser encontrado também no Sul do Paraná.

No território do PESMA, há catalogadas aproximadamente 150 nascentes de rios. Nele podem ser encontradas muitas cachoeiras, a exemplo da Cachoeira do Brucunum, Mandiroba e Buração. Entretanto, a despeito da destacada beleza cênica natural, o território é marcado por conflitos rurais em torno de atividades de extrativismo desordenado (pecuário e florestal) (Imena, 2023).

Pesquisas realizadas em território do PESMA, por Oliveira e Pimentel (2021), identificaram interferências humanas em atividades de agropecuária, retiradas de vegetação nativas e extração de cascalho. Embora, tais práticas sejam combatidas por órgãos de fiscalização ambiental, por moradores e por ambientalistas, elas não são erradicadas. Com a criação da Unidade de Conservação (UC), as práticas de extração e demais usos ilegais do território foram inibidos. Dessa forma, podemos afirmar que a criação do PESMA contribuiu para a proteção e conservação da biodiversidade local, mas não só ele, os saberes e práticas tradicionais, o patrimônio imaterial, também têm sido alvo de ações de proteção.

Nesse cenário, enquanto território para pensar uma convivência multiespécie (Cruz, 2020), que reflita também nas políticas de conservação mais que humanas, o PESMA nos leva a imaginar também uma atenção às possibilidades de reduzir as atividades/ações que levam aos caminhos destrutivos da vida, em suas diversas formas de manifestação. E, como patrimônio

ambiental e imaterial, também é um espaço de discussões e práticas de ensino. Assim, plantas, animais, pessoas, rochas e outros entes devem ser protagonistas dos enredamentos em práticas locais de Educação Ambiental.

Neste capítulo, entendemos a necessidade de alargar a discussão ambiental no espaço escolar no entorno do PESMA, a partir de um engajamento que colabore com a abordagem da pauta do território local. Assim fazemos inspirados na etnografia (Cruz, 2020a, 2020b, 2019; SOUZA, 2017a, 2017b, 2013), para pensar aproximação-estranhamento, perspectiva “de dentro” (a primeira autora é moradora do entorno do PESMA) e empática multiespécie. Acreditamos que assim será possível reforçar os vínculos dos alunos com o Parque, comprometendo-os com a coletividade, respeitando as suas diferenças

Frente ao cenário explicitado, este texto apresenta o resultado de uma pesquisa e intervenção educacional em uma unidade escolar do PESMA, a fim de compreender saberes e práticas do patrimônio natural PESMA nas perspectivas de discentes do ensino médio. Nesse direcionamento, objetivamos também possibilitar (re) construção e observações práticas em Educação Ambiental, oportunizando outras formas de explicar e conhecer o mundo, vivenciadas com e pelos estudantes. Ou seja, o texto é um investimento na construção de uma educação ambiental pautada na atenção multiespécie.

Elaboração dos dados

Trata-se de pesquisa de caráter intervencionista. Por meio dela, buscamos conectar pesquisa e ação em um único processo, provocando a participação dos atores implicados com o estudo, a fim de elucidar a realidade em que estão inseridos (Thiollent, 2022). Ela foi desenvolvida em um colégio público estadual localizado no centro Candiba, Bahia, um dos territórios do PESMA. Trata-se de uma escola que oferta Ensino Médio (1º ao 3º), integral diurno, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno. À época da

pesquisa, possuía 382 alunos e nota 4,6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao ano 2019 (Bahia, 2021).

Os participantes estavam na faixa etária entre os 17 e 20 anos, na sua maioria (70,70%) com 18 anos, entre mulheres (62,07%) e homens (37,93%). Todos os rigores éticos em pesquisas com seres humanos foram cumpridos, de acordo com parecer aprovação comitê de Ética, garantindo anonimato e preservação dos dados.

Os instrumentos utilizados para coletas de dados foram produção de fotográficas do PESMA, grupo focal e oficina de elaboração de roteiros de visitação.

A primeira autora produziu imagens fotográficas do PESMA durante o ano de 2021 e 2022, especificamente de pinturas rupestres, casa de Pedras, cachoeiras, dentre outras paisagens. As imagens foram produzidas após autorização pesquisa pela Inema, em nove de setembro de 2021. As fotografias foram utilizadas em um grupo focal com 58 alunos do 3º ano do ensino médio, durante aulas de Biologia, com intuito de mapear a compreensão, o uso, o saber e a prática destes alunos relacionados ao território do PESMA.

O grupo focal foi utilizado “como estratégia para compreender o processo de construções de percepções de determinado grupo” (Taquette; Borges, 2020, p. 108), o que possibilitou a interação dos alunos em um processo coletivo, para discutir assuntos sobre o território do PESMA, com direcionadores previamente elaborados, no estilo de aula dialogada.

Após realização do grupo focal, foi desenvolvida uma oficina de produção de roteiros de visitação no PESMA, com duas turmas de terceiro ano, em horário distintos. Os participantes foram divididos em grupos de cinco membros que passaram a trabalhar com 100 fotografias coloridas e impressas dos locais do PESMA. Entendemos que, como instrumentos visuais significativos, as imagens transmitiram apontamentos por meio visual (Guran, 2014 p.558).

Na oficina, os participantes da pesquisa foram convocados a pensar e elaborar um roteiro de visitação do PESMA. Em um tempo de aproximadamente de uma hora e vinte minutos, usando as

fotografias, eles desenvolveram rotas de circulação no território, escolhendo quais locais preferiam visitar, bem como quais os possíveis temas para abordar em aulas de campo nestas visitas. As fotografias foram entregues divididas por localidades, as quais circularam entre os grupos, aleatoriamente. Também foi disponibilizado para eles um mapa com descrição da quilometragem de cada local e as seguintes instruções:

- 1) Marcar o início, os locais do percurso e o final;
- 2) Escrever o que o grupo conhece sobre local escolhido;
- 3) Relacionar os conteúdos trabalhados na escola, quais conteúdos poderiam ser abordados no passeio;
- 4) Tempo total estimado para o passeio, considerando as divisões deste tempo entre os locais escolhidos no percurso;
- 5) Apontar os perigos e precauções.

Após a confecção dos roteiros, organizamos as produções em quatro categorias, a saber:

a) O Conhecimento do local, na qual os alunos descreveram características da paisagem do PESMA. Assim, escolher visitar algumas áreas em detrimento de outras pode estar atrelado ao conhecimento preexistente.

b) A Locomoção relata o tempo necessário para se mover de um local para outro, levando em consideração o tipo de transporte, acesso aos locais e a estrutura geográfica destes pontos selecionados na construção do roteiro.

c) O Conteúdo Abordado, que discorrem o que eles gostariam de estudar em uma aula de campo no PESMA.

d) Cuidado, com a indicação dos perigos que podem ocorrer em um passeio no território.

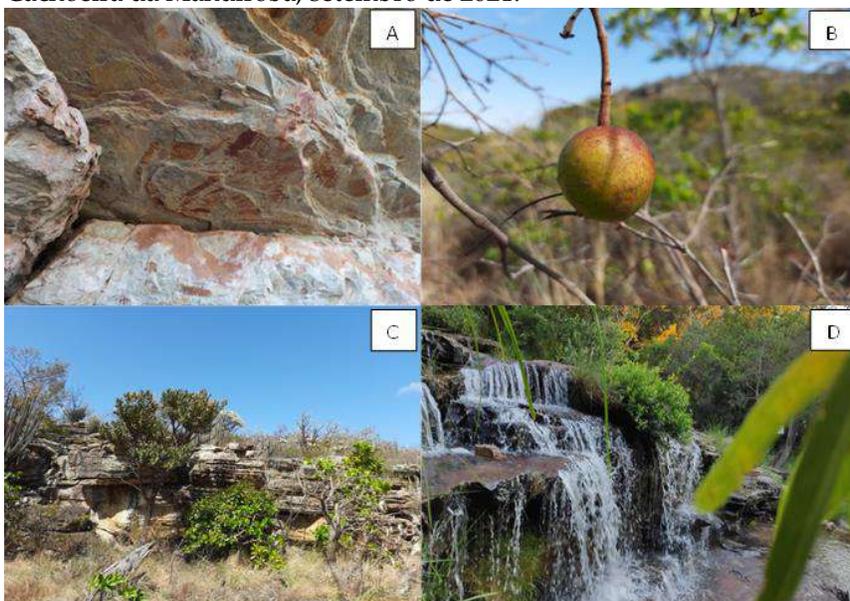
Resultados e discussões

A interação coletiva propiciada com o auxílio da exposição fotográfica fez emergir os entendimentos dos interlocutores sobre o conhecimento, uso, saberes, conservação e preservação do

PESMA. Foi realizado um diálogo com os alunos, por meio de um grupo focal, durante aula de Biologia, em novembro, 2021.

Na sala de aula, todos usaram máscara facial e seguiram o distanciamento exigido por protocolos de biossegurança, com intuito de mitigar a contaminação viral SARS-CoV-2 (COVID,2019). Naquele momento, fizemos a primeira sondagem do território, projetamos na televisão algumas fotografias do PESMA sem qualquer identificação. Apresentamos fotos das cachoeiras, dos biomas e das pinturas rupestres, dentre outras, conforme o painel de amostras na Figura 1.

Figura 1 - Fotografias do PESMA. A) paisagens próximas a pinturas Rupestres I; B) Fruto da mangabeira; C) Painel de pinturas rupestres; e D) Cachoeira da Mandiroba, setembro de 2021.



Fonte: Acervo de Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues

Boa parte dos (as) alunos (as) identificou que se tratava do PESMA, diziam: “*é a Serra Geral de Candiba*” (Aluno, 2021, informação verbal). Ao se depararem com as fotografias, os alunos experimentaram, por mediação, o mundo material das pedras,

águas, pinturas rupestres. A fruta da mangabeira despertou “histórias forjadas nas contínuas relações com entorno que pode incluir humanos e não humanos” (Ingold, 2015, p. 67). Foi possível entender que a percepção coletiva do PESMA está entrelaçada em seus contornos, a qual pode conectá-los pelas experiências vividas no território.

Nas interações, os participantes relataram as várias formas pelas quais conheceram o PESMA, entre elas, porque caminham por ele ou porque viram em outras fotografias em mídias sociais (*WhatsApp, Instagram e Facebook*) de visitantes, dos próprios alunos ou de outras pessoas.

Essas interlocuções com alunos sobre a publicidade de imagens do PESMA permitiram inferir que, durante a pandemia, as visitas nessa localidade foram intensificadas, no período 2020-2022. Possivelmente, por localizar-se em espaços abertos, ao ar livre e sem custo de visita, o que facilitou muito a frequência de visitas. O acervo fotográfico provocou o desejo de visitá-lo para aqueles que ainda não conheciam o Parque pessoalmente. Observamos, portanto, uma tendência de ruralização do lazer a partir da pandemia da Covid-19.

Durante o diálogo sobre quais lugares do PESMA os interlocutores conheciam, foram obtidos os seguintes dados: Cachoeira da Mandiroba (a mais conhecida), o Mirante do Parapente e o Lajedo do Boqueirão. A primeira destaca-se pela beleza cênica, muito procurada para o turismo da circunvizinhança; e os dois últimos oferecem a possibilidade de o total do percurso ser realizado em estradas semipavimentadas. Ingold (2015) discorre que o conhecimento se desenvolve quando se observa a paisagem de um canto para outro em combinações ao longo da jornada, com movimentos entrelaçados de corpo, mente e sentidos, como em uma investigação.

No que diz respeito à necessidade de se relacionar com o mundo ao redor, alguns discentes argumentaram que vivem de modo integrado ao Parque, com práticas de extração de frutos como mangaba, pequi e raízes medicinais, conforme pode ser

observado no relato de uma aluna de 19 anos: “Eu, desde 11 anos, vou à Serra arrancar mangaba com meu pai e minha mãe” (Aluna, 2021, informação verbal). Essa aluna sinalizou uma vivência integrada com a família no território, a fim de coletar alimentos para consumo e comercialização da extração vegetal. Outros interlocutores presentes na cena disseram visitar o Parque por lazer e entretenimento, por morar em divisas com o território e, ainda, para visitas em aula de campo, pesquisa e trabalhos escolares.

No desenrolar dos diálogos sobre questões específicas da pesquisa, como território classificado como Unidade de Conservação integral e a importância da preservação para os humanos e não humanos, os alunos demonstraram que o território protegido é benéfico, pois aumenta as medidas para proteger os animais, as nascentes de águas, a caça ilegal de animais, queimadas, conservação dos biomas da Caatinga e do Cerrado. Os interlocutores, de modo marcante, apresentaram dizeres em defesa da conservação do território.

Não devemos isentar a responsabilidade da via política nesse papel conservacionista, como o dever de viabilizar políticas públicas para funcionalidade e fortalecimento do SNUC, para isso, há necessidade de investimentos. Ao passo que, também, é primordial não tratar a terra como recurso, como alerta Krenak (2019, p. 24), despersonalizando sua função existencial e sua comunicação. “Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista”. Krenak (2019) colabora com ideias para pensar a terra fora dos marcos mercadológicos.

Ao tratar dos 11 anos do território como Unidade de Conservação, um aluno que mora próximo do PESMA relatou que, após a sua criação, a presença de animais foi perceptível nos últimos anos, como o cachorro do mato.

Unidade de Conservação é uma amostra de Terra? Pensamos que é mais do que isso, é um lugar onde é possível alargar as rotas

de surgimento e ampliações de vida mais que humanas, tentando driblar as vias de uma Terra arruinada (Latuor, 2020). Em uma das visitas da primeira autora, foi possível fotografar um tamanduá (Figura 2), antes se tornar reserva, o que era muito difícil. A presença dos animais diversos nas cenas materializa a eficiência da UC na proteção do patrimônio natural brasileiro.

Figura 2 - Tamanduá



Fonte: Acervo de Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues, março, 2022.

Quando os interlocutores se referiram à Caatinga, os significantes que remetem à beleza surgiram. O que muitas vezes não é colocado no livro didático apareceu em suas falas. Um deles ponderou: “a Caatinga, que coloca nos livros como vacas mortas e chão rachado de terra seca” (Aluno, informação verbal, 2021). Eles nos fizeram pensar o quão os livros não reportam à transitoriedade desse bioma. Assim, faço coro com Cruz (2020), o qual indica que a alteridade da paisagem da Caatinga deve ser apreciada mais de perto, em épocas de chuva, para dar conta das suas riquezas naturais e suas biodiversidades resilientes à falta de água.

Figura 3- Caatinga Resiliente



Fonte: Acervo de Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues, setembro, 2021.

Essa transitoriedade da Caatinga em períodos de seca extensa exige dos caatingueiros e geraizeiros empenhos em buscar alternativas para alimentar os animais de criação. Aprendemos com os interlocutores que a macambira, documentada nos registros fotográficos demonstrada acima (Figura 3), é muito utilizada pelos pais deles em épocas de seca, para alimentação do gado, assim como é usada pelos familiares também para fazer cerca viva, para proteger as hortas domésticas da evasão de galinhas. A própria resiliência do território coopera nos enfrentamentos das secas. Segundo Diria Ingold (2020), devemos estar atentos ao que o território tem a nos dizer. Aqui, os dizeres do território são enunciados por mediação dos dizeres dos interlocutores, que, mobilizando saberes tradicionais, apresentam as versões dos não humanos do PESMA.

Estudos realizados por Moreira e Bispo (2020, p. 10-13), em escolas circunvizinhas de Unidade de Conservação, apontaram que estes territórios não são responsáveis pela realização de Educação Ambiental no currículo escolar, “elas possuem um ambiente de ensino que propicia o contato direto com temas tratados em sala de aula”. Portanto, cabe ao docente responsável por abordagens mais

estruturadas do ponto de vista pedagógico da Educação Ambiental, estar atento a desenvolver atividades que conscientizem sobre a importância de áreas protegidas.

Após a confecção dos roteiros, criamos as seguintes classificações: satisfatório, parcialmente satisfatório e insatisfatório, a depender de quantas categorias foram preenchidas nos roteiros. Enfatizamos que as quatro categorias, apresentadas no início deste texto, foram: 1 Conhecimento Local (C1); 2 locomoções (C2); 3 Conteúdos abordado (C3) e; 4 Cuidado (C4).

Já os roteiros qualificados como parcialmente satisfatório apresentaram pelos menos duas categorias, sem considerar a paisagem do local, biodiversidades (C1) e/ou a locomoção no território, tempo incoerente para acesso aos espaços escolhidos para visita (C2), mas, conseguiu assimilar conteúdos/assuntos que podem ser trabalhados em uma aula de campo (C3), e também inserir os Cuidados necessários em uma visita à localidade (C4).

E, por fim, os roteiros insatisfatórios não consideraram o conhecimento local (C1), o tempo coeso de acesso aos espaços escolhidos para visita, (C2) e não conseguiram assimilar conteúdos/assuntos que podem ser trabalhados em uma aula de campo (C3).

Nesse contexto, os roteiros foram produzidos com a colaboração do mapa da localidade. A atividade fez emergir diferentes rotas de visita no território. Em suma, foram classificados também pelas rotas traçadas pelos alunos, nomeados com letras A até H, os roteiros que emergiram as mesmas localidades, se caso repetisse (roteiros iguais), foram descritos na frequência, conforme demonstra no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Roteiro de Visitação do PESMA

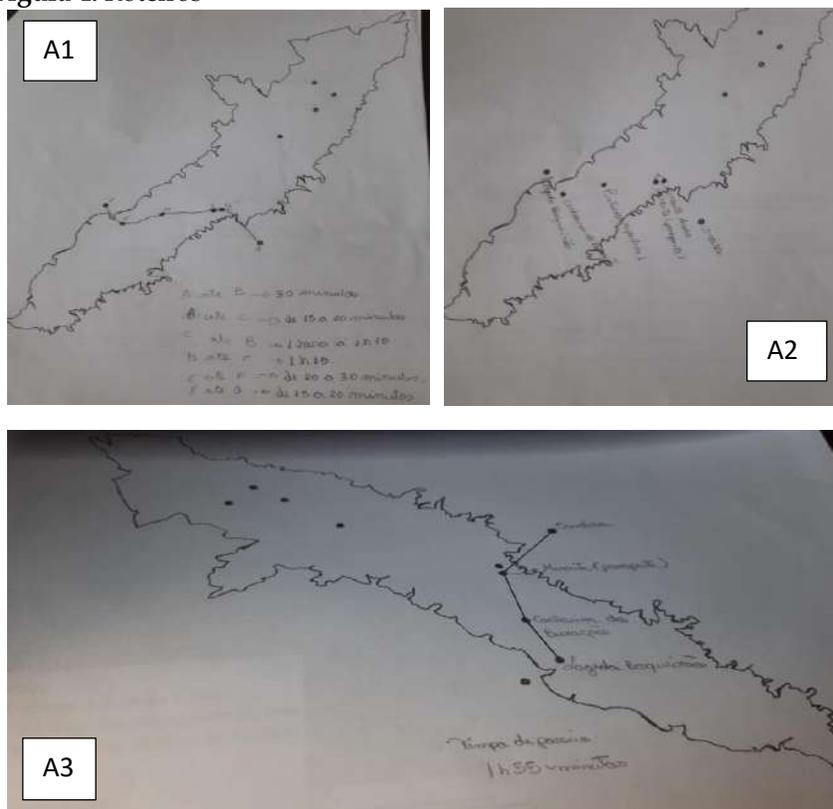
ROTEIRO	ROTAS	FREQUÊNCIA
A	Saindo de Candiba, passando em um dos mirantes (mirantes dos Andes e ou mirante Parapente), Pinturas Rupestres I, cachoeira do Buracão e por fim o Lajedo de Boqueirão.	3
B	Saindo de Candiba para a cachoeira da Mandiroba e voltando pela cachoeira do Boqueirão.	1
C	Saindo de Candiba, passando no Mirante do Andes, segue para a cachoeira da Mandiroba, Casa de Pedras, Pinturas Rupestres II e Cachoeira do Brucunu.	1
D	Saindo de Candila, passando no Mirante do Parapente/Andes, segue para a cachoeira da Mandiroba, Casa de Pedras, a Pinturas Rupestres I e II.	1
E	Saindo de Candiba, passando no Mirante do Andes e/ou Mirante Parapente, segue para a cachoeira da Mandiroba.	2
F	Saindo de Candiba, passando no Mirante do Andes, segue para a cachoeira da Mandiroba e Pinturas Rupestres II.	1
G	Saindo de Candiba, destino à cachoeira do Buracão, passando pelas Pinturas Rupestre I, seguindo para Pinturas Rupestres II e Casa de Pedras.	1
H	Saindo de Candiba passando pela cachoeira da Mandiroba, pelo Mirante dos Andes e Mirante Parapente, Pinturas Rupestres I e cachoeira do Buracão.	1

Fonte: Dados da pesquisa, novembro, 2021.

O roteiro A foi o que mais se repetiu nas elaborações dos alunos, possivelmente a acessibilidade a esses locais foi levada em conta: partindo de Candiba e subindo a Serra até as encostas do Mirante Andes e Mirante do Parapente, é possível se locomover com carro (com tração ou não), moto, bicicleta ou ônibus. Para adentrar as Pinturas Rupestre I, deve-se deixar o transporte na estrada principal e seguir uma trilha dentro de mato, cerca de quatro quilômetros a pé (necessário levar água). Para a visita à cachoeira do Buracão, é necessário também fazer trilhas no mato e passar por alguns pedaços íngremes. Ainda foi frisado pelos grupos que esse lugar está com placas de local privado, que para ter acesso é preciso autorização/comunicação com o seu proprietário. E, por fim, o ponto final, o lajedo do Boqueirão, que fica praticamente fora das extremidades do PESMA.

A Rota classificada com roteiro A se repetiu três vezes, então denominamos o primeiro de A1, o segundo de A2 e o terceiro de A3. Ao analisar esses roteiros percebemos que, apenas A1 foi considerado satisfatório, ou seja, contemplou todas as categorias propostas para o roteiro, os demais foram considerados parcialmente satisfatórios. A categoria locomoção, que se refere ao tempo necessário de traslado e permanência no local, foi ausente em A2. Em A3, os locais marcados foram incoerentes na localização do mapa que os acompanhavam para direcionamentos das rotas: o lajedo do Boqueirão e a cachoeira do Buracão não correspondem aos pontos sinalizados no Mapa dos locais do PESMA. A Figura 4 demonstra a marcação dos roteiros realizados pelos interlocutores.

Figura 4: Roteiros



Fonte: Dados da pesquisa, novembro, 2021.

A partir do levantamento dos roteiros de visitao, em que se coloca em prática uma educao da ateno, tomamos Ingold (2020, p. 87), como inspirao: sua formulao sobre observao participante fundamentada em observar, sentir e ouvir o que está acontecendo ao redor; assim, "participar significa fazê-lo de dentro da atividade atual em que você leva a vida conjunta e junto com as pessoas e coisas que capturam sua ateno". Quando estamos em campo, o dispositivo da ateno/participao aflora, o conhecimento tece o processo, construdo junto ao passear na paisagem.

Ao trabalhar com paisagens, devemos estar atentos às políticas territoriais do uso da terra. Aqui o proposto não é pensar uma Educação Ambiental construída com o homem para o homem, e sim como o território, ora protegido pelo Estado, pode contribuir em uma perspectiva de conservação não só humana.

Com a criação do PESMA, o Estado da Bahia almeja “assegurar a conservação da biodiversidade regional, garantindo condições para a existência da fauna de mamíferos, com ênfase no cachorro-vinagre, *Speothos venaticus*, ameaçado de extinção” (Bahia, 2010, p. 1).

Nesse sentido, como destacado por Latour (2012), os não humanos não têm representação de fala nas assembleias políticas e somos nós, humanos, que os representamos, nas composições conservacionistas. Assim, mesmo que os não humanos não alcancem a condição de sujeitos de direitos, “é preciso aceitar que todos os seres têm o mesmo valor ontológico” (Acosta, 2016, p. 123). Desse modo, para o autor, seria o modelo de preservar o próprio direito da humanidade, ressignificando uma natureza não subalterna, mas compondo-a, aumentando as vias de equidade política, ecológica e sociocultural, permitindo outras vias de organizar e consumir propostas pelas práticas do bem-viver. No que se refere aos assuntos que podem trabalhar em perspectiva transversal em educação ambiental, as escolhas dos alunos sobre quais locais do território eles gostariam de visitar e quais conteúdos combinavam com a aula de campo realizada nos locais escolhidos por eles, os resultados são apresentados no Quadro 3 - locais e conteúdos relacionados ao PESMA.

Quadro 3 - Locais e conteúdos relacionados ao PESMA.

	CONTEÚDOS
Local	Relacione os conteúdos trabalhados na escola que pode ser abordado no percurso marcados.

Mirante dos Andes	<ul style="list-style-type: none"> •Estudo do solo tipo de vegetação •Estudo de biomas, espécies de plantas e animais. •Famílias de plantas •Educação física (esforço para chegar ao local).
Mirante Parapente	<ul style="list-style-type: none"> •Ecologia (Conservação natural e biodiversidade) •Variação do relevo •Estudo da vegetação •Física (cálculo dos saltos), •Estudos dos animais, •Estudos tipos de solo. •Estudar esportes
Pinturas Rupestre 1	<ul style="list-style-type: none"> •Artes/ história (modo de vida de antigamente; •Exercícios físicos; •História (ancestralidade).
Cachoeira do Buracão	<ul style="list-style-type: none"> •Geografia (tipo de relevo). •Estudos da vegetação •Estudos dos animais •Primeiros socorros •H2O •Localidades
Lajedo do Boqueirão	<ul style="list-style-type: none"> •Ecologia •Geografia (paisagem) •Química (fórmula da água). •Estudar os biomas. •Diversidade de espécies de animais.
Cachoeira da Mandiroba	<ul style="list-style-type: none"> •Ecologia, •Vegetação •Educação ambiental •Caatinga e Cerrado. •Fauna e flora •Exercícios físicos •Artes
Casa de Pedras	<ul style="list-style-type: none"> •Assuntos de geografia, história e artes. •Comparar com outras cada de pedras e tirar fotografias

Pinturas rupestres II	<ul style="list-style-type: none"> •Vidas dos moradores pré-histórico da região. •Materiais utilizados para fabricar tintas.
-----------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Considerações finais

Ao mapear as perspectivas do Patrimônio Ambiental dos alunos sobre o PESMA, compartilhadas a partir de uma escuta coletiva em sala de aula, emergiram experiências vividas no território. Histórias de extrair mangabas, peregrinar no território, preservar e conservar os bens ambientais, alimentar animais com plantas da caatinga, presença de animais silvestres, alteridade e resiliência, provocada pelas secas e mudanças climáticas, devem ser agraciadas e trazem boas contribuições ao operarem juntos com uma Educação Ambiental integrada na vida cotidiana dos aprendizes.

Ao tecer uma Educação Ambiental inclusiva, de acolher os não humanos, pretendemos instaurar uma educação da atenção, atenção aos dizeres do território e seus moradores (humanos ou não humanos).

A conservação do território nesses onze anos de UC foram benéficas, uma vez que animais que outrora estavam ameaçados de extinção começaram a serem visualizados, houve redução de incêndios e queimadas, conforme pontuaram os participantes da pesquisa.

Quando planejamos esse enredamento com os alunos, para construir rotas para peregrinar no PESMA, buscamos também como pano de fundo reforçar o instrumento de Unidade de Conservação Integral. Assim, as demandas territoriais da localidade e as discussões sobre o uso da terra em diversos modos de explorar os bens ambientais são apontamentos que não podem ficar de fora da Educação Ambiental aqui proposta.

Concluindo, desejamos que mais estudos sobre o PESMA possam emergir com temas ambientais, especialmente da Educação Ambiental engajada em pensar as vidas mais que humanas.

Referências

ACOSTA, A. **Bem Viver**: uma oportunidade de viver outros mundos. Brasil. Editora Elefante, 2016.

BAHIA. **Decreto nº 12.486, de 29 de novembro de 2010**. Cria o Parque Estadual da Serra dos Montes Altos, no Estado da Bahia, e dá outras providências. Salvador, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002**. Regulamenta artigos da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC, e dá outras providências. Brasília, 2002.

CRUZ, E. P. Conflitos em torno de trabalhos de conclusão de curso: uma leitura etnográfica. **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), v. 29, n. 1, p. 74-93, 2020b.

CRUZ, E. P. Quando biólogos olham para os bichos: caatinga, ecologia e zoologia entre vida, trabalho e morte. **Horizontes Antropológicos** [online], 57 | 2020c, posto on-line no dia 13 julho 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/horizonte/s/4406>. Acesso em: 15 dez. 2020, 2020c.

CRUZ, E.P. Saberes multiespécies dos professores universitários no percurso de um curso de ciências biológicas. **Revista Cocar** (Online), v. 14, p. 381-399, 2020a.

DANTAS, V. **Endemismo**. 17/03/2017. Disponível em: <https://knoow.net/ciencterravida/ecologia/endemismo/> Acesso em: 04 jul. 2023.

GURAN, M. Identidade Agudá espelhada no tempo: fotografia como instrumento de pesquisa social – um relato de experiência. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. **Cienc. Hum.**, Belém, v. 9, n. 2, p. 557-565, maio-ago. 2014.

INEMA. Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Parque Estadual da Serra dos Montes Altos**. Salvador, BA, 2023.

Disponível em: <http://www.inema.ba.gov.br/parque-estadual-da-serra-dos-montes-altos/>. Acesso em: 20 maio. 2023.

INGOLD, T. **Estar vivo: Ensaio sobre movimentos, conhecimento e descrição**. Tradução de Fabio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INGOLD, T. **Antropologia e/com educação**. Tradução de Letícia Cesarino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

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

LANGER, J. O megalitismo na pré-história brasileira. **Revista de Arqueologia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 89–106, 1997. DOI: 10.24885/sab.v10i1.121. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/index.php/sab/article/view/121>. Acesso em: 27 jan. 2022.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia imétrica**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, B. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MINISTERIO DO MEIO AMBIENTE. **Criação de Unidade Conservação**. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/areas-protegidas/unidades-de-conservacao/criacao-ucs.html> acesso em: 03 mar. 2023.

MOREIRA, C. J.; BISPO, M. O. Educação Ambiental no Parque Estadual do Cantão, Tocantins - Uma Experiência na Transição Entre o Cerrado e a Amazônia. **Geografia em Questão**, v. 13, n. 5, p. 9-27, 2020.

OLIVEIRA, E. M.; PIMENTEL, J.S. Parque Estadual da Serra dos Montes Altos - BA: Histórico de Formação e Reconhecimento da Paisagem. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 38, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/viewFile/247860/379052021>. Acesso em: 30 set. 2021.

TAQUETTE, S.R.; BORGES, L. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

TSING, A. **Viver nas ruínas:** paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adelice Pereira de Jesus

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Linguagem e Sociedade - PPGELS, da UNEB, Campus VI. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) . Graduada em Licenciatura em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), Graduação em Licenciatura em Sociologia -Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson UNAR . Atualmente está professora na Educação Básica - Colégio Eliza Teixeira de Moura nos anos finais do Ensino Fundamental no Município de Palmas de Monte Alto e Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal professora Ivone Fernandes Ribeiro dos Santos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Guanambi.Possui experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, bem como alfabetização de crianças e Jovens e Adultos.Seus interesses de pesquisa estão direcionados para os seguintes temas:Educação de Jovens e Adultos, formação de professores ,feminismo negro, trajetórias políticas sociais, teoria e política feministas; discussões na articulação entre educação, estudos de Gênero, Étnico- raciais e interseccionalidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0126961056236119>. E- mail: minga27@hotmail.com

Aleilton Santana da Fonseca

É escritor, ensaísta e professor de Literatura, possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (1982), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1992) e doutorado em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente, é professor pleno da Universidade Estadual de Feira de Santana, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (ProgEL). Foi professor

convidado na Université d'Artois (França) em 2003. Foi coeditor de: *Irarana* - Revista de arte, crítica e literatura (1998-2007), foi coeditor de *Légua & Meia: Revista de literatura e diversidade cultural* (UEFS). Publicou cerca de 30 livros em poesia, ficção e ensaios; tem experiência na área de ensino e pesquisa em Literatura, com ênfase em lírica e ficção. Desenvolveu pesquisas sobre Imagens urbanas na literatura brasileira, com ênfase em poesia, cidade, ficção, experiência urbana, ecologia, abrangendo autores modernos e contemporâneos. Pesquisou representações literárias de Canudos. Pesquisa atualmente o tema "Escritas da Agoridade". É coordenador do Curso Castro Alves/Colóquio de Literatura Baiana, da ALB, desde 2005. Participa regularmente de eventos científicos no Brasil e no exterior, presencialmente e por lives. É membro da Academia de Letras da Bahia, da Academia de Letras de Ilhéus-BA e da Academia de Letras de Itabuna-BA. Foi Coordenador do PPGLDC, de julho 2008 a julho de 2012. Tem atuado como parecerista "ad hoc" para editoras universitárias e instituições de apoio e fomento acadêmico. Foi membro da Câmara Linguagens e Artes da FAPESB-Bahia, no período 2011-2012. Em 2009 recebeu a Medalha Euclides da Cunha, da Academia Brasileira de Letras. Em 2013, recebeu o título de Professor de Honra, da Uninorte, em Assunção, Paraguai. Em 2014, recebeu a Medalha Camões (Núcleo de Artes de Lisboa) e o Troféu Carlos Drummond de Andrade. Em 2014 também recebeu a Comenda do Mérito Cultural, do Governo do Estado da Bahia. Em 2020, publicou o longo poema épico narrativo "A Terra em Pandemia".

Alidéia Oliveira Rodrigues

Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em História da Bahia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Graduada em História pela

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora na Escola Municipal Professora Enedina Costa de Macêdo - Guanambi - Bahia. Atuou como Professora no Colégio Estadual Antônio Figueiredo em Ibiassucê/Bahia na área de Ciências Humanas e Sociais 2017-2024. Assessora e Relações Públicas da Associação Divina Providência entre 2017 e 2021. Secretária de Assistência Social na Prefeitura Municipal de Ibiassucê entre 2013 e 2016. Coordenadora de Programas de Convivência com o Semiárido entre 2005 e 2012. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Caetité - Bahia - 2002-2005. Palestrante, facilitadora de Cursos de Capacitação. Atuação e interesse nas áreas de: Educação; Ensino; História; Gênero; Juventudes; Políticas públicas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7024424429873202>. E-mail: alideia.juventude@yahoo.com.br

Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues

Mestre em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade UNEB campus VI (2022). Pós Graduação em Gestão Tributária (2013) pela Faculdade de Guanambi, graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade de Guanambi (2012). Atualmente é professora concursada na Universidade do Estado da Bahia -UNEB - Campus DCHT XVII curso de bacharelado em Administração e Ciências Contábeis. Participo do grupo de Pesquisa Antropologia Corpo e Ambiente. Oriento pesquisas que versa sobre contabilidade comercial, trabalhista e socioambiental. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8636988602617763>. E-mail: apmfrodrigues@uneb.br

Aparecida de Fátima Silva Cotrim Pires

Possui graduação em Licenciatura em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2008). Atualmente é Professora do Colégio Estadual Getúlio Vargas - Brumado/Ba. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8594159754158960>. E-mail: cidafatimacotrim@hotmail.com

Claudio Bispo de Almeida

Graduado em Educação Física (UCSal). Cursando Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas (UNIASSELVI). Mestre em Educação Física (UFSC). Doutor em Ciências da Saúde (UESB). É Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, no curso de graduação em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Líder do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate (UNEB), e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epidemiologia (UESB). Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: estilo de vida; ensino e saúde; artes marciais, lutas e esportes de combate; condições de saúde de docentes; e, atividade física e saúde. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9463054200405880>. E- mail: cbalmeida@uneb.br

Edivalda da Silva Domingues Lopes

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (2011), Licenciada em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (2020). Especialista em Tecnologia Educacional com ênfase em Comunicação e Educação Multimídia pela Faculdade Montenegro (2014). Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Montenegro (2014). Especialista em Meio Ambiente e Saúde pública com ênfase em biossegurança pela Faculdade Montenegro (2014). Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia. Tutora do Programa de extensão Universitária Ação e Saúde desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia - Campus XII (2010 a 2014). Professora de Educação Física e Filosofia no Ensino Médio desde 2013, Secretaria de Educação da Bahia. Vice diretora do Colégio Estadual do Campo de Mutãs/ Distrito de Mutãs, Guanambi-BA desde 2018. Professora e orientadora do Instituto de Formação e Educação Teológica desde 2015. Possui experiência na área da Educação,

Educação do Campo e Ensino Médio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5785014372551809>. E- mail: edivalda.silva250@gmail.com

Elizeu Pinheiro da Cruz

Doutor em Ciências Sociais, Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Bacharel em Ciências Sociais - Antropologia e Bacharel em Humanidades, formações realizadas na Universidade Federal da Bahia. É Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É Professor da Universidade do Estado da Bahia desde 2010, onde coordenou colegiados de cursos de graduação e pós-graduação e atuou na gestão central da universidade, como Gerente de Pós-graduação na Pró-reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (2020-2021) e como Assessor Técnico para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (2022-2023). Tem experiência em Ciências Humanas e Sociais, atuando nos seguintes temas: etnografia e conservação da biodiversidade, antropologia da natureza e sociologia das ciências e das organizações. Integra o Grupo Sede Psicanálise (Salvador, Bahia), com específico interesse pela relação entre psicanálise e antropologia. (Outras informações pertinentes à natureza da publicação pretendida). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/23733330886222546>. E- mail institucional: epcruz@uneb.br

Fábio dos Santos Teixeira

Graduado em HISTÓRIA pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2005). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira - FTC Faculdade de Tecnologia e Ciências (2008). Especialista em Gestão Educacional - Faculdade João Calvino (2011/2012). Especialista em Educação a Distância UNEB (2014). Especialista em Metodologia da Alfabetização e Letramento - FBB (2013-2014). Professor efetivo de História no Ensino Médio desde 2007 - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, Professor de História no cursinho preparatório para o vestibular e ENEM no Curso Ettaplus. Professor dos cursos de História e

Teologia do IFETE - Instituto de Formação e Educação Teológica. Formador Bolsista do FNDE nos anos de 2011 a 2013, na ação de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I e II promovido pela RENAFOR - Rede Nacional de Formação de Professores (MEC/IAT). Professor Formador Regional do PROAM - Programa de Apoio a Educação nos Municípios e PACTO com Municípios Pela Alfabetização e do PROGESTÃO no período de 2011 a 2016. Supervisor e formador do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC 2015/2016. Tutor presencial e à distância do PROGESTÃO Estadual 2011 e 2012. Mestre em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA/UESB. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Ensino de História (LAPEH)/UESB. Integrante do GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-BA. Coordenador de projetos de formação da empresa ST Serviços Empresariais LTDA. Professor consultor das disciplinas História da Educação, História da Educação Brasileira e História e Cultura Afro brasileira e Indígena, no curso de Pedagogia da UNEB, Campus XVII. Articulador da Área de Humanas no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães. Professor de História no Colégio Estadual do Campo de Mutãs. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9683571481710738>. E-mail: fabiohistoriaead@gmail.com

Fabricio Junqueira Rocha

Poeta amador. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI. Membro do Grupo de Pesquisa Antropologia, Corpo e Ambiente (UNEB/CNPq 2020 - 2024), do Grupo de Estudos de Plantas Medicinais e PANCs (UNEB - 2021 - 2023), do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire. Também é membro do Conselho Municipal de Educação de Caetitê/BA (2022 - 2024) e do comitê para construção das Diretrizes da Educação do Campo de Caetitê/Ba (2023 - 2024). Atualmente é pesquisador sobre Educação do/no Campo, Educação de Jovens e

Adultos e Educação Ambiental. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5851026522439365>. E- mail: fabricio201924@outlook.com

Janes Aparecida Xavier da Silva Neves

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Graduada em Pedagogia (2010) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em Sociologia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2021). Atualmente está professora do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura em Palmas de Monte Alto - Ba e Professora da Escola Municipal Professora Enedina Costa de Macêdo em Guanambi-Ba. Integrante do Grupo de Pesquisa Leituras Subversivas - História das Mulheres, Gênero e Literatura (Coordenação Maria Lúcia Porto) e do Grupo de Estudos EJA coordenado pela Pr Dr Maria Clara Di Pierro. Seus interesses de pesquisa estão voltados para os seguintes temas: Gênero e interseccionalidade, teorias feministas, narrativas autobiográficas, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Quilombola. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4495391007594565>. E- mail: janesgbi@hotmail.com

Liciane Montalvão da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009). Atualmente é professora da Escola Municipal Professora Ivone Fernandes Ribeiro dos Santos e Unidade de Ensino Passo a Passo. Experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica(2010) e Educação Especial e Inclusiva (2016). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2984081812635779>. E- mail: licianemontalvao08@gmail.com

Lisandra Ogg Gomes

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Paraná (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2012). Atualmente é professora

associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Departamento de Estudos da Infância e no Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd). Coordena o Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância. É procientista FAPERJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, crianças, educação, educação infantil e socialização. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9681974718842790>. E- mail: lisandraogg@yahoo.com.br

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialização em Alfabetização pela Universidade Federal da Paraíba (UFPA), em Teoria Literária e em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Vitória da Conquista (UESB). É professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade no Departamento de Ciências Humanas, Campus VI- Caetité-BA. Pesquisadora Produtividade do CNPq no Núcleo de Pesquisas Sociais: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (DGP/CNPq) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Culturas das Infâncias (DGP/CNPq). É parecerista *ad hoc* das Revistas Centro de Educação da USFM e da Revista de Educação da UNIVASF entre outras. É autora do Livro “Nos Teares da Imaginação de Ana Maria Machado” e de capítulos de livros e artigos nacionais e internacionais. Possui experiência na área de Educação, atuando nos temas: Sociologia da Infância, Cultura da Infância, Interseccionalidade na infância, Letramento, Formação de Professores e práticas docentes na Educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica. É membro Fundadora da Academia Caetiteense de Letras e do Dicionário de Escritores Baianos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1066119344510830>. E- mail: lbastos@uneb.br

Magali dos Reis

Doutora e Pós-Doutora em Educação, na área de concentração: Sociedade e Cultura, pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUC Minas. Coordena a Rede Iberoamericana de Pesquisas-Red Emíli@ (<https://www.pucminas.br/redeemilia/>) e o Núcleo de Pesquisas Sociais: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (DGP/CNPq). É membro associada da International Sociological Association (ISA), da Holland Alumni Research Network localizada na Holanda, da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e da Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE), coordena a Sede Mineira do Grupo de Teoria Crítica e Educação, que é vinculado à Universidade de Frankfurt - Alemanha, à UFSCar - São Carlos Brasil, Unimep - Piracicaba Brasil e Unesp - Araraquara Brasil. Mantém parceria acadêmico-científica através da Red Emíli@ com a Universidade de Porto-Portugal, com a Universidade de Paris V, com a Universidad Nacional del Camahue-Argentina, com a Universidade Autónoma Metropolitana do México e com a Universidade de Sevilha- Espanha , entre outros. Atuou como Editora da revista @rquivo Brasileiro de Educação, é membro do conselho editorial da Attar Editora, CRV Editora, entre outras. É revisora ad hoc das revistas Atos de Pesquisa, Educação Realidade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Em Aberto (INEP), entre outras. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos temas: Sociologia da Educação, Estudos Sociais da Infância, Cultura e Currículo; Fundamentos da Educação Infantil, Formação de Profissionais para a Educação, Metodologia de Pesquisa, Organização do Trabalho Pedagógico. Foi Coordenadora do Curso de Pedagogia da PUC Minas, campus Poços de Caldas, eleita e reeleita no período 2001-2009. Foi eleita membro do Conselho Universitário da PUC Minas (2003-2005), membro do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC Minas 2008-2009, coordenou o setor de Pesquisa do ICH de 2011-2013, foi eleita

membro da Câmara dos Deputados Departamento de Educação, 2015-2016, Membro Eleita do Colegiado do Curso de Pedagogia 2015-2016, atualmente é membro do Coelgiado do Curso de Pedagogia EaD da PUC Minas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7283350243518221>. E- mail: magali_reis@pucminas.br

Maria Lúcia Porto Silva Nogueira

Professora Emérita do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI/Caetitê-BA, Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Aposentada como professora de História do Ensino Fundamental e Médio. Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Mulheres, Gênero e Literaturas (CNPq). Pesquisadora do Grupo de Estudos Ensino, Discurso e Sociedade (DisSE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem (GPCSL/CNPq). Autora dos livros: *Mulheres, História e Literatura em João Gumes - Alto Sertão da Bahia, 1897-1930* (2015) e *Mulheres baianas em tessituras de memórias e ficções* (2020). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9012997252924117>. E- mail: mlnogueira@uneb.br

Nivaldo Osvaldo Dutra

Possui Doutorado em História Social - PUC- SP (2015); Mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP (2007), Especialista em História Social pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB (1998). Licenciatura Plena Em História pela Universidade Federal da Bahia (1993). Atualmente é professor concursado da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Bahia e do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, Identidades, Cultura, Comunidades Negras, Cultura Documental e Patrimonial, Cultura Afro Brasileira, Ensino de História, Antropologia Cultural e História Oral. Membro da Coordenação Executiva do Conselho Editorial da Revista Eletrônica Crítica & Debates. Pesquisador do

Grupo de Pesquisa Cultura Sociedade e Linguagem- GPCSL; e Núcleo de Estudos Culturais: Histórias, Memórias e Perspectivas do Presente-NEC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8146015064289619>. E- mail: ndutra@uneb.br

Priscila Teixeira da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do estado da Bahia - Campus XII (2011), especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Regional de Filosofia Ciências e Letras de Candeias (2015), mestra em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Organização do trabalho pedagógico (2015); Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia na linha: Educação, Gestão e Desenvolvimento Sustentável (2021). Atuou como docente da graduação e Pós-Graduação da UNEB-Campus XII e Campus XVII. Pesquisadora no Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) nas Linhas: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais e "Avaliação, Gestão e Políticas Públicas. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/4107968337693909>. E-mail: priscilats4@hotmail.com

Ricardo Franklin de Freitas Mussi

Artista amador. Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor-pesquisador no Mestrado Profissional em Saúde Coletiva (MEPISCO) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Editor da Cenas Educacionais (CEDU) e da Práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva (PC-RESC). Participo do Núcleo Internacional de Estudos em Direitos Humanos, Educação, Cultura e Saúde (NEDHECS/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6916116805482768>. E- mail: rmussi@uneb.br

Sandra Thomaz de Aquino

Pedagoga. Segunda graduação em Ciências Sociais. Especialista em Psicologia Educacional. Especialista em Recursos Humanos. Especialista em Justiça e Direitos Humanos. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (UNEB/Campus VI). Mestre em Ciências Sociais (Área de Concentração: Ciência Política/PUC/SP). Professora da Universidade Estadual da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudos em Sociologia da Infância: comportamento social, construção cultural, a vez e a voz das crianças. Coordenadora do Grupo de Extensão: A Brinquedoteca: BrincArte, BrincAndo, BrinCaminhando. Experiência Profissional na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, Graduação, Pós Graduação e Coordenação Pedagógica e, de Estágio como Pesquisa no Curso de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Linha de Pesquisa: Religião, Cultura Educação, Sociedade e, as novas formas de subjetivação e organização comunitária. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História das Mulheres, Gênero e Literatura - Linha de Pesquisa Mulheres, Gênero e Interseccionalidades (Leituras Subversivas). Membro do Conselho Municipal de Educação. Áreas de conhecimento: Gênero; Infância; Políticas Públicas Educacionais; Democratização da Escola; Estágio e Pesquisa em Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8194696975761912>. E- mail: staquino@uneb.br

Simeide Amorim Santos Andrade

Pós-Doutora em Artes (UFPA/PPGARTES-2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas-2018). Mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (atual UNASP-2005), Especialista em Arte-Educação (PUC Minas-2012) e em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (UEPA-1989), Licenciada em Pedagogia e Bacharelado em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do

Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional (PROFARTES) da UFPA e da Faculdade de Dança (UFPA/ETDUFPA). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos (NUPEIA), associado a Emíli@ - Rede interdisciplinar Ibero-Americana de estudos e pesquisas sobre Direitos Fundamentais e Políticas para o bem-estar de crianças e jovens. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (NUPES) da PUC Minas; foi pesquisadora do TAMBOR - Grupo de Pesquisa em Carnaval e Etnocologia, da UFPA/ETDUFPA, todos ligados ao CNPq. É autora de livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas especializadas nacionais e internacionais. É membro da Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). As linhas de pesquisa concentram-se nos seguintes temas: Infâncias Amazônicas, Sociologia da Infância, Etnocologia e Infância, Carnaval e Infância, Infância e criança ribeirinha, Culturas infantis, Educação Infantil, Ludicidade, Didática e metodologia de ensino da Arte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187077983046014>. E-mail: simeandrade@ufpa.br

Valdirene Aragão Rocha

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (2008), Especialização em Educação Afro-brasileira (2012), Especialização em Educação Inclusiva (2022) e Mestrado em Educação, Ensino Linguagens e Sociedade pela UNEB (2021). Integra o Grupo Subversiva e Grupo de Estudos e Pesquisas Culturas das Infâncias (GEPCI). Tem pautado suas atividades profissionais em torno das seguintes questões: Educação, Identidade e Diversidade. Atualmente é professora efetiva na Educação Infantil e Fundamental I, na zona rural de Brumado-Ba, na Escola Municipal em Tempo Integral Professor Américo Zizico Nascimento. É membro do Fórum Baiano de Educação Infantil - Polo Sertão Produtivo. Tem interesses de pesquisa articulados as práticas educativas, com produções de

materiais didáticos afrocentrados. É autora do produto educacional "Afropedagogia para Educadoras(es)", resultante do seu projeto de mestrado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187077983046014>. E- mail: valdirenearagao7@gmail.com

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialização em Alfabetização pela Universidade Federal da Paraíba (UFPA), em Teoria Literária e em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Vitória da Conquista (UESB). É professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade no Departamento de Ciências Humanas, Campus VI- Caetité-BA. Pesquisadora Produtividade do CNPq no Núcleo de Pesquisas Sociais: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (DGP/CNPq) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Culturas das Infâncias (DGP/CNPq). É parecerista *ad hoc* das Revistas Centro de Educação da USFM e da Revista de Educação da UNIVASF entre outras. É autora do Livro “Nos Teares da Imaginação de Ana Maria Machado” e de capítulos de livros e artigos nacionais e internacionais. Possui experiência na área de Educação, atuando nos temas: Sociologia da Infância, Cultura da Infância, Interseccionalidade na infância, Letramento, Formação de Professores e práticas docentes na Educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica. É membro Fundadora da Academia Caetiteense de Letras e do Dicionário de Escritores Baianos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1066119344510830>. E- mail: lbastos@uneb.br

Maria Lúcia Porto Silva Nogueira

Professora Emérita da Universidade do Estado da Bahia, DCH-VI-Caetité/BA, onde atua como docente desde 1986. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo, Mestre em História

Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte. É docente do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas/Campus VI/Caetitê-BA. Aposentada como professora de História do Ensino Fundamental e Médio. Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa História das Mulheres, Gênero e Literaturas (CNPq). Pesquisadora do Grupo de Estudos Ensino, Discurso e Sociedade (DisSE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem (GPCSL/CNPq). Tem experiência na área de História com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: história do Brasil, história e literatura, história das mulheres, escritas femininas, gênero e sociedade. Autora dos livros: *Mulheres, História e Literatura em João Gumes - Alto Sertão da Bahia, 1897-1930* (2015) e *Mulheres baianas em tessituras de memórias e ficções* (2020). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9012997252924117>. E-mail: mlnogueira@uneb.br

Elizeu Pinheiro da Cruz

Doutor em Ciências Sociais, Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Bacharel em Ciências Sociais - Antropologia e Bacharel em Humanidades, formações realizadas na Universidade Federal da Bahia. É Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É Professor da Universidade do Estado da Bahia desde 2010, onde coordenou colegiados de cursos de graduação e pós-graduação e atuou na gestão central da universidade, como Gerente de Pós-graduação na Pró-reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (2020-2021) e como Assessor Técnico para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (2022-2023). Tem experiência em Ciências Humanas e Sociais, atuando nos seguintes temas: etnografia e conservação da biodiversidade, antropologia da natureza e sociologia das ciências

e das organizações. Integra o Grupo Sede Psicanálise (Salvador, Bahia), com específico interesse pela relação entre psicanálise e antropologia. (Outras informações pertinentes à natureza da publicação pretendida). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2373330886222546>. E- mail institucional: epcruz@uneb.br

Trata-se de uma obra expressiva para as produções acadêmicas sobre as culturas das infâncias e as culturas sertanejas, através de uma abordagem empírica que nos permite aproximar dos sujeitos pesquisados. Esta obra traz repertório amplo, diverso e balizado pelo compromisso metodológico com a investigação e o engajamento com as causas e as questões sociais que atravessam o nosso tempo. Uma leitura imprescindível para pesquisadoras, pesquisadores e pessoas interessadas nos temas.

Zezito Rodrigues da Silva

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF

Presidente da Academia Caetiteense de Letras

