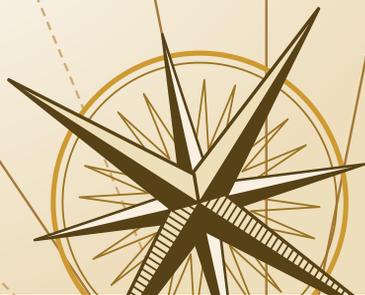


Eliane Santana Dias Debus | Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Sidneya Magaly Gaya | Zâmbia Osório dos Santos
Organizadoras



**DAS
“ACONTECÊNCIAS”
DA PESQUISA:
ITINERÁRIOS EM MOVIMENTO**



DAS
“ACONTECÊNCIAS”
DA PESQUISA:

ITINERÁRIOS EM MOVIMENTO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Das "acontecências" da pesquisa [livro eletrônico] :
itinerários em movimento / Eliane Santana
Dias Debus ... [et al.] organizadoras. --
Florianópolis, SC : Apoio Editora, 2021.
PDF

Outras organizadoras: Maria Hermínia Lage
Fernandes Laffin, Sidneya Magaly Gaya, Zâmbia Osório
dos Santos

ISBN 978-65-991834-3-0

1. Educação 2. Epistemologia 3. Metodologia
4. Pesquisa 5. Pesquisa - Metodologia I. Debus,
Eliane Santana Dias. II. Laffin, Maria Hermínia Lage
Fernandes. III. Gaya, Sidneya Magaly. IV. Santos,
Zâmbia Osório dos.

21-80477

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa : Educação 370.72

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Eliane Santana Dias Debus
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Sidneya Magaly Gaya
Zâmbia Osório dos Santos
Organizadoras

DAS
“ACONTECÊNCIAS”
DA PESQUISA:

ITINERÁRIOS EM MOVIMENTO



1ª Edição - Copyright © 2021 dos autores, Brasil, 2021

*O conteúdo dos textos e imagens é de exclusiva responsabilidade dos autores.
Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma,
sem expressa autorização dos autores.*

Capa e Diagramação: Andrei Cavalheiro
Revisão: Eliane Santana Dias Debus, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin,
Sidneya Magaly Gaya e Zâmbia Osório dos Santos

Conselho Editorial

Editora Chefe

Adriana Cristina Laffin
(Apoio Editora)

Editora Científica

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Comissão Organizadora do encontro

Eliane Santana Dias Debus
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Sidneya Magaly Gaya
Zâmbia Osório dos Santos

Comissão Científica do Evento

Eliane Santana Dias Debus
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Joana Celia dos Passos
Juares da Silva Thiesen
Márcia de Souza Hobold
Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Nelita Bortolotto

DAS “ACONTECÊNCIAS” DA PESQUISA: ITINERÁRIOS EM MOVIMENTO

SEMINÁRIO DE PRÉ-QUALIFICAÇÃO DA LINHA SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA (SUPED)

15 e 22 de setembro de 2021

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Linha: Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED)

Representantes da Linha no Colegiado do PPGE:
Professoras Doutoras Márcia de Souza Hobold e Maria
Aparecida Lapa de Aguiar

Ementa: Acolhe e desenvolve investigações, especialmente as relacionadas a temas como: processos educativos escolares e não escolares, infâncias, juventudes e vida adulta, desigualdade social, violências e educação, relações étnico-raciais e de gênero, teorias e políticas de currículo, literatura infantil e juvenil, estética e linguagens e formação docente.

DOCENTES

Eliane Santana Dias Debus – elianedebus@hotmail.com
(M e D) – Literatura de recepção infantil e juvenil:
produção, circulação e consumo; a formação literária do
professor; práticas de mediação da leitura literária;
políticas públicas para o livro de literatura.

Jilvania Lima dos Santos Bazzo – jilvania.bazzo@ufsc.br

(M e D) – Didática e formação de professores/as para a educação básica. Educação, linguagem e literatura. Ensino e aprendizagem na abordagem CTS (ciência, tecnologia e sociedade).

Joana Celia dos Passos – passos.jc@gmail.com (M e D) – Práticas pedagógicas na educação básica com ênfase em: política curricular, educação das relações étnico-raciais e de gênero; formação de professores, educação de jovens e adultos e políticas afirmativas.

Juares da Silva Thiesen – juares.thiesen@ufsc.br (M e D) – Currículo: políticas de currículo e teoria curricular. Organização do trabalho escolar. Gestão educacional e escolar. Sistema educacional e a organização da educação brasileira.

Márcia de Souza Hobold – mhobold@gmail.com (M e D) – Formação de professores (inicial e continuada). Políticas de formação de professores. Didática (práticas de ensino). Identidade e saberes docentes. Condições de trabalho dos professores.

Maria Aparecida Lapa de Aguiar – lapa.aguiar@ufsc.br e cida.aguiar@gmail.com (M) – Formação de professores (inicial e continuada). Alfabetização e letramento. Linguagem e ensino na perspectiva histórico-cultural. Organização Escolar.

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin – herminialaffin@gmail.com (M e D) – Educação de Jovens e Adultos (EJA). A produção acadêmica do campo da EJA. EJA, política educacional, docência e formação. EJA: disputas e tensões entre a educação popular e da escolar. Sujeitos, particularidades e processos pedagógicos da EJA.
Nelita Bortolotto – nelbortolotto@gmail.com (M e D) –

Ciências humanas e filosofia da linguagem. Epistemologia, estética e ética. Teorias para a educação formal, práticas sociais e atividade pedagógica. Formação do professor. Múltiplas linguagens na docência. Ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Alfabetização e letramento.

Comissão Organizadora do evento *Das “acontecências” da pesquisa: itinerários em movimento*

Eliane Santana Dias Debus
Maria Herminia Lage Fernandes Laffin
Sidneya Magaly Gaya
Zâmbia Osório dos Santos

Comissão Científica do Evento

Eliane Santana Dias Debus
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Joana Célia dos Passos
Juares da Silva Thiesen
Márcia de Souza Hobold
Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Nelita Bortolotto

PROGRAMAÇÃO

1º dia - 15 de setembro - 13:30 às 18:00

<i>Programação</i>			<i>Horário</i>	
<i>Apresentações</i>	<i>Acolhida</i>			13:30
	<i>Pesquisadora/or</i>	<i>Orientadora/or</i>	<i>Professoras/es responsáveis</i>	
	Tatiana Valentin Mina Bernardes	Eliane Santana Dias Debus	Joana Célia dos Passos e Márcia de Souza Hobold	14:00
	Zâmbia Osório dos Santos	Eliane Santana Dias Debus	Joana Célia dos Passos e Márcia de Souza Hobold	14:45
	<i>Intervalo</i>			15:30 - 15:45
	Jéssica Juliane Lins de Souza Fernandes	Joana Célia dos Passos e Rita de Cássia Pacheco Gonçalves	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Eliane Santana Dias Debus	15:45
	Patricia Barcelos Martins	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Márcia de Souza Hobold	16:30
<i>Encerramento</i>			17:15	
<i>Professoras/es Presentes</i>				
Eliane Santana Dias Debus Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin Joana Célia dos Passos Márcia de Souza Hobold Maria Aparecida Lapa de Aguiar Nelita Bortolotto				

PROGRAMAÇÃO

2º dia - 22 de setembro - 13:30 às 18:00

<i>Programação</i>			<i>Horário</i>
<i>Apresentações</i>	Palestra: <i>As contribuições de Paulo Freite para a pesquisa em Educação</i> Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)		13:30 - 14:15
	Pesquisadora/or	Orientadora/or	Professoras/es responsáveis
	Rosimeri Jorge da Silva	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Juares da Silva Thiesen
	Rui Dias Florêncio	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Juares da Silva Thiesen
	<i>Intervalo</i>		15:45 - 16:00
	Isabel Cristina Hentz	Juares da Silva Thiesen	Jilvania Lima dos Santos Bazzo e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
<i>Encerramento</i>			16:45
<i>Professoras/es Presentes</i>			
Eliane Santana Dias Debus Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin Maria Aparecida Lapa de Aguiar Jilvania Lima dos Santos Bazzo Juares da Silva Thiesen			

SUMÁRIO

Apresentação	13
Educação popular e autonomia de ser erveira: as mulheres e seus modos de ensinar e aprender sobre ervas medicinais no <i>Ver-o-peso</i> <i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Louise Rodrigues Campos</i>	17
Políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais em Santa Catarina: espaço de atuação docente e de sentidos de conhecimento histórico escolar <i>Isabel Cristina Hentz e Juarez da Silva Thiesen</i>	31
“Na luta é que a gente se encontra”: saberes etnomatemáticos emancipatórios produzidos em escolas de samba <i>Jéssica Lins de Souza Fernandes, Joana Célia dos Passos e Rita de Cássia Pacheco Gonçalves</i>	45
As práticas sociais de leitura e de escrita na vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): entrelaçamentos de desejos e significados <i>Patrícia Barcelos Martins e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin</i>	58

O fazer docente e o projeto político-pedagógico: 76
construções de identidades, pertencimentos e
funções sociais da escola

Rosimeri Jorge da Silva e Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Sonho ou utopia? em busca de uma educação para a 87
transmodernidade

Rui Dias Florêncio e Jilvania Lima dos Santos Bazzo

A mediação e a recepção das literaturas 99
moçambicanas para infância publicadas no Brasil:
possibilidades para uma educação literária
antirracista

*Tatiana Valentin Mina Bernardes e Eliane Santana Dias
Debus*

A produção literária para infância realizada por 110
mulheridades em Moçambique

Zâmbia Osório dos Santos e Eliane Santana Dias Debus

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado das produções escritas e apresentadas no seminário *Das “Acontecências” da Pesquisa: itinerários em movimento*, o qual apresenta reflexões das propostas de tese de acadêmicos da linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), com o objetivo de pré-qualificar seus trabalhos de pesquisa de doutorandas/os. Nesse sentido, a obra permite refletir sobre a pesquisa no campo da Educação, assim como os indicativos para esse processo de produção acadêmica.

A professora pesquisadora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), foi convidada para a apresentação do referido seminário e proferiu, em setembro de 2021, a conferência *As contribuições de Paulo freire para a pesquisa em Educação*. A partir disso, ela foi convidada para integrar o presente volume com um texto que articule as contribuições de Paulo Freire e a pesquisa em Educação.

Com esse intuito, o primeiro texto deste livro apresenta um estudo intitulado *Educação Popular e autonomia de ser Erveira: as mulheres e seus modos de ensinar e aprender sobre ervas medicinais no “Ver-O-Peso”*, de autoria da professora doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira em parceria com sua orientanda, agora já Mestra e m Educação, Louise Rodrigues Campos (UEPA). O estudo debate os modos de ensinar e aprender protagonizados pelas mulheres erveiras que trabalham no setor das ervas no Mercado Ver-o-peso, além de buscar identificar a autonomia de ser erveira referente aos cotidianos de ensino e aprendizagem e sustento material vivenciados por elas.

Os textos seguintes apresentam as reflexões sobre as propostas de tese da linha SUPED/UFSC, os quais abordam os seguintes objetos e problematizações:

Políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais em

Santa Catarina: espaço de atuação docente e de sentidos de conhecimento histórico escolar, de autoria da doutoranda Isabel Cristina Hentz e do seu orientador professor doutor Juares da Silva Thiesen.

“Na luta é que a gente se encontra”: saberes etnomatemáticos emancipatórios produzidos em escolas de samba, de autoria da doutoranda Jéssica Lins de Souza Fernandes e das sua orientadora e coorientadora, respectivamente, as professoras doutoras Joana Célia dos Passos e Rita de Cássia Pacheco Gonçalves.

As práticas sociais de leitura e de escrita na vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): entrelaçamentos de desejos e significados, da doutoranda Patrícia Barcelos Martins e da professora doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, sua orientadora.

O fazer docente e o Projeto Político-Pedagógico: construções de identidades, pertencimentos e funções sociais da escola, da doutoranda Rosimeri Jorge da Silva e da sua orientadora, a professora doutora Jilvania Lima dos Santos Bazzo.

Sonho ou utopia? em busca de uma educação para a transmodernidade é o texto do doutorando Rui Dias Florêncio e da sua orientadora professora doutora Jilvania Lima dos Santos Bazzo.

A doutoranda Tatiana Valentin Mina Bernardes e a professora doutora Eliane Santana Dias Debus situam o estudo intitulado *A mediação e a recepção das literaturas moçambicanas para infância publicadas no Brasil: possibilidades para uma educação literária antirracista*.

Por último, a doutoranda Zâmbia Osório dos Santos apresenta sua investigação *A produção literária para infância realizada por mulheres em Moçambique*, também orientada pela doutora Eliane Santana Dias Debus.

As produções apresentadas aqui evidenciam o potencial político-pedagógico das investigações, a já concluída e as ainda em desenvolvimento. É importante destacar a relevância social das temáticas apontadas pelo

grupo de pesquisadoras e pesquisadores, particularmente, em um momento em que se nega o valor da ciência e, portanto, faz-nos apostar, hoje mais do que nunca, na reafirmação da ciência que se produz nas universidades brasileiras.

Tais apostas constituem atos de denúncia e de anúncio, de conscientização crítica, como nos disse Freire (2001), em um convite para assumirmos uma posição utópica frente ao mundo:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. (FREIRE, 2001, p. 32).

Diante disso, desejamos boa leitura e que, a partir da leitura dos trabalhos, possamos apostar em novos estudos, de novas utopias!

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

EDUCAÇÃO POPULAR E AUTONOMIA DE SER ERVEIRA: AS MULHERES E SEUS MODOS DE ENSINAR E APRENDER SOBRE ERVAS MEDICINAIS NO VER-O-PESO

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira*¹
*Louise Rodrigues Campos*²

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta como objetivo discutir sobre os modos de ensinar e aprender protagonizados pelas mulheres, erveiras que trabalham no setor das ervas no Mercado *Ver-o-peso*. Concernente a isso, o foco é para a autonomia de ser erveira, referente aos cotidianos de ensino e aprendizagem, e sustento material, vivenciados por estas mulheres.

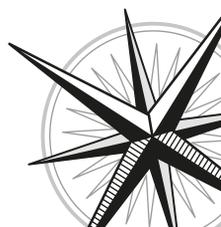
A educação é construída por mãos, pés, olhos, vozes, de cada sujeito, ao ensinarem e aprenderem uns com os outros. Sujeitos, movidos por seus sonhos, suas crenças, suas sabedorias, e por suas fomes e sedes de cada dia.

Acerca disso, há fomes de ensinar e aprender que são motivadas pela sobrevivência de si e da família, como os modos de saber-fazer que são sabedorias e também sustento.

Desse modo, ao tratar-se de prática educativa, esta não

1 Realizou pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em junho de 2010. Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq Nível 2. Atua na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Educação Popular e Educação Inclusiva, envolvendo ações educacionais com infância, crianças e com jovens e adultos.

2 Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Pará (PPGED - UEPA) - Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Educadora e pesquisadora no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire NEP/UEPA. Atuou como bolsista Cnpq, na área de pós-graduação em educação (2018 - 2020), referente à pesquisa: saber-fazer das (os) erveiras (as) no Ver-o-Peso: contribuições à Educação Intercultural na Amazônia, sob orientação da prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.



se desenvolve distante das trajetórias de vida de cada pessoa. Nas trajetórias de vida das mulheres erveiras, situam-se as suas práticas de trabalho com as ervas medicinais, referente ao preparo dos remédios naturais, chás, banhos, dentre outros. O trabalho como erveira, o qual está relacionado ao sustento de si e das suas famílias, e aos cotidianos de ensino-aprendizagem que essas mulheres vivenciam.

Nesse contexto, referente ao trabalho desenvolvido no setor das ervas no complexo arquitetônico do *Ver-o-peso*, são cinco mulheres que relataram os seus modos de ensinar e aprender sobre ervas medicinais. São estas: Edna, Maria, Elizangela, Socorro e Vanessa. Elas contaram as suas experiências no trabalho como erveiras, a partir das suas trajetórias de vida, em que há memórias familiares, formas de trabalho e sobrevivência, ensinamentos e aprendizagens.

As trajetórias de vida de cada uma destas mulheres, em que há os seus tempos de vivência no Setor das ervas (Maria há trinta e dois anos, Edna há quarenta e seis anos, Socorro há cinquenta anos, Elizangela há quinze anos e Vanessa há vinte e um anos) compõem a memória e a história dos trezentos e noventa e dois anos de existência do *Ver-o-peso*.

Essas mulheres não somente se integram ao *Ver-o-peso*, mas o transformam, enquanto são transformadas, a partir das relações econômicas, familiares, de ensino-aprendizagem, de amizades, dentre outras, que as erveiras tecem com esse lugar. Relações estas que dizem respeito ao que representa ser erveira, que corresponde às suas memórias, às suas compreensões de mundo, às suas formas de sobrevivência, às suas sabedorias.

METODOLOGIA

Em relação à caracterização metodológica, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, (MINAYO, 2009) e uma pesquisa de campo (SEVERINO, 2007), cuja coleta dos

dados ocorreu no setor das ervas. Esse setor está situado no complexo do Ver-o-peso, conhecido como a maior feira a céu aberto da América latina, localizado na região metropolitana de Belém, na avenida Boulevard Castilhos França. O Ver-o-peso consiste no complexo arquitetônico formado por: dois mercados (de carne e de peixe); feira do açai; doca de embarcações; duas praças (do pescador e do relógio) e pelo Solar da beira.

Consiste em um estudo de caso (LUDKE; ANDRE, 1986) e situa-se a presente pesquisa de acordo com o enfoque crítico-dialético (SANCHEZ GAMBOA, 2012). Adotou-se como estratégia metodológica a cartografia de saberes, com base na cartografia simbólica de Boaventura de Sousa Santos.

Referente aos procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com as erveiras no setor das ervas; observação *in loco* e registros fotográficos.

Para a sistematização e análise dos dados foram construídas categorias analíticas e temáticas. A construção das categorias teve como referência técnicas da análise de conteúdo, (BARDIN, 2011). A partir da organização dos dados coletados emergiram os temas autonomia de ser erveira; saber-fazer e ensinar-aprender. Para a participação nesta pesquisa, foi realizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A expressão ser erveira e suas motivações diz respeito às mulheres se afirmarem como erveiras, referente aos aspectos como: afetividade, aprendizagem, sobrevivência, dentre outros. Nesse sentido, observou-se a relação entre ser erveira e o trabalho que elas desenvolvem no setor das ervas. Essa relação diz respeito ao que motiva o estar sendo sujeito erveira e a realização dos seus modos de saber-fazer

o preparo das ervas. A questão do aprendizado e da qualificação são importantes ao intuito de atender a problemáticas de saúde e bem-estar, por meio dos remédios naturais, como presente no seguinte relato:

Trabalhando com amor a sabendo que tu tá fazendo um produto que vai trazer um benefício, que vai curar um cliente. Isso é muito importante. Eu trabalho por amor. Eu sou muito dedicada, têm dias que eu trabalho das seis da manhã às sete da noite, chego na minha casa só faço tomar um banho e fico trabalhando a noite todinha, até quatro, cinco horas da manhã. É gratificante o meu trabalho. Então, a pessoa tem que estar capacitada pra fazer o produto, vender para o cliente e fazer efeito. (MARIA, 2020)

Além da afetividade ressaltada por ela como motivação às suas atividades de trabalho, foi mencionada a importância capacitação para a funcionalidade dos produtos naturais, conforme os resultados esperados.

Sobre ser erva também foi ressaltado o ato de conhecer as ervas para o preparo dos remédios naturais, de modo que *“É onde eu me identifico, com os meus conhecimentos de remédio”* (EDNA, 2020). Além disso, foi possível observar a expressão ser erva referente ao íntimo, à alma, à conexão com a natureza, como assinalado pela Maria:

a gente vem predestinada pra tua profissão. Eu escolhi as ervas. Quando eu casei e ganhei essa barraca. Quando eu comecei a trabalhar aqui eu vi é isso que eu quero, porque eu gosto muito de ervas. Eu sou mato! Eu sou terra, eu gosto do cheiro de mato, eu gosto do cheiro de sementes, de raízes. Se dependesse de mim eu só comia ervas, verduras e legumes. Eu comeria só sementes, raízes e folhas. Eu me alimentaria só disso! É algo do meu interior, do meu íntimo, da minha alma. Eu gosto de tomar banho de cheiro; banho de descargo, tanto faz eu estar feliz ou de cabeça baixa. Eu gosto muito de banho, de canela, de cravinho, de louro, eu gosto de tudo que é folha, raiz. Eu sou apaixonada pelas ervas! Eu sou

apaixonada por tudo o que vem debaixo da terra!
Eu faço defumação na minha casa, eu gosto de
passar as essências na casa. (MARIA, 2020)

Maria demonstra a sua conexão com a natureza, mediante à afetividade que ela tem pelos recursos naturais e pelo que é possível criar e utilizar a partir desses recursos, como os banhos feitos a partir das folhas e raízes, como as defumações, as essências de cada erva.

Acerca disso, observa-se o termo ser erva entendido como uma profissão e também como parte do próprio sujeito, como no caso da Maria, ao afirmar que se trata do seu íntimo. Além disso, foi ressaltada a necessidade de garantir o sustento de si e da família, pois:

eu nunca pensei na minha vida que eu ia ser erva, porque eu vinha pra cá via a minha avó trabalhando e eu nem me dedicava, só ficava olhando, mas quando chegou uma época que eu vim pra cá trabalhar, fiquei grávida e vim trabalhar aqui aí eu gostei em termo de trabalho, de ter o meu dinheiro, trabalhei e adorei e eu adoro trabalhar aqui, tenho muito orgulho! (SOCORRO, 2020)

Nesse contexto, vê-se a autonomia da mulher, acerca da sua profissão, de realizar o seu trabalho, a partir dos seus conhecimentos, dos seus saberes. Diante disso, observa-se a questão da sobrevivência, conforme as seguintes explicações:

porque isso é tudo, meu trabalho, é como eu me sustento, é como eu levo o meu dia-a-dia, eu pago as minhas contas. E a minha formação foi a partir daqui que eu consegui pagar faculdade e eu quero pagar para o meu filho. (ELIZANGELA, 2020)

é uma renda, porque daqui eu ajudo na minha casa, ajudei meus filhos, ajudei a pagar faculdade do filho, ajudei a pagar o colégio da minha neta. (EDNA, 2020)

Desse modo, o trabalho foi ressaltado como forma de sustento da família, da casa, e de possibilitar a conquista

dos objetivos delas, como uma formação acadêmica. Além de estar relacionado às atividades de trabalho. Ser erveira foi expressado como um estar sendo, que se trata da vida dessas mulheres, visto que:

pra mim é tudo. Tudo na minha vida. Por isso, quando alguém me pergunta: “o que você faz? Qual a sua profissão?” eu digo que eu sou feirante. Eu sou erveira, trabalho com ervas medicinais, tratando das pessoas no Ver-o-peso. (EDNA, 2020)

pra mim é tudo, no financeiro, como de bem estar, felicidade. Ela me preenche. Eu me vejo ficar velhinha vendendo ervas, igual a minha avó, minha bisavó, minha mãe. (VANESSA, 2020)

Percebe-se além dos fatores financeiro e de bem-estar, está presente a relação familiar, conforme demonstrado na afirmação da Vanessa, referente à profissão de erveira realizada de forma geracional, praticada por membros em diferentes gerações da mesma família, como afirmado a seguir:

pra mim é muito gratificante tudo o que eu aprendi. Aprendi com a minha mãe os conhecimentos. Eu devo muito a ela. Tudo o que eu sei, o que eu aprendi, devo a minha mãe. Então, para mim é gratificante trabalhar aqui. (EDNA, 2020)

Em vista disso, é possível compreender os atos ensinar e aprender desenvolvidos de forma geracional, de modo que:

Nas famílias, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem nas próprias relações cotidianas, através de observações, atividades rotineiras realizadas em conjunto, padrões de interação progressivamente mais complexos presentes nessas atividades, afetividade, equilíbrio/ desequilíbrio de poder e valores presentes nas relações interpessoais entre os membros do contexto familiar. Por fim, cabe destacar que apesar de todos os grupos familiares apresentarem valores, hábitos, mitos,

pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo que são transmitidos através das gerações, tais aspectos mostram-se arraigados a uma cultura familiar própria, em que cada família apresenta peculiaridades e padrões interacionais específicos (GARCIA et al, 2007, p. 97)

Além dos aprendizados em família, mediante a forte influência materna no trabalho como erveira, também foi ressaltado o aprendizado no âmbito familiar, referente a outros ofícios como os de benzedeira e parteira, presente na fala da Maria, sobre o seu contato com produtos naturais, como chás, que ocorreu da seguinte forma:

como a minha mãe era benzedeira e parteira eu aprendi muitas coisas com ela. Eu fui criada tomando chá, garrafada. Se tava com dor de cabeça fazia um banho. Sempre com remédio caseiro, produtos naturais (folhas, sementes, cascas, raízes). (MARIA, 2020)

Vê-se que o aprendizado da Maria se caracterizou como um processo de experienciar os conhecimentos sobre os produtos naturais no seu cotidiano, ou seja, praticar os banhos, tomar os chás e as garrafadas. No relato da Maria sobre as suas vivências, compreende-se um banhar-se de aprender. Essa expressão caracteriza um modo de aprender que tem o seu sentido de ocorrer relacionado à própria vivência do sujeito.

Desse modo, a afirmação dela que passou a conhecer os remédios naturais, ao tomar os que a sua mãe preparava, demonstra a experiência, no sentido do que nos acontece, ao entender-se que “é a experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (BONDÍA,2002, p.26). Segundo Bondía (2002) a experiência é peculiar a cada ser, visto que é algo que nos afeta, nos acontece, aquilo que nós sentimos e interpretamos de uma determinada forma. Por isso, há singulares experiências, ainda que referente a um mesmo acontecimento. Neste processo, este autor compreende a

existência do saber da experiência, o qual:

se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas no sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 27).

Nas produções das erveiras os modos de preparo estão entrelaçados às suas condições sociais, às suas visões de mundo, às suas interpretações sobre os recursos naturais e a relação destes com o corpo e a mente. Dessa forma, a mente concentrada e o espírito, em par com o corpo, influenciam no preparo dos produtos, como nos banhos, conforme a seguinte explicação:

Quando a gente vai manipular um produto natural tu tem que estar preparada para aquilo. Primeiro lugar, o espírito. A higiene, as mãos, rosto, boca, os olhos tem que estar saudáveis. E o ambiente que tu faz o produto, isso é muito importante! Tem que estar com uma áurea boa, porque não pode errar nenhuma medida, nada para não ter nenhum efeito colateral. Então, você tem que estar com uma higiene perfeita, o ambiente limpo, as vasilhas têm que estar combinando. Uma combinação, um conjunto de todos os elementos que vão ser usados, inclusive o elemento principal que é o corpo, pois se o corpo não está bem, a mente não está bem. Se você não está com as mãos bem lavadas, se você não está com o corpo limpo, não dá para manipular nada. Então, corpo, ambiente, utensílios limpos, principalmente o corpo, o ambiente e as ervas, tudo tem que estar impecável. Tem que ter uma boa ventilação também, porque tudo influencia. Não pode fazer nada se tiver estressado, aborrecido, principalmente doente, é melhor nem começar. Tudo interfere, tudo tem a ver (MARIA, 2020).

Essa conexão entre corpo e espírito pode ser compreendida ao entender-se o ser humano como uma integralidade, que é razão, é emoção, é corpo e alma. Como sujeito que não somente age, mas tem a capacidade de

refletir sobre o seu agir, pois:

como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disso podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos (FREIRE, 1981, p. 72).

Compreende-se a possibilidade dos sujeitos refletirem sobre si mesmos e sobre as relações que tecem com o mundo, como o ato de conhecer. Por conseguinte, através dos modos como realizam as suas sobrevivências, estas mulheres vivenciam as condições sociais relacionadas ao ser mulher, mãe, trabalhadora, conhecedora e sábia no campo da saúde, referente às ervas com propriedades medicinais.

O trabalho com as ervas são modos culturais de saber-fazer, pelas mãos das mulheres que separam as raízes para o preparo de um chá e desse modo garantem o seu sustento, se reconhece como erveira, e intervém sobre estados de saúde e bem-estar. Segundo Albuquerque (2015) todo o saber está inscrito em uma ordem cultural e diz respeito aos modos como os grupos criam e recriam os seus cotidianos socioculturais. Dessa forma, esta autora compreende saberes culturais:

como uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na ardidura das relações com os outros, com a qual determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições (ALBUQUERQUE, 2015, p. 664).

De acordo com esta perspectiva, os saberes culturais constituem formas criativas de como os sujeitos

desenvolvem sua vida material e simbólica, nos âmbitos de suas experiências de trabalho, educativas, religiosas. Diante disso, as erveiras com os seus familiares e colegas de trabalho, ensinam e aprendem os procedimentos que caracterizam a sua sabedoria. Constituem corpos e mentes que expressam culturas, experimentam aprendizagens, pensam, agem e sentem, pois:

veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita [...] o corpo se transforma em corpo percebedor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens. (FREIRE, 2005, p.34)

Essa combinação entre o corpo e a mente sintonizados, estruturam as presenças dos sujeitos, os quais são indissociáveis dos atos de saber, e de educar, pois dão vida a estes atos. A energia espiritual que circula nos sentimentos, pensamentos e gestos corporais dos sujeitos acompanha os seus modos de saber e fazer, a socialização de ensinamentos e aprendizagens.

Este entendimento de conhecer por meio do corpo, o qual sente, age, comunica, acontece, por exemplo, nos momentos de identificação das ervas e suas propriedades medicinais. Nestes momentos de saber-fazer são expressos modos culturais de convivência aprendidos e transformados ao longo do tempo, visto que a cultura:

é algo que sempre e inevitavelmente estamos criando. Não apenas as coisas da matéria da Terra transformadas em objetos da Vida, mas as tessituras de palavras, de ideias partilhadas que em nós tornam possível o viver e o conviver (BRANDÃO, 2015, p. 111).

Mediante isso, os gestos, as palavras e ideias compartilhadas nas formas como saber reconhecer uma raiz, uma folha e se estas apresentam propriedade medicinal, como fazer um banho, expressam os modos de vida culturais de ser erva, em que ocorrem ensinamentos e aprendizagens. Por isso, ressaltam-se os modos de saber-fazer das ervas referente à expressividade cultural presente nas suas atividades, a partir de como têm sido compartilhados os saberes sobre as ervas; e a representatividade destes saberes a estas mulheres, aos seus cotidianos, às relações de convívio familiar e de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto são tratadas questões como o reconhecimento dos saberes e dos ensinamentos e aprendizagens das ervas; os seus acervos de conhecimentos; as suas memórias; os objetivos que impulsionam estes sujeitos a ensinarem e a aprenderem, os modos como interpretam e transformam os seus cotidianos; as problemáticas que eles/elas enfrentam nos seus contextos de trabalho; a representatividade e relevância das suas atividades de trabalho e da existência do setor das ervas; a relação destes conhecimentos sobre as ervas medicinais e demais conhecimentos, como o científico.

Os seus atos de ensinar e aprender em que expressam modos culturais de manipular as ervas com propriedades medicinais, conforme as suas compreensões sobre cura, corpo, espiritualidade, saúde e bem-estar. O trabalho e o ensino e aprendizagem sobre ervas medicinais constituem a autonomia de ser erva. Este estar sendo corresponde à sustento material, à herança familiar, à afirmação no campo do conhecimento e do saber.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Educação e saberes culturais: apontamentos epistemológicos. In: PACHECO, Agenor Sarraf; NASCIMENTO, Genio; SILVA, Gerônimo da Silva; MALCHER, Maria Ataíde (Orgs.). *Pesquisas em estudos culturais na Amazônia: cartografias, literaturas e saberes interculturais*. Belém: EditAEDI, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de Educação*, nº 19, p. 20-28, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Nós, os humanos do mundo à vida, da vida à cultura*. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo; Nogueira, Adriano. *Teoria e prática em Educação Popular*. 8º ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

GARCIA, Narjara Mendes; YUNES, Maria Angela Mattar; CHAVES, Priscila Freitas; SANTOS, Lídia Oliveira dos. *Educando Meninos e Meninas: Transmissão geracional da pesca artesanal no ambiente familiar*. *Psicol. Educ.* [online]. 2007, n.25 pp.93-112. ISSN. 1414-6975.

MINAYO, CECÍLIA de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, CECÍLIA de Souza; DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em Educação: métodos*

e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS EM SANTA CATARINA: ESPAÇO DE ATUAÇÃO DOCENTE E DE SENTIDOS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

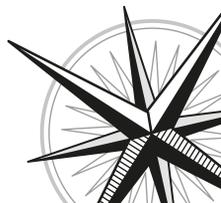
*Isabel Cristina Hentz*¹
*Juares da Silva Thiesen*²

Resumo: O presente texto é um resumo expandido do meu projeto de tese, vinculado à linha de pesquisa SUPED do PPG em Educação da UFSC. O objetivo geral do projeto é compreender a atuação dos professores e das professoras de História na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina nos cursos de EMI dos IFs em Santa Catarina, com ênfase aos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados por esses sujeitos. A pesquisa se insere no campo do currículo e da política curricular e realizará uma interlocução entre o conceito de colonialidade do saber e o currículo de História. Esta pesquisa busca defender que os Institutos Federais são lugares privilegiados para a atuação docente na produção de políticas curriculares que, no caso da disciplina escolar de História do Ensino Médio, representa a potencialidade de mobilizar sentidos de conhecimento histórico mais plurais.

Palavras-chave: Política curricular. Instituto Federal. Professores/as como produtores de currículo. Currículo de História. Colonialidade do saber.

1 Isabel Cristina Hentz: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em História e Licenciada e Bacharel em História pela UFSC. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Jaraguá do Sul - Centro. Membro do ITINERA - Grupo de Pesquisa em Currículo da UFSC.

2 Juares da Silva Thiesen: Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas -ICCP - Havana/Cuba e Doutor em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Pós-Doutoramento pela Universidade do Minho, Braga/Portugal. Professor Associado do Centro de Ciências da Educação da UFSC com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa ITINERA. Pesquisador na área de currículo e política curricular.



INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto das reflexões iniciais da minha pesquisa de doutorado, iniciada em 2020 e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), junto à linha de pesquisa “Sujeitos, processos educativos e docência” (SUPED).

As problematizações que me mobilizam a realizar esta pesquisa partem da minha atuação como professora da área de História nos Institutos Federais em Santa Catarina³. Nessas instituições, participei de processos de elaboração de textos curriculares para os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) que me levaram a questionar sobre como são construídas as políticas curriculares nos Institutos Federais (IFs), qual é o papel dos professores e das professoras nesse processo e quais janelas se abrem para pensar o currículo da disciplina de História, minha área de formação e atuação. A partir dessas reflexões iniciais sobre minha prática, parto para a problematização da pesquisa, com o intuito de delinear o objeto da tese.

PROBLEMATIZAÇÕES DA PESQUISA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por lei federal em 2008, são instituições pluricurriculares e multicampi que “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”, podendo criar e extinguir cursos dentro de seus limites territoriais e de seus campos de atuação que abrangem a educação básica, profissional e superior (BRASIL, 2008b). No processo de criação de seus cursos, essas instituições também produzem as suas políticas

3 Utilizo a terminologia “Institutos Federais em Santa Catarina” para me referir às duas instituições existentes no estado: Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Instituto Federal Catarinense (IFC). Escrevo dessa forma, também, para diferenciar quando estou falando das duas instituições de quando estou falando do IFSC. Atuei no IFC até 2019 e atualmente estou vinculada ao IFSC.

curriculares.

Apesar de atravessada por documentos orientadores e normativas curriculares de esferas superiores, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴, da qual os Institutos Federais fazem parte, não possui documentos próprios orientadores dos currículos das instituições que a compõe. Cada instituição e cada *campus* tem autonomia para decidir quais cursos serão ofertados, quais serão as unidades curriculares desses cursos, como será a carga horária e ementa de cada unidade curricular, dentre outros aspectos que compõem o desenho curricular dos cursos. São, portanto, políticas curriculares em microescala, de abrangência institucional, na esfera de cada IF, cada *campus*, ou até mesmo, cada curso, que se materializam, em especial, nos documentos denominados Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

No âmbito da produção dos textos das micropolíticas curriculares, os professores e as professoras dessas instituições desempenham um papel fundamental. Não há uma autonomia completa dos docentes e das instituições, uma vez que precisam atender a orientações e normativas superiores, porém, dada a especificidade dos IFs, existe uma presença docente direta na elaboração das políticas curriculares das instituições, dos *campi*, dos cursos e das unidades curriculares.

Tanto as teorias de currículo quanto as pesquisas sobre currículo, em geral, abordam a relação dos professores e das professoras com as políticas curriculares no contexto da prática, do currículo em ação e da tradução das políticas curriculares, mas mais dificilmente na produção dos textos das políticas (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, analisar a

4 Fazem parte desta rede, além dos Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, com mais de 661 unidades em todo o país (dados de 2019 do Ministério da Educação). É, portanto, uma rede heterogênea, composta por instituições de caráter e históricos diferentes. Mesmo assim, os IFs são as instituições mais numerosas da Rede Federal. Em Santa Catarina, conforme já mencionado, há dois IFs, os quais possuem administrações independentes. O IFSC possui 22 *campi*, com a Reitoria situada em Florianópolis e o IFC possui 16 *campi*, com Reitoria em Blumenau. Ambas as instituições estão presentes em todas as regiões do estado.

produção de políticas curriculares nos IFs permite pensar sobre a atuação de professores e professoras em uma dimensão curricular que normalmente não ocupam, o que torna essas instituições campos de pesquisa interessantes sobre políticas curriculares e, especialmente, sobre a atuação docente na produção de textos de políticas curriculares.

Mesmo com um perfil de formação técnica, “especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008b), os IFs também têm uma forte presença das disciplinas da formação geral do Ensino Médio, pois, na lei de criação dessas instituições, fica definido que devem garantir no mínimo 50% de suas vagas para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008b), em que a formação técnica e a formação secundária ocorrem de forma integrada, tanto na matrícula, quanto no projeto pedagógico, visando a formação integral dos e das estudantes (ANDRIONI, 2017). Dessa forma, em relação à produção de políticas curriculares, os IFs se configuram em campos de pesquisa interessantes não só em relação à Educação Profissional, ou mesmo ao currículo integrado (MEDEIROS; ALBERTO; SANTIAGO, 2020), mas também aos currículos das disciplinas que fazem parte da chamada formação geral dos estudantes, especialmente porque a forma de oferta integrada demanda que as disciplinas que historicamente compõem o currículo do Ensino Médio sejam reconfiguradas para a especificidade de seu contexto. No caso da disciplina de História, nos cursos de Ensino Médio Integrado, isso permite que os IFs sejam um campo de análise de como os professores e as professoras, na sua atuação na produção dos textos das políticas curriculares, mobilizam sentidos de conhecimento histórico escolar.

Analisar sentidos de conhecimento histórico escolar é interessante, pois o currículo da disciplina escolar de

História vive, atualmente, embates entre sentidos ligados a uma forte tradição curricular e sentidos que buscam questionar e até superar essa tradição. Esses embates existem porque nem o currículo nem o ensino de História são neutros. Desde a segunda metade do século passado, o debate teórico em torno do currículo vem problematizando-o a partir de diferentes perspectivas, pondo em xeque a visão tradicional de que o currículo é uma questão técnica e mostrando que envolve questões sociais, culturais e relações de poder. As teorias críticas e pós-críticas de currículo (SILVA, 2015), a partir de uma vasta gama de autoras e autores filiados a diferentes abordagens epistemológicas, vêm defendendo que o currículo, muito mais do que uma lista de conteúdos, está envolvido por interesses das classes dominantes, possui um caráter discursivo e identitário e se configura como política cultural (LOPES; MACEDO, 2011). Mais do que em um movimento de superação, esse conjunto de teorias se complementam no sentido de perceberem o currículo como uma seleção interessada de conhecimentos, questionando a noção de universalidade dos saberes escolares historicamente constituídos e mostrando que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2015, p. 147).

Selecionar conhecimentos históricos, na medida em que não é possível ensinar “toda a História”, é também produzir uma narrativa sobre o passado, uma representação sobre as origens e trajetórias de um povo, ou seja, é produzir sentidos para o passado a partir do conhecimento histórico escolar selecionado. Essa narrativa, à medida que seleciona, e conseqüentemente exclui, determinados fatos, processos, personagens, marcos, períodos, sociedades, povos, grupos, também seleciona (e exclui) experiências humanas que são consideradas válidas, importantes, pertinentes de fazerem parte da formação escolar das crianças e jovens e de sua

constituição identitária como pertencentes a uma comunidade. A tradição curricular da disciplina de História no Brasil, cuja origem e configuração remonta ao século XIX, construiu uma narrativa sobre o passado muito específica (embora espelhada no que se fazia na Europa), que priorizava aspectos econômicos e políticos ligados ao Estado Nacional, centrada em uma ideia de progresso e de civilização que colocava o Brasil a reboque da história europeia e elegia como protagonistas da história brasileira homens, brancos, das elites políticas e econômicas, cristãos e heterossexuais, elevando seus feitos, atos e modos de conceber o mundo como universais (ABUD, 2011; ARAUJO, 2012; BITTENCOURT, 2018; SCHMIDT, 2012). Dessa narrativa ficam de fora, as classes trabalhadoras, as mulheres, os povos originários do nosso continente, as africanas e os africanos escravizados trazidos à força para a América, as populações negras no Brasil e tantos outros grupos, seus modos de ver e viver o mundo, tão importantes para a compreensão histórica da experiência humana no Brasil. Por muito tempo, o currículo escolar de História contou uma história única⁵.

Há décadas, porém, essa narrativa vem sendo questionada. Desde a redemocratização (ABUD, 2011; ARAUJO, 2012; BITTENCOURT, 2018; SCHMIDT, 2012), constituiu-se um debate fervilhante em relação ao currículo de História, tanto em relação à organização dos conteúdos, com propostas que fugiam da cronologia linear, quanto em relação à ausência de grande parte da população brasileira na narrativa construída pela tradição curricular, em especial as populações negras e indígenas, que passam a fazer parte de todo o currículo escolar, mas com lugar de destaque na disciplina de História, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Apesar da inegável contribuição dessas leis e do debate em torno do currículo de História, não houve uma superação da tradição curricular da disciplina. Um

5 A ideia de uma história única, e seus perigos, foi popularizada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em uma palestra para o programa TED Talk em 2009.

exemplo recente da permanência dessa tradição é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da disciplina de História. No texto referente ao Ensino Fundamental, mesmo abordando as culturas e sociedades africanas e indígenas, a BNCC retoma a cronologia linear, que traz em si uma racionalidade pautada pela ideia de progresso que toma a Europa como fio condutor da história da humanidade (ARAUJO, 2012), como um dos procedimentos básicos de ensino e aprendizagem da disciplina e como critério de organização dos conteúdos no currículo (MEC, 2018, p. 416). Além disso, vale destacar que a BNCC da disciplina de História para o Ensino Fundamental busca limitar significativamente o espaço de atuação docente no currículo, uma vez que as habilidades previstas direcionam a forma de abordar o conteúdo de maneira bastante prescritiva. Já a BNCC do Ensino Médio representa um retrocesso ainda maior em relação ao debate curricular da disciplina de História, uma vez que não há delimitação do que cabe à disciplina, deixando os conhecimentos históricos diluídos na grande área das Ciências Humanas, fragilizando suas especificidades e características.

A permanência da tradição curricular da disciplina de História, como observado na BNCC, e os questionamentos a essa mesma tradição, com a inserção, inclusive por força de lei, de experiências humanas mais plurais, em movimentos de embates entre sentidos de conhecimento histórico escolar, pode ser analisado à luz do conceito de (de)colonialidade do saber. O colonialismo, iniciado na América no fim do século XV, apesar de encerrado como processo histórico, deixou como herança a colonialidade do poder (QUIJANO, 2009), uma forma de estruturar o mundo entre centro e periferia global, divididos por uma linha abissal (SANTOS, 2009). A colonialidade do poder faz parte de uma tríade, em que os outros elementos constituintes são a colonialidade do ser e a colonialidade do saber (BALESTRIN, 2013). Em relação ao debate curricular,

interessa sobretudo a colonialidade do saber, que refere-se, às relações de poder no campo do conhecimento (que, por sua vez, se insere na esfera das subjetividades), no que diz respeito aos efeitos e às heranças da colonização, em um processo violento no qual saberes não-ocidentais e não-cristãos, especialmente das populações africanas, indígenas ou das mulheres, não eram considerados conhecimento. O processo colonial, marcado por genocídios, também levou a epistemicídios (GROSFUGUEL, 2016) em um movimento que buscava instaurar uma monocultura de saberes (SANTOS, 2009) a partir da imposição das noções eurocentradas de “civilização” e de “progresso”.

Enquanto o conceito de colonialidade do saber explica o processo de (tentativa de) apagamento de saberes não-europeus e não-brancos, a decolonização busca justamente a valorização desses saberes, reconhecendo-os como conhecimentos e epistemologias, em busca de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009), um diálogo não-hierarquizado entre saberes científicos e saberes tradicionais de diferentes povos e grupos humanos que possuem formas plurais de ver e viver o mundo.

Ao considerar que o currículo, por ser uma seleção de conhecimentos, está ligado às relações entre saber e poder, o conceito de (de)colonialidade do saber proporciona um olhar panorâmico, a partir de um ponto de vista latino-americano (BALESTRIN, 2013), sobre as principais ausências na tradição curricular da disciplina de História, ausências essas que são também demandas pelo reconhecimento de outros conhecimentos, experiências e histórias: das classes trabalhadoras, das mulheres, das populações negras e indígenas. Além disso, permite olhar para o currículo de História a partir de outra(s) racionalidade(s) além daquela pautada pela ideia ocidental, capitalista e eurocêntrica de progresso, abrindo espaço para formas plurais de selecionar e organizar os conteúdos,

contribuindo para diversificar os sentidos de conhecimento histórico escolar.

Portanto, analisar a produção das políticas curriculares para a disciplina de História nos IFs, onde há uma importante atuação docente na elaboração dos textos das políticas, permite perceber como professores e professoras estão mobilizando sentidos de conhecimento histórico escolar em uma esfera curricular em que normalmente não há protagonismo docente e como estão se posicionando nos embates de sentidos que marcam o currículo da disciplina de História atualmente no Brasil.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando as problematizações feitas até aqui, a pergunta que mobiliza essa tese é: como se constitui a atuação dos professores e das professoras de História dos Institutos Federais em Santa Catarina na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrado, especialmente no que se refere aos sentidos de conhecimento histórico escolar que mobilizam? Sendo assim, o objetivo geral do trabalho é compreender a atuação dos professores e das professoras de História na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina nos cursos de EMI dos IFs em Santa Catarina, com ênfase aos sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados por esses sujeitos.

O primeiro objetivo específico, que será desenvolvido no primeiro capítulo da tese, visa situar as normativas e o movimento de produção dos textos das políticas curriculares dos cursos analisados em cada uma das instituições, com destaque aos espaços de atuação dos professores e das professoras nesse movimento. Para alcançar esse objetivo, serão utilizadas normativas institucionais, obtidas nos sites do IFSC e do IFC, e serão

realizadas entrevistas com pessoas ligadas aos setores responsáveis pela organização e elaboração das políticas curriculares nessas instituições (pró-reitorias de ensino e diretorias ligadas ao EMI, por exemplo).

O segundo capítulo da tese buscará contemplar o segundo objetivo específico, que é analisar os sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados nos textos das políticas curriculares a partir da sua relação com a (de)colonialidade do saber. Para isso, serão analisados documentos curriculares para a disciplina de História do IFSC e do IFC, em especial as diretrizes curriculares institucionais (quando houver) e os PPCs dos cursos de EMI, que serão coletados nos sites das instituições analisadas e dos seus respectivos *campi*.

Já o último objetivo específico, abordado no terceiro capítulo da tese, buscará compreender a percepção dos professores e das professoras sobre seu lugar e sua atuação na produção dos textos das políticas curriculares para a disciplina de História no universo desta pesquisa, em especial no que se refere à seleção e organização dos conteúdos. Para isso serão realizadas rodas de conversa com professores e professoras de História do IFSC e do IFC.

O contexto da pesquisa será, portanto, os cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais em Santa Catarina (IFSC e IFC). A escolha por essas instituições se deu pela relação profissional estabelecida e ainda estabelecida com elas. A opção por incluir as duas instituições na pesquisa tem por objetivo trazer um elemento comparativo à análise, no sentido de perceber como cada IF constrói seus próprios caminhos nas políticas curriculares. A delimitação da amostragem, tanto no que se refere aos documentos curriculares quanto aos e às docentes participantes, ainda não foi definida. O corte temporal da pesquisa refere-se às políticas curriculares para a disciplina de História vigentes no momento da coleta de dados, que tem previsão de ocorrer ao longo do ano de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de doutorado está em fase inicial. Até o momento foram realizadas as redefinições em relação ao projeto inicial, principalmente na delimitação da problemática e dos objetivos da tese. Está em andamento o aprofundamento teórico, especialmente em relação ao campo do currículo e da política curricular e aos debates sobre decolonialidade, no intuito de delimitar os conceitos-chave e as autoras e os autores que serão os principais interlocutores. Além disso, as escolhas metodológicas, assim como os recortes empíricos da pesquisa, também estão em discussão e definição em conjunto com o orientador.

Esta pesquisa busca defender que os Institutos Federais são lugares privilegiados para a atuação docente na produção de políticas curriculares. No caso da disciplina escolar de História do Ensino Médio no contexto dessas instituições, a atuação docente na produção dos textos da política curricular representa a potencialidade de mobilizar sentidos de conhecimento histórico que questionem a tradição curricular da disciplina, marcada pela colonialidade do saber, com a experimentação de sentidos mais plurais. No entanto, para que essa potencialidade se concretize, é importante que as professoras e os professores de História compreendam as dimensões políticas e culturais que envolvem o currículo e se percebam como produtores de políticas curriculares na instituição. Por fim, esse espaço pode se constituir em resistência criativa para os professores e as professoras em meio a tantas incertezas e mudanças em torno da disciplina de História nos últimos anos, como a reforma do Ensino Médio e a BNCC.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

ANDRIONI, Ivonei. Educação Profissional Integrada ao Ensino: concepção e categorias fundantes. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 525-540.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias*. 2012. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no

10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*. V. 31, nº 1. Jan./Abr. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. V. 27, nº 94, p. 47-69, Jan./Abr. 2006.

MEDEIROS, Lílian Gobbi Dutra; ALBERTO, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. Estado da arte: a integração curricular no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. *Contexto & Educação*. Ano 35, nº 112, Set./Dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 23 de junho

de 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-119.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-72.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação - RHE* Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

“NA LUTA É QUE A GENTE SE ENCONTRA”:
SABERES ETNOMATEMÁTICOS
EMANCIPATÓRIOS PRODUZIDOS EM ESCOLAS
DE SAMBA

*Jéssica Lins de Souza Fernandes*⁶
*Joana Célia dos Passos*⁷
*Rita de Cássia Pacheco Gonçalves*⁸

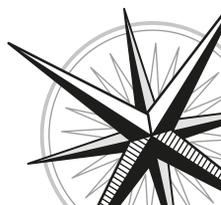
Resumo: O Programa Etnomatemática inclui o estudo de artes e técnicas de explicar e conhecer localizadas, a partir da análise de práticas matemáticas e suas implicações políticas e pedagógicas. Partindo da premissa de que escolas de samba, enquanto expressão do Movimento Negro Brasileiro, produzem e sistematizam saberes que emergem da experiência sociorracial e que, ainda, resolvem as demandas cotidianas da comunidade, este projeto se propõe a analisar se e em que medida os saberes etnomatemáticos produzidos neste contexto se constituem como emancipatórios. Para isso, partiremos de registros de narrativas e práticas etnomatemáticas identificadas em uma pesquisa com duas agremiações catarinenses e conduziremos entrevistas semi-estruturadas com trabalhadoras/es negras/os de escolas de samba de Florianópolis e do Rio de Janeiro. As entrevistas acontecerão de forma remota e serão analisadas a partir da análise crítica do discurso.

Palavras-chave: Programa etnomatemática. saberes emancipatórios. escolas de samba. movimento negro. pedagogia da emancipação.

6 Licenciada em Matemática, Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista CAPES/DS. Integrante do Grupo de Pesquisa Alteritas – Diferença, Arte e Educação. Contato: jessicalins.souza@gmail.com.

7 Orientadora da pesquisa. Pedagoga e Doutora em Educação. Contato: passos.jc@gmail.com.

8 Coorientadora da pesquisa. Professora de Matemática e Doutora em Educação. Contato: ritacassiagon@gmail.com.



*O samba é o Brasil que deu certo.
E não há vitória possível pra esse país distante do samba*
Emicida, em AmarElo - É Tudo Pra Ontem

CONTEXTO E PREMISAS

Tal qual Emicida, acreditamos que não há vitória possível para nosso país distante do samba e, portanto, não há vitória para a Educação (Matemática) longe dele. Nos aproximamos das escolas de samba de Florianópolis em 2018, a partir da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação. Na qualificação do projeto, fomos indicadas para *upgrade*, de modo que iniciamos 2020 com o desafio de dar continuidade à pesquisa em nível de Doutorado e em tempos de pandemia e de distanciamento físico. Este projeto, assim, se apresenta como desdobramento de pesquisa situada no campo da Etnomatemática, na qual foi acompanhado o trabalho de criação de artefatos das agremiações *Os Protegidos da Princesa* e *Embaixada Copa Lord* (SOUZA, 2020a).

O campo de estudos da Etnomatemática foi iniciado em 1984 por Ubiratan D'Ambrósio com a criação do “Programa Etnomatemática”, que inclui o estudo das diferenças culturais nas diversas formas de conhecimento, a partir da análise das práticas matemáticas e suas implicações políticas e pedagógicas, com especial interesse em compreender artes e técnicas (*tica*) de explicar e conhecer (*matema*) em contextos culturais (*etno*) que sofrem tentativas de subalternização e de invisibilização – como é o caso de manifestações culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras, que são historicamente vítimas de perseguições sustentadas pelo racismo.

Partimos da premissa, assim, de que as agremiações são um espaço *educador*, de *resistência* e de *reinvenção*

(SOUZA, 2020a; SOUZA, 2020b). Na medida em que o samba-escola se estabelece como um movimento que deixa lições para sambistas de todo o país, ensina não somente uma maneira diferente de fazer samba, mas traz também novos componentes artísticos para o cortejo de Carnaval, como adereços, fantasias e alegorias – cujos modos de apresentação e técnicas de fabricação são também ensinados às demais agremiações. Ainda, no interior dos barracões, a relação de aprendizado estabelecida entre trabalhadoras/es do mundo do samba pôde ser evidenciada a partir das narrativas e práticas etnomatemáticas identificadas durante a primeira etapa da pesquisa.

As escolas de samba, portanto, são um lugar de *vitória possível*, através da resistência, da reinvenção, da educação, da etnomatemática e de tantas possibilidades de re-existência nas f(r)estas.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Neste contexto, situamos as escolas de samba na perspectiva do “Movimento Negro Educador” defendido por Nilma Lino Gomes em seu livro homônimo. Para a autora,

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23-24).

Ainda no livro, a autora defende o argumento central de que o Movimento Negro Brasileiro (MNB) assume um papel de *educador*, pois constrói e sistematiza *saberes emancipatórios* sobre a questão racial no país, os quais se diferem dos conhecimentos científicos, mas não podem, por isso, serem considerados *menos saber* ou *saberes residuais*. Esses saberes são construídos através do que Nilma chama de *tensão dialética regulação-emancipação sociorracial*, isto é, na tensão entre a regulação do corpo negro – seja de forma dominante, através da colonização, ou de forma dominada, através da exploração capitalista – e as lutas por emancipação, a corporeidade negra produz saberes. Essa tensão marca a trajetória entre um *estado de ignorância*, regulado pelo racismo e pelo machismo, e um *estado de saber*, marcado pela solidariedade e pela libertação. Ao trazer esta ideia, a autora amplia o conceito de *tensão dialética regulação-emancipação racial* já cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2002), no sentido de

dar relevância e considerar que o paradigma da modernidade ocidental, ao eleger o conhecimento científico como a forma credível e hegemônica de saber e desconsiderar e hierarquizar outros saberes, não o fez alicerçado apenas na recusa cultural e cognitiva de outros povos. Ele se alicerça numa tensão racial e de gênero (GOMES, 2017, p. 99-100).

Para Nilma Gomes (2017, p. 54), a radicalidade dos saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo MNB avança na compreensão do pensamento pedagógico como “um permanente confronto entre paradigmas de educação, de conhecimento, de valores e do humano” – diferente de políticas educacionais que têm dificuldade de reconhecer saberes produzidos pelos movimentos sociais, uma vez que são reguladas pela racionalidade científica moderna. As pesquisas no bojo do Programa Etnomatemática, de modo semelhante, se propõem a conhecer diferentes modos de pensar e de fazer

matemática, defendendo que existem racionalidades e epistemologias para além da matemática acadêmica, que é ferramenta base da racionalidade científica moderna.

Neste sentido, Nilma aponta que a organização da população negra tem possibilitado a construção de uma *pedagogia da diversidade* (de raça, de gênero, de idade, de culturas), que “faz parte da história de luta dos negros e negras brasileiros e se adensa no início do século XX, fruto das organizações negras e suas alternativas de educação formal e não formal para a comunidade negra” (GOMES, 2017, p. 134). Assim, para a autora (Ibidem, p. 136, ênfase da autora), “a *pedagogia da diversidade* é uma *pedagogia da emancipação*” e é neste contexto que os saberes construídos, sistematizados e articulados pelo MNB podem ser contemplados, uma vez que tensionam a pedagogia tradicional e que veem a educação como *prática de liberdade*, e como *ato político*, de *amor* e de *coragem*, como também nos ensina Paulo Freire (2008).

As agremiações, por sua vez, produzem saberes que emergem da experiência e ação da comunidade negra e que, de diversas maneiras, dialogam com a sociedade, com o Estado, com a escola básica e com a universidade⁹ – e que, sobretudo, resolvem suas demandas cotidianas. Além disso, desfiles e sambas-enredo são uma poderosa ferramenta de comunicação com o grande público, trazendo para a cena saberes específicos construídos pela população negra, apresentando temas da história e da cultura africana e afro-brasileira, além da exaltação e afirmação da estética negra. No entanto, com a instituição de disputas e influência da indústria fonográfica, a partir do fim dos anos 1930, os enredos passaram a ser porta-voz da historiografia dominante, instituindo o que Luiz Simas e Fabio Fabato (2015) chamam de *pedagogia de massas* – caracterizando o que podemos chamar de *regulação dominada* pelo mercado. A partir dos anos 1970, em

9 Além dos saberes etnomatemáticos identificados durante a pesquisa de Mestrado, em um levantamento de publicações até o ano de 2018, por exemplo, foram encontrados 75 trabalhos acadêmicos realizados com escolas de samba – sendo 59 teses ou dissertações e 16 artigos, em 16 diferentes áreas do conhecimento (SOUZA, 2020a).

contrapartida *emancipatória*, sambistas como Candeia, Martinho da Vila e Nei Lopes iniciaram um movimento de *reafricanização* (SALLES, CAMPOS, *et al.*, 2018) do samba, reabilitando e potencializando sua ancestralidade africana, na esteira de iniciativas como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, de modo a reafirmar que a educação contra o racismo constitui “um movimento político, social e estético do qual o samba, como cultura negra de resistência, sempre fez parte” (Ibidem, p. 89). E, assim, as agremiações retomam seu compromisso primeiro de contar histórias sobre a cultura negra.

Assim, em um exercício de *imaginação pedagógica*, questionamos: se as escolas de samba, enquanto MNB, reeducam a sociedade, que saberes etnomatemáticos produzidos pelas agremiações se constituem como emancipatórios? De que forma os processos de regulação impactam a produção desses saberes? A Pedagogia da Emancipação dialoga com o Programa Etnomatemática?

Portanto, para guiar a pesquisa, perguntamos: *que saberes etnomatemáticos produzidos e sistematizados pela comunidade negra em escolas de samba se constituem como emancipatórios?*

Em outras palavras, nos interessa saber como a comunidade negra, lutando por emancipação a partir da articulação em escolas de samba, resiste aos processos de regulação do corpo e da cultura negras e, nessa tensão dialética sociorracial, produz e sistematiza saberes etnomatemáticos.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender a produção de saberes etnomatemáticos emancipatórios em contextos de escolas de samba.

Objetivos específicos:

a) Compreender escolas de samba a partir do conceito de “Movimento Negro Educador”.

b) Examinar a produção de saberes no contexto de escolas de samba em produções acadêmicas.

c) Verificar a produção de saberes etnomatemáticos emancipatórios no contexto de escolas de samba.

d) Relacionar a produção de saberes etnomatemáticos com a Pedagogia da Emancipação.

ITINERÁRIOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No campo da Educação, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990 até a primeira metade dos anos 2010, é possível destacar importantes avanços no que diz respeito à inclusão das relações raciais como eixo fundamental para compreender os processos de formação da sociedade brasileira, como conquista de um processo histórico de lutas do MNB, que elege, sobretudo, a Educação como atuação central na luta pela superação de desigualdades raciais. Autores como Ubiratan D’Ambrósio (1998) e Henrique Cunha Júnior (2003) vinham fazendo também articulações entre os campos da Educação Matemática e da Educação das Relações Étnico-Raciais, principalmente a partir do Programa Etnomatemática e da vertente Afroetnomatemática (CUNHA JÚNIOR, 2004). Mais recentemente, as pesquisadoras Maria Celeste de Souza e Maria da

Conceição Fonseca (2017) incluíram relações de gênero no debate, apontando que nossas práticas matemáticas são também produtoras de identidades de gênero e colaboram para instauração de relações desiguais, produzindo o que chamam de *práticas matemáticas femininas* e *práticas matemáticas masculinas*.

Em comum, essas articulações questionam a neutralidade da matemática e elegem raça e gênero como elementos que a caracterizam, desconstruindo o mito da matemática universal – que no fim das contas se trata de uma matemática branca, cis-heteropatriarcal e euro-centrada. Movimentos como esses convergem com o que nos ensina Nilma Gomes (2005, p. 147) quando diz que “é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras”. Neste contexto, o Programa Etnomatemática surge como um importante caminho que aponta possibilidades de recursos teóricos-metodológicos para tratar desses temas, marcando uma ruptura epistemológica nas pesquisas em Educação Matemática.

Para Ubiratan D’Ambrósio (2008, p. 11), “os grandes objetivos do Programa Etnomatemática na Educação são, ao mesmo tempo, práticos e teóricos”, de modo que as pesquisas devem consistir em uma “investigação holística da geração [cognição], organização intelectual [epistemologia] e social [história] e difusão [educação] do conhecimento matemático” (Ibidem, p. 14-15). Por isso, defende que se traga para as pesquisas a ideia de Programa Etnomatemática e suas respectivas dimensões: conceitual, histórica, cognitiva, epistemológica, política e educacional (D’AMBRÓSIO, 2011). Para isso, os procedimentos metodológicos geralmente incluem algum tipo de imersão com foco em observar, descrever e analisar a realidade social das/os interlocutoras/es.

Conforme discutimos em outro momento (SOUZA, 2021), um dos desafios das pesquisas com etnomatemática é pensar em práticas que contemplem o Programa e não se limitem às metodologias das pesquisas com matemática acadêmica. Para o autor, a etnomatemática “é limitada em técnicas, uma vez que se baseia em fontes restritas. Por outro lado, seu componente criativo é alto, uma vez que é livre de regras formais, obedecendo critérios não relacionados com a situação” (D'AMBRÓSIO, 1998, p. 34). Assim, defende a *criatividade científica* como alternativa metodológica, sugerindo “mergulhar na realidade, numa realidade global que compreende o meio sociocultural e natural, refletindo então sobre essa realidade, e questionando o desafio nela compreendido, e finalmente escolhendo um meio de ação entre várias possibilidades” (Ibidem, p.72). Aqui, nos deparamos com o desafio de pensar em como *mergulhar nesta realidade* sem um contato extensivo com interlocutoras/es da pesquisa e em um ano sem Carnaval, devido à pandemia de COVID-19. A criatividade científica, assim, se faz ainda mais necessária para driblar a restrição de fontes, já que não seria possível acompanhar a produção dos desfiles.

Dito isso, elegemos como possibilidade a realização de entrevistas com interlocutoras/es de nossa pesquisa de Mestrado, que já têm algum tipo de vínculo conosco. Neste caso, utilizaremos registros da referida pesquisa para mediar o diálogo, questionando mais profundamente os modos de *geração, organização e difusão* dos saberes operados, direcionando para compreensão das dimensões *conceitual, histórica, cognitiva, epistemológica, política e educacional* nos processos de produção e sistematização desses saberes e dos efeitos que as relações raciais e de gênero exercem nesta construção. Ainda, há componentes de agremiações do Rio de Janeiro que contribuíram na fase inicial e que

podem ser interlocutoras/es no sentido de apontar percepções desde um lugar em que a pressão mercadológica é exercida ainda mais fortemente. No Quadro 1, elencamos algumas informações de 6 possíveis interlocutoras/es, todas/os negras/os por auto-atribuição e com mais de 20 anos de atuação no Carnaval, atentando para diversidade de escolaridade, identidade de gênero e orientação sexual.

QUADRO 1 – Possíveis pessoas interlocutoras da pesquisa.

	Profissão e Escolaridade	Função na Agremiação ou Grupo Carnavalesco
1	Professora de Ed. Infantil / Superior	Diretora de barracão da <i>Embaixada Copa Lord</i> (SC)
2	Comerciante / Médio	Diretora de barracão da <i>Embaixada Copa Lord</i> (SC)
3	Artista / Fundamental	Aderecista da <i>Protegidos da Princesa</i> (SC)
4	Militar aposentado / Médio	Coreógrafo e diretor do <i>Grupo Bira Dance</i> (RJ)
5	Costureira / Médio	Diretora do <i>Madureira, Toca, Canta e Dança - Portela</i> (RJ)
6	Professor de Matemática / Superior	Componente/comunidade da <i>GRES Império Serrano</i> (RJ)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para análise das entrevistas, utilizaremos a *análise crítica do discurso* de Norman Fairclough, que propõe “considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Com isso, podemos analisar não apenas o papel das narrativas (etnomatemáticas) na reprodução de práticas sociais, mas também seu papel nos processos de luta por emancipação, uma vez que “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como

criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (Ibidem, p. 92).

O roteiro de perguntas poderá ser feito após um maior aprofundamento das leituras e melhor definição do escopo do trabalho. No entanto, elencamos alguns questionamentos iniciais que possivelmente farão parte das entrevistas: i) *Você poderia contar um pouco sobre sua trajetória no Carnaval e sobre o trabalho que fez e faz na escola? Percebe que, em algum momento, foi mais ou menos viável construir os desfiles?* ii) *Você acredita que ser mulher, gay, negra/o, ... influencia na posição que você ocupa e no trabalho que realiza na escola? Você vê alguma relação dessas questões com o cotidiano da escola?* iii) *Você usa matemática para realizar seu trabalho? Poderia me dar exemplos? Como aprendeu? Já precisou ensinar a alguém? Se sim, como foi?* iv) *A partir dos materiais: Você conseguiria descrever um passo-a-passo deste trabalho? Como calculou a quantidade de material e de tempo para este serviço? O material fornecido pela escola era suficiente? Considerou as condições de trabalho adequadas? Acha que você era a pessoa mais indicada para fazer este trabalho? Esta tarefa é o que você realmente gosta de fazer?*

As entrevistas, a priori, serão feitas e gravadas de forma remota, via Google Meet® ou WhatsApp®, mediante autorização das/os sujeitas/os e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

REFERÊNCIAS

CUNHA, JR. Henrique. Afroetnomatemática, África e Afrodescendência. *Temas em Educação*, 13, 2004. p. 83-95.

CUNHA, JR. Henrique; MENEZES, Marizilda dos Santos. Formas geométricas e estruturas fractais na cultura afrodescendente. In: BARBOSA, Lúcia; Maria de Assunção.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. 4. ed. São Paulo: Afiliada, 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. *Acta Scientiae*, Canoas, v.10, n.1, jan./jun. 2008. p. 7-16.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Jéssica Lins de Souza. *A voz do morro: narrativas etnomatemáticas produzidas no Carnaval de escolas de samba de Florianópolis*. PPGÉ. UFSC. Florianópolis. 2020a. Dissertação (Mestrado).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GOMES, Nilma Lina. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lina. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (ORG) *De Preto e Afro-Descentende - Trajetos de pesquisas sobre os negros, cultura negra e relações étnico raciais*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010. p. 307-321.

SALLES, Evandro. et al. *O Rio do samba: resistência e reinvenção*. Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2002.

SIMAS, Luiz Antonio; FABATO, Fábio. *Pra tudo começar na quinta-feira: o enredo dos enredos*. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

SOUZA, Jéssica Lins de Souza. *A voz do morro: narrativas etnomatemáticas produzidas no Carnaval de escolas de samba de Florianópolis*. PPGE. UFSC. Florianópolis. 2020a. Dissertação (Mestrado).

SOUZA, Jéssica Lins de Souza. Ensaio sobre como o samba ajuda a pesquisar com educação matemática. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – RIPEM*, v. 10, n. 1, 2020b. p. 158-171.

SOUZA, Jéssica Lins de Souza. “Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho”: o quê, com quem, como e por que andei para realizar uma pesquisa com samba, educação e matemática. In: PASSOS, Joana Célia dos.; SANTOS, Zâmbia Osório dos.; (org) *Caminhos teóricos e metodológicos em pesquisas no campo das relações raciais: o quê, por quê? com quem? como?* Florianópolis: Copiart, 2021.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de.; FONSECA, Maria da Conceção Ferreira Reis. *Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: Enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA NA VIDA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ENTRELAÇAMENTOS DE DESEJOS E SIGNIFICADOS

Patrícia Barcelos Martins¹⁰

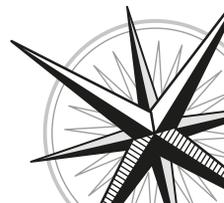
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin¹¹

Resumo: Independentemente da situação de estar alfabetizado ou não, todos os sujeitos estão inseridos num mundo letrado e atribuem significados distintos à prática de leitura e escrita a partir dos seus anseios, desejos e expectativas frente às demandas sociais. A alfabetização libertadora (pela perspectiva freireana), assim como os pressupostos dos letramentos sociais podem corroborar para que o sujeito possa, através de ressignificações críticas da leitura e da escrita desenvolver autonomia com vistas à emancipação e transformação social. Partindo dessa contextualização, o projeto de tese tem como objetivo compreender os significados e desejos em torno do uso ou não de práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana de pessoas jovens adultas e idosas que estão cursando ou que já concluíram as fases iniciais de escolarização (alfabetização) na EJA da rede pública de São José/Santa Catarina.

Palavras-chave: Letramentos sociais. Práticas sociais de leitura e escrita. Sujeitos da EJA. Alfabetização libertadora. Autonomia.

10 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência. Orientanda da professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA). Email: patibmj@yahoo.com.br

11 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutora em Educação pela UFSC e Pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos Epeja/UFSC e da Pesquisa Nacional (CNPq) intitulada “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico”. Coeditora da Revista Internacional de EJA – Rieja (UNEB). E-mail: herminialaffin@gmail.com



INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Mesmo com avanços na EJA, ainda há um caminho longo a percorrer no que diz respeito a promover a educação a todos de forma justa e democrática. A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil possui ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. Observando esses índices, percebemos que houve uma regressão lenta. Contudo, o que efetivamente representam esses números? Será que o domínio básico das práticas de leitura e escrita realmente está permitindo que os sujeitos da EJA ressignifiquem essas práticas em direção à transformação nos seus contextos sociais. Será que alfabetização e letramento promovidos pelas políticas públicas estão atendendo as demandas e desejos dos sujeitos da EJA? E quem são esses sujeitos?

Para Arroyo (2005 a, p. 22) são “jovens e adultos (*e idosos*) com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia”. Portanto, é necessário pensar, historicamente, quem são os sujeitos que ingressam na EJA; quais são suas expectativas diante do retorno à escola; que conhecimentos têm a respeito do mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas e, no caso da proposta de investigação, sobre as práticas de leitura e escrita.

A questão não é mais apenas saber se as pessoas leem ou escrevem reproduzindo o existente; mas também como elas se percebem capazes ou não de fazer uso dessas habilidades. Isso significa que, além da preocupação com o analfabetismo, problema social persistente em países

em desenvolvimento, lançamos o olhar para superar a falsa ideia de alfabetização, em que a pessoa ainda se encontra impossibilitada de fazer inferências em seu cotidiano e de provocar transformações em suas práticas sociais. Ângela Kleiman contribui para esse debate, destacando a relação da leitura e da escrita com as práticas sociais no cotidiano, quando esboça uma definição acerca de letramento:

Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Nesta concepção, letramento são práticas voltadas para especificidade do cotidiano. (KLEIMAN, 2016, p.19)

As apropriações das práticas de leitura e escrita desenvolvidas nos processos de alfabetização atendem aos contextos e especificidades dos sujeitos da EJA, respeitando os seus direitos a uma educação de qualidade? A partir dessas reflexões, minha tese se debruça em reafirmar que as pessoas jovens, adultas e idosas devem ter seus direitos subjetivos garantidos em relação a uma alfabetização de fato libertadora e crítica que considere seus desejos, contextos e os permitam ressignificar os usos da leitura e escrita nas suas práticas sociais alicerçados na autonomia e capacidade de transformação. Destarte, a intenção é ouvir os sujeitos em processo de alfabetização e pós- alfabetização, suas histórias nos diferentes contextos sociais, buscando tecer fios que contribuam para elucidar os seguintes problemas de pesquisa: *Quais os significados que as pessoas jovens, adultas e idosas, em processo de escolarização ou que concluíram os anos iniciais da EJA atribuem aos usos de práticas de leitura e escrita? Como lidam com tais práticas em seus contextos e relações sociais?*

Para tanto, o objetivo geral constitui em *compreender*

os significados e desejos de pessoas jovens adultas e idosas no uso ou não de práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana, como estudantes da EJA ou que concluíram as fases iniciais de alfabetização dessa modalidade na rede pública de São José/SC. Já os objetivos específicos traçados são:

- Caracterizar teoricamente os debates sobre as políticas públicas de alfabetização no contexto da Educação de Jovens e Adultos, bem como acerca dos conceitos analfabetismo, alfabetização, alfabetismo e letramento.

- Situar as especificidades dos letramentos sociais e da concepção Freireana de alfabetização libertadora e crítica voltadas para a emancipação e autonomia dos sujeitos da EJA.

- Contextualizar os sujeitos participantes da pesquisa, seus desejos em relação ao uso da leitura e da escrita anteriormente ao processo de escolarização inicial (alfabetização)

- Analisar os significados dos usos ou não de ações de leitura e escrita na vida dos sujeitos da EJA durante ou após o processo de escolarização inicial (alfabetização).

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa dialogará de forma interdisciplinar com as áreas da educação, filosofia, sociologia e da linguística¹² e pela abordagem dialética¹³ apresentará como premissa a consideração das subjetividades das pessoas jovens, adultas e idosas da EJA em seus contextos sociais, históricos, culturais, privilegiando a criticidade e a diversidade na sociedade, conforme defende Amado (2013). Inicialmente, será feito um levantamento bibliográfico - do tipo estado da arte - e posteriormente

12 Mesmo transitando pela área da linguística, a tese não pretende se debruçar sobre as questões metodológicas da alfabetização no que tange à estruturação funcional da linguagem, mas buscará evidenciar desta área as discussões que remetam à dimensão sociológica.

13 O pesquisador que assume a concepção dialética, de acordo com Triviños (1990, p. 73) deve ter presente em sua estrutura de pensamento: visão de mundo e uma atitude dialética da realidade natural e social a qual reconhece que a história é constituída por uma luta de contrários, movida pelo conflito, e que seu desenvolvimento não é uma evolução linear.

uma pesquisa bibliográfica que contemplará os fundamentos dos sentidos, significados e desejos; a dimensão social da linguagem, as aproximações e distanciamentos entre conceitos em torno da alfabetização e letramentos; as políticas públicas na EJA, os direitos e sujeitos da EJA; bem como a perspectiva freireana sobre a alfabetização libertadora. Na sequência, será desenvolvida a pesquisa de campo voltada a investigar os significados e desejos dos sujeitos da EJA no tocante ao uso das práticas da leitura e escrita na vida cotidiana. O cunho desta investigação será de natureza qualitativa e exploratória, pois, segundo Minayo (2010, p.13), “são obtidos elementos descritivos, colhidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. A preocupação, nesse caso, está em retratar as perspectivas dos participantes, explorando as diversas especificidades que os caracterizam (...)”. Além disso, como estratégia de coletas de informações será aplicada a técnica da entrevista semiestruturada, a qual seguirá um roteiro pré-estabelecido direcionado a conhecer diversos contextos sociais, culturais, psicológicos que fazem parte da vida dos pesquisados.

Os sujeitos que farão parte do universo investigativo serão tantos jovens, adultos e idosos que concluíram as séries iniciais da rede pública da região de São José/SC. Para viabilizar a pesquisa será utilizada uma sondagem nos cadastros de uma instituição de ensino da rede municipal de São José em que haja a oferta de turmas dos anos iniciais/alfabetização, no sentido de mapear esses sujeitos que já concluíram ou não a fase inicial de alfabetização (desses alguns, provavelmente continuam nas instituições dando continuidade aos estudos e outros já se evadiram). Após esse mapeamento, serão selecionados homens e mulheres com idades variadas a fim de compor o conjunto de 06 (seis) participantes para a pesquisa. Simultaneamente às entrevistas, que poderão

ocorrer no âmbito da instituição escolar ou mesmo na residência dos participantes, serão realizadas observações pessoais dos gestos, olhares e postura corporal dos pesquisados, as quais serão registradas em um diário de campo, no intuito de agregar sentidos a linguagem verbalizada. Caso seja consentido pelos participantes, as entrevistas serão gravadas e se utilizará de imagens fotográficas para o registro das observações. Todas as informações obtidas serão devidamente analisadas à luz dos aportes teóricos, a fim de contribuir para a elucidação dos problemas de pesquisa já citados anteriormente.

APORTES TEÓRICOS

Inserida no campo da EJA, a alfabetização ocupa um grande espaço de discussão nesta modalidade por parte dos pesquisadores e educadores, em virtude de ser a primeira etapa da escolarização que acolhe aqueles que não tiveram oportunidade de usufruírem do direito à educação o qual lhe foram ocultados por muitos anos. A história do Brasil nos mostra que esses direitos não foram (e ainda não são) pensados integralmente para todas as pessoas da sociedade, mas sim, restritos a pequenas parcelas da sociedade, geralmente detentora de um nível socioeconômico mais alto do que a grande maioria da população. Esses direitos precisam ser assegurados no âmbito de políticas públicas que se comprometam mais com um Estado democrático que garanta o atendimento as reais demandas dos sujeitos que compõem a educação. Para que esses sujeitos possam exercer sua cidadania em sua plenitude, é mister considerar que todos usufruam dos Direitos inerentes ao Ser Humano. Nessa direção, convergimos com Bobbio (2004, p. 16) quando afirma que o: “[...] problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de

protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Desse modo, não é por falta de instrumentos legais no Brasil que os direitos são negados, mas pelo descaso de instâncias governamentais que silenciam o conhecimento das pessoas em relação aos seus direitos e dos mecanismos para efetivá-los.

Reconhecendo a existência dos direitos fundamentais, cabe uma reflexão para a identificar quem são os sujeitos da EJA para que se possa promover o acesso destes direitos a aqueles a quem eles pertencem. Os sujeitos da EJA são sujeitos de direitos que revelam diversidades não somente pela perspectiva etária, mas sobretudo pelas condicionantes socioculturais que transpassam as vivências que os identificam. Para Laffin, Machado e Martins (2021) as pessoas da EJA

carregam em si suas identidades étnicas, sociais de gênero e de classe. São pessoas jovens, adultas e idosas em suas identidades sociais e familiares: pessoas trabalhadoras (em atividades formal e na informalidade), pertencentes a zonas rural, urbana e das periferias; são filhos e filhas mais velhos e mais velhas, pais e mães, avós e avôs. [...] Enfim, trazem em suas vidas diferentes possibilidades de experiências constituintes, mas muitas têm em si suas histórias tecidas na lógica capitalista marcadas pelas relações de desigualdades sociais e econômicas. (LAFFIN, MACHADO, MARTINS, 2021, p. 207)

Essas pessoas jovens, adultas ou idosas que se encontram em estado de analfabetismo não são seres desprovidos de conhecimentos. Ao longo de suas vidas, muitos conhecimentos e experiências relacionados ao cotidiano foram sendo fomentados, e devido sua importância na constituição das identidades dessas pessoas, precisam ser considerados no processo educacional como ponto de partida para o alargamento dos aprendizados. Freire enaltece que são das relações

sociais e contextos (conhecimentos, experiências de vida) dos educandos, quer já sejam alfabetizados ou não, que emergem as palavras geradoras¹⁴ no processo de alfabetização libertadora que darão prosseguimento a uma educação mais crítica e transformadora com vistas à emancipação do sujeito. Essa perspectiva freireana, que reconhece a articulação as práticas sociais do cotidiano com o uso da leitura e da escrita dos sujeitos pode ser identificada também pelos pressupostos dos estudos acerca de letramentos. Estabelecendo aproximações e distanciamento entre a alfabetização e o letramento, Soares (2004, p. 90) preconiza que alfabetização, “é vocábulo de uso corrente (...); o mesmo não ocorre com o vocábulo letramento, de sentido ainda pouco claro e impreciso.”

Nessa linha de aproximações com Soares (2004), Kleiman situa que (1995, p. 17), “Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram neste domínio (letramento), podemos perceber a complexidade do conceito”. Assim, esse termo pode designar ora as práticas sociais que demandem leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais.

Tfouni (2010) converge com Soares (2003), ao mencionar que a alfabetização (na sua dimensão técnica) está relacionada ao desenvolvimento das competências da leitura e escrita; enquanto o fenômeno do letramento aponta para os aspectos sociais, culturais e históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Por consequência, entende-se que a habilidade de alfabetização remete ao aprendizado do funcionamento estrutural da linguagem escrita e o letramento à ampliação dos conhecimentos praticados a partir dos contextos e das relações sociais que envolvem leituras e escritas. Portanto, como são diversas as questões sociais, culturais e políticas e as demandas advindas destes

14 As palavras geradoras fazem parte da alfabetização libertadora promovida por Freire e se referem aos vocábulos carregados de emoção e significados, no tocante à cultura do povo. “Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte” (FREIRE, 2003, p. 42).

contextos, podemos pluralizar a dimensão do letramento para letramentos sociais se enveredando na direção de promover a participação crítica e efetiva dos sujeitos enquanto cidadãos a serem protagonistas de suas próprias histórias nos mais variados contextos onde estes desejarem se fazer presentes.

Estabelecendo um paralelo, podemos mencionar que na alfabetização (aquela distinta da proposta freireana), aprendemos a ler e a escrever, voltada para a identificação de símbolos. Enquanto nos fenômenos de letramentos, interagimos muito mais uns com os outros em um movimento relacional a partir da apropriação dos significados. Ainda segundo Soares (2003, p. 35) “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais dos sujeitos”.

No decorrer da tese, além da problematização e aprofundamento acerca destes conceitos alfabetização e letramento, vários outros como: políticas públicas, direitos dos sujeitos da EJA, linguagem, sentidos e significados, desejos, alfabetização libertadora serão debatidos almejando, juntamente com as análises da pesquisa de campo, compreender os significados e desejos que circundam o uso ou não de práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana de pessoas jovens adultas e idosas.

CONSIDERAÇÕES

O direito a uma educação que promova o uso da leitura e da escrita para a emancipação das pessoas jovens, adultas e idosas é uma das prerrogativas que precisam ser efetivamente consideradas na elaboração das políticas públicas que se comprometam com a qualidade na educação. Nesta direção, a compreensão

dos letramentos que articulam as dimensões sociais com o uso da leitura e da escrita veem a corroborar para que a EJA trilhe caminhos pelo viés da autonomia de seus sujeitos.

Essa essência social também pode ser percebida na concepção Freireana. Em que pese não fazer uso desta terminologia “letramento”, o referido autor já avançava nesses debates: “Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é biografar-se, existencializar-se, historicizar-se no mundo”. (FREIRE, 2007, p. 9). Desta forma, ao dar sentidos e significados as palavras escritas e faladas, os sujeitos vão se constituindo a partir das relações sociais mediatizadas pela linguagem. Através das mudanças nas relações sociais (que em muitas ocasiões são constituídas pela relação entre oprimidos e opressores) o homem (entende-se aqui o ser humano) vai se empoderando, e neste movimento de resistência e interação permite, simultaneamente, que os conhecimentos já existentes possam ser ressignificados, aperfeiçoados e/ou alargados.

Conforme argumenta Pinto (2003), a sociedade utiliza-se da educação para perpetuar a sua cultura. O homem educado pela sociedade modifica esta mesma sociedade como fruto da própria educação que tem recebido dela. Esse processo das relações sociais e interatividade não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, protagonistas da história. “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na inversão da *práxis*, se volta sobre eles e os condiciona, podem transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é a tarefa dos homens”. (FREIRE, 1987, p. 39, grifo do autor).

Quando essa expressão da linguagem se focaliza na reprodução do rendimento da produção do sistema capitalista, é que percebemos a face de dominação da

educação alienante. Nesta perspectiva, a alfabetização mecanizada visa apenas reproduções linguísticas e preenchimento das lacunas do analfabetismo a serviço da ordem neoliberal, o que não corrobora para a construção da identidade do sujeito. Tal situação é subversiva, haja vista que precisamos é de seres pensantes, livres para que o uso da leitura e da escrita tenham novas relações sociais!

Sobre isso, Freire revela o pensamento de uma alfabetização libertadora para vida que ultrapassa o tecnicismo, pois “Não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras; mas sim, as possibilidades do sujeito, consciente de ser produto e produtor de cultura, fazer uso desta tecnologia em prol de si e do coletivo”. (FREIRE, 1987, p.12).

Portanto, a concepção de Freire em uma visão humanista e progressista mantém-se atualizada e hoje vem a ser bem mais compreendida, tendo como foco a utilização das tecnologias da escrita e leitura em prol dos usos sociais dos indivíduos e dos coletivos com vistas à emancipação do sujeito.

Assim, espero com minha tese despertar os olhares e atenção (principalmente de gestores, educadores, pesquisadores e formadores das políticas públicas) para ampliação dos debates acerca de uma alfabetização de jovens, adultos e idosos que possa superar a consciência ingênua, por meio da promoção da consciência crítica que liberte os e as estudantes para, no contexto da apropriação da leitura e escrita, ressignificar suas práticas sociais a partir de seus reais desejos e demandas.

REFERÊNCIAS

A - Abordagem Metodológica

AMADO, João. A investigação em educação e seus paradigmas. In: *Manual de investigação qualitativa em educação*. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 1998. Disponível em: <https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2018/02/74892255-A-Invenc-a-o-do-cotidiano-Michel-de-Certeau.compressed.pdf>

FREITAS, Sônia Maria de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. Imprensa Oficial do Estado, 2002.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; LAFFIN, Marcos. *Itinerários do projeto da pesquisa e seus componentes epistemológicos*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 15, n. 2, p. 469–491, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i2.12344. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12344>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Educação Pedagógica e Universitária, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 29. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.

B - Políticas Públicas, Direitos e Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. *Notas sobre a Redefinição da Identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial-Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08/06/2014.

GADOTTI, Moacir. (org). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. 3 ed. Belo Horizonte: 2010, p. 27-58.

HADDAD, Sérgio. *Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. São Paulo: Cortez, 1998.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita?* Rev. Port. de Educação. v. 25, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37425876007>.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá; MARTINS, Patrícia Barcelos. Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da Covid-19. In: *Debates em Educação*, [S. l.], 2021, v. 13, p. 200–227. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/articled/view/12114>. Acesso em: 20 out. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1982. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/mobile/isabepaiva/7-lies-sobre-educao-de-adultos>

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: TIRIBA, Lia.; CIAVATTA, Maria. (org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Líber, Rio de Janeiro: Eduff, p. 57-97, 2011.

C - Aproximações e distanciamentos conceituais: analfabetismo, alfabetismo, alfabetização, literacia, letramento

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: síntese de indicadores 2012 a 2019.

Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. 10 ago. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. 2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/05/>. Acessado em 03/03/2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *A história da alfabetização no Brasil*. São Paulo: 2012.

CONCEIÇÃO, Andreia V. da. *Alfabetizar letrando: saberes e práticas em classes de educação de jovens e adultos*. In: I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa/PB. *Anais...* João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. (orgs) *Significados e ressignificações do letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sócio cultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, Gaetana Maria Jovino Di. *Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo:

Loyola, 1989.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. RBE, n. 25, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, e na educação*. Tradução: Marcos Bagno, São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

D - Alfabetização Libertadora de Freire

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização como elemento de formação da cidadania*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

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

Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança* (30a ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo* (introdução à obra) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e Aprender com Paulo Freire 40 horas e 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

E - Constituição dos Desejos e Significados

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, [s.l.], v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Fap UNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s2176-66812013000100015>.

ALMEIDA, Maria Lúcia. *Os significados atribuídos ao processo de alfabetização na voz do aluno adulto*. Tese de Doutorado em educação, PU. São Paulo: 2004.

CARRANO, Paulo. *Educação de jovens e adultos e juventude: o*

desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf. Acesso em: 08 out. 2017.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMERLATO, Denise M. *Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos*. Pelotas: Educat, 1998.

DUMOULIÈ, Camille. *O desejo*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F.; MACHADO, Cássia Cilene. *Os sentidos e significados da escolarização na EJA para estudantes idosos do núcleo de estudo da terceira idade - UFSC*. In: I Reunião Regional Sul ALFA e EJA, Florianópolis, 2017.

SMOLKA, Ana. Luzia Bustamante. *Sobre significado e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações*. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S, Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano (Vol. 1)*. Artes Médicas, 2004.

O FAZER DOCENTE E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES, PERTENCIMENTOS E FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA

*Rosimeri Jorge da Silva*¹⁵

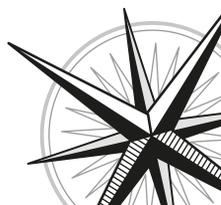
*Jilvania Lima dos Santos Bazzo*¹⁶

Resumo: Esta pesquisa visa investigar a relação entre a docência e a constituição do projeto político pedagógico (PPP) como espaços coletivos de construções de identidades e pertencimentos, que definem a função social da escola. À luz da pedagogia freiriana, pauta-se na abordagem de pesquisa qualitativa crítica, com vistas à resolução da seguinte problemática: quais são os elementos que se evidenciam na/pela prática docente e que podem contribuir para implementar o PPP? Entende-se que o PPP é o projeto de escola que delinea coletivamente os seus anseios e da sociedade. A expectativa é que, a partir dos resultados obtidos, o debate produzido possa ajudar o campo da Didática e a formação de professores a aprofundar os estudos sobre a importância do trabalho docente para a concretização do projeto de escola.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Didática. Gestão democrática. Identidade e pertencimento.

15 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Supervisora Escolar, funcionária pública aposentada da rede estadual de educação. rosejorgesilva@gmail.com.

16 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSC, vinculada à área de Didática. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões - GEPDiM. E-mail: jilvania.bazzo@ufsc.br



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa investigar a relação entre a docência e a constituição do projeto político pedagógico (PPP) como espaços coletivos de construções de identidades e pertencimentos, que definem a função social da escola. Busca ainda desenvolver uma reflexão para/sobre a escola e seu projeto, problematizando sua construção e efetivação, com a finalidade de articular as práticas docentes com os desejos de um coletivo, expressos em seu PPP, no movimento de apreender a escola e suas dimensões, analisando os padrões que se repetem nas práticas docentes e no cotidiano escolar.

Na relação entre o fazer docente e o PPP, a didática ocupa o lugar de provocadora de reflexões sobre as práticas docentes e o projeto de escola. De acordo com Libâneo (2012, p. 39), a Didática tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas.

Urge compreender o projeto de escola em contextos e situações reais, permeada por racismo estrutural, preconceitos, violências contra as mulheres, os negros, os pobres, os indígenas e as pessoas com deficiências e a comunidade LGBTQIA+, reconhecendo a articulação entre as dimensões sociológicas, pedagógicas e políticas do PPP, procurando entendê-las na sua totalidade. Faz-se necessário também questionar os sentidos e os significados da escola na atualidade, repercutidos nos PPP através das práticas docentes, considerando a perspectiva humanizadora da formação, problematizando suas dimensões no cotidiano, nas práticas pedagógicas, nas ações da gestão e nas relações com a comunidade escolar.

Nesta análise, à luz de Freire, recuperamos a relação entre prática docente e projeto de escola como

perspectiva dialógica de construção de uma escola democrática. Ao destacar o processo de conscientização como aquele que explicita os conhecimentos para que seja passível de julgamento, utilizamos a abordagem da pesquisa qualitativa crítica, cuja fundamentação teórica e metodológica se ancora em Carspecken (2011), Amado (2013) e Alves (1991). Os resultados aqui apresentados são preliminares e estão em processo de aprofundamento da temática em estudo. Desse modo, este resumo apresenta um conjunto de reflexões em construção, com o objetivo de demonstrar a produção percorrida até o presente momento. Nessa trajetória, vem sendo conquistada as diretrizes para a validação da referida proposta de pesquisa.

METODOLOGIA

No esforço de investigar as práticas docentes e o PPP, como já evidenciado no item anterior, no rastro do que Freire (1979) nos deixa em relação ao compromisso social e à conscientização, buscamos na teoria metodológica crítica qualitativa definida por Carspecken (2011, p. 397), como aquela que procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social, resolver a seguinte problemática: quais são os elementos que se evidenciam na/pela prática docente e que podem contribuir para implementar o PPP?

Para solucionar a questão problematizadora, outras perguntas se fazem necessárias, a saber: qual é o lugar da Didática na construção do PPP? É possível que o documento escrito coletivamente (PPP) reflita os anseios dos/as professores/as e estudantes no desafio de ensinar e aprender? Como planejar as ações docentes a partir do projeto de escola escrito coletivamente? Como aliar os desejos da sociedade com as atividades docentes?

Quaisquer práticas pedagógicas são favoráveis ao desenvolvimento do projeto de escola?

Com o intuito de buscar uma abrangência maior, serão escolhidas escolas da rede estadual de Santa Catarina, inicialmente cinco escolas em que fiz um estudo sobre a institucionalização do programa EMITI nos PPP e mais cinco escolas a serem escolhidas na Grande Florianópolis. No primeiro momento, a coleta de informações se dará através de análise bibliográfica, questionários com dezoito professores(as) e entrevistas. Posteriormente, será realizada uma roda de conversa com um(a) professor(a) por escola. No segundo momento, será feita a análise de documentos: um planejamento de cada professor(a) entrevistado(a) e atas das reuniões de reformulações dos PPP. No terceiro e último momento, serão realizadas etapas de observação da prática docente (escolher duas escolas - professores(as) que participaram das entrevistas). O diário de campo será um dos instrumentos-chave para o registro de conversas informais com estudantes, equipe gestora e corpo docente, bem como para os apontamentos do período de observação participante do processo de elaboração dos planejamentos, participação em reuniões de estudo e replanejamento do PPP. A análise dos dados será feita mediante a definição de categorias conceituais com base na obra de Paulo Freire (1979, 1987, 1992, 1993 e 1996), que inicialmente se configuram em: diálogo, ideologia, inacabamento, reflexão crítica, identidade cultural e ética entre outras.

Em suma, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os elementos que se evidenciam na prática docente e que contribuem para a implementação do projeto político pedagógico (PPP). Visando alcançar o plano ora delineado, buscaremos caracterizar o contexto de construção do projeto de escola (PPP); refletir sobre o processo de construção do PPP, identificando os sujeitos

com os seus referenciais de educação, de visão de mundo, de sociedade, de homem e de conhecimento; analisar e compreender as percepções do corpo docente das situações pedagógicas no contexto da sala de aula, que implementam o projeto de escola, identificando nas práticas docentes os pressupostos que fundamentam o PPP; discutir sobre a função social do planejamento para a implementação do PPP, levando-se em conta as contribuições da área da Didática para a construção e implementação dos projetos de escola (PPP).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir dos estudos realizados até o presente momento, podemos afirmar que o PPP é o projeto que delinea coletivamente os anseios da escola e da sociedade. Libâneo (1998, 2002, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2012), Veiga (1996, 1998 e 2021) define o projeto pedagógico como aquele que retrata o entendimento e o percurso possível trilhado em cada uma das unidades escolares, estabelece objetivos comuns, intenções comuns, uma proposta curricular comum e práticas escolares também decididas coletivamente, o que garante a unidade de ação entre os profissionais da escola.

Veiga (1996, 1998) e Libâneo (2012) nos fazem perceber que o PPP é um processo permanente de reflexão e de discussão dos desafios da escola, tendo por base a construção de um processo democrático de decisões que visa superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola. Portanto, ao valorizar a formulação coletiva do projeto pedagógico, como expressão de propósitos e práticas que se criam e se desenvolvem na escola e nas salas de aula, significa articular o currículo e a Didática à organização do trabalho escolar.

Nesse sentido, a relação entre prática docente e projeto de escola como perspectiva dialógica de construção de uma escola democrática, segundo Freire (1979, 1987, 1992, 1993 e 1996), Libâneo (2002, 2012) e Veiga (1996, 1998 e 2021), passa por ação e reflexão, na busca por constituir sujeitos e identidades como constituintes inseparáveis da práxis, enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais.

A partir de Alves (2006), Freire (1979, 1987, 1992, 1993 e 1996), Libâneo (1998, 2005a, 2005b, 2005c, 2012), Padilha (2017) e Sforzi (2012), aprofundaremos o conceito de função social da escola, como espaço de socialização, reflexão, criação e produção do conhecimento, consolidado nos diversos conteúdos curriculares, possibilitando que homens e mulheres possam se assumir como sujeitos curiosos e indagadores, cabendo aos professores o domínio desse conhecimento, bem como dos meios para torná-lo acessível na perspectiva de construir uma dialética solidária entre a leitura do mundo e da palavra.

RESULTADOS (PARCIAIS)

O PPP como instrumento de gestão articula desejos coletivos com o fazer docente, com o compromisso de viabilizar o ensino e, por essa razão, também a aprendizagem. Libâneo (2012) reforçará a tese de que o PPP tem papel central na culminância do desenvolvimento das capacidades dos alunos.

[...] as condições da prática do professor no âmbito organizativo demarcam os caminhos de seu pensamento e de sua ação. É preciso, portanto, um sistema de gestão e organização voltado para a participação nas decisões e construção coletiva de práticas docentes. A

participação coletiva é uma exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica. É daí que nasce a proposta educacional ou o projeto pedagógico da escola. (LIBÂNEO, 2012, p 41).

Acerca desse entendimento de “um sistema de gestão e organização” coletivo imbricado à prática pedagógica, é possível inferir que o(a) profissional da educação se constitui no(a) educador(a) social(a), o que nos permite avançar na ideia de um coletivo de educadores(as) sociais. Neste aspecto, consideramos a gestão democrática fundamental, para articular os processos de formação humana que envolvem a escola e principalmente no que se refere à dimensão pedagógica. Não falamos de um fazer repetitivo, mas de uma capacidade criadora de enfrentar problemas, de descobrir soluções, de lidar com o imprevisto. A mudança das práticas organizacionais e de gestão, junto com o projeto pedagógico, podem produzir um impulsionamento à criatividade inovadora. Temos que mudar, mas precisamos saber como fazer essa mudança (LIBÂNEO 2012, p. 42).

A partir das nossas experiências relacionadas à investigação da práxis docente, problematizamos o modo como o PPP está posto para a escola e sua comunidade, contribuindo para que o(a) professor(a) organize sua ação docente, promovendo a interação entre as diversas áreas do conhecimento e suas práticas de ensino. Assim como apresenta Gadotti (1994, s/p), o projeto significa lançar-se para a frente, antever o futuro. O projeto é, pois, um planejamento em longo prazo, atividade racional, consciente e sistematizada que as escolas realizam para traçarem a sua identidade.” Para que haja interação entre o PPP e as práticas docentes é necessário a construção coletiva do PPP, com a participação da comunidade escolar, construindo o sentido da escrita e transformando o documento burocrático em um projeto exequível,

possível de ser apropriado por todos, pelos que chegam depois e pelos que estão em formação.

Acreditamos que este é um espaço vigoroso para aprofundar os estudos sobre o papel da Didática e das práticas de ensino na relação com a efetivação dos projetos de escola em curso, a partir dos elementos que são evidenciados nas/pelas práticas docentes. Escolhemos esta temática, por entendermos que tal proposta traz para o debate questões centrais da/para a escola, da Didática e da participação no processo de constituição do projeto de escola. Proporciona-nos ainda questionar as forças que atravessam os processos escolares, carregados de seus significados históricos. Compreendemos que o caminho o qual escolhemos para fazer esta discussão, a nosso ver, sugere muitas possibilidades para entender que historicamente os cotidianos escolares são um campo fértil de debate sobre as problemáticas que envolvem a educação e suas complexidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cad. de Pesquisa. São Paulo: 1991.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

AMADO, João. A investigação em educação e seus paradigmas. In: *Manual de investigação qualitativa em educação*. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>. Acessado em 17 de fevereiro de 2021.

CARSPECKEN, Phil Francis. *Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em 20 de junho de 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos*

que se completam. 32^a ed. São Paulo: Cortez, 1996b - coleção questões de Nossa Época; v,13.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Pressupostos do projeto pedagógico*. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo - aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria R. S. (org.) *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, Editora UFPR, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005a.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 23^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005b.

LIBÂNEO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas*

Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (orgs.). Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005c, *Revista Educação em Debate*.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar* 62 Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre docência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, Ilma dos Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político- pedagógico. In: VEIGA, Ilma dos Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma dos Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível*. 2ª. ed., Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

VEIGA, Ilma dos Passos Alencastro; FONSECA, Marília; SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

SONHO OU UTOPIA? EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A TRANSMODERNIDADE

Rui Dias Florêncio¹⁷

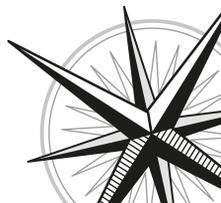
Jilvania Lima dos Santos Bazzo¹⁸

Resumo: Neste trabalho, pretendemos refletir sobre como realizar uma educação para a transmodernidade, tal como defendida por Dussel (2005), a partir de uma ecologia prática de saberes com povos e grupos sociais com uma educação com *ethos* não escolarizado, nomeadamente em comunidades indígenas e ecovilas. Buscaremos caminhos teóricos e metodológicos para uma educação que nos permita ir além da versão eurocêntrica de modernidade, construindo um **projeto utópico decolonial**, a partir de uma racionalidade poética, no mesmo sentido proposto por Bazzo (2019), para efetivarmos **utopias didáticas decoloniais**. Neste contexto, discutiremos as possibilidades educacionais das perspectivas pós-críticas, nomeadamente da proposta das epistemologias do Sul, procurando colocar em prática uma ecologia de saberes, tal como anunciada por Santos (2019), com as comunidades nas quais será realizado o trabalho de investigação.

Palavras-chave: Transmodernidade. Educação com *ethos* não escolarizado. Utopias didáticas decoloniais. Epistemologias do Sul. Ecologia de saberes.

17 Mestre em Reabilitação Psicomotora pela Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa (2018); Psicomotricista na Associação Caminhos para a Vida (Florianópolis - SC); E-mail: ruidiasflorencio@gmail.com

18 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSC, vinculada à área de Didática. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões - GEPDiM. E-mail: jilvania.bazzo@ufsc.br



INTRODUÇÃO

Ailton Krenak (2019), renomada liderança indígena brasileira¹⁹, nos questiona como é que nós construímos, ao longo dos últimos milênios, a ideia de humanidade, colocando em causa se ela não é baseada em muitas escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência. Para Krenak (2019), precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea que coloca a produção e o consumo no cerne da cidadania. O nosso imaginário coletivo nos faz crer que desestabilizar este padrão nos faria cair num abismo existencial. Mas será que não estamos já em queda? Será que o “fim do mundo” não seria apenas uma breve interrupção de tudo aquilo que não queremos perder, antes da erupção de outros mundos possíveis? Será que não deveríamos parar de ter medo do fim deste mundo tal como o conhecemos e nos lançar nesse voo existencial, criando “paraquedas coloridos”?

Segundo Krenak (2019), esses outros mundos possíveis já existem num determinado lugar da terra: o lugar do sonho. O sonho enquanto experiência transcendente de criação; enquanto instituição, escola de vida, experiência de pessoas iniciadas na tradição de sonhar. O sonho entendido como uma metodologia de criação de utopia. E a utopia entendida como uma metodologia de mobilização, como aquilo que nos faz caminhar na direção de algo.

De acordo com Apple (2008), a escola atua como agente da hegemonia cultural e ideológica, pois os valores econômicos e sociais dominantes compõem o corpo formal daquilo que ele designa de **currículo oculto**. Neste

19 Ailton Krenak, escritor, ambientalista e líder indígena da etnia Krenak, é uma das grandes referências políticas e intelectuais de um movimento social dos povos indígenas surgido a partir da década de 1970. Ele fundou a organização não governamental *Núcleo de Cultura Indígena* (1985); participou da fundação da *União dos Povos Indígenas* (1988) para defesa da cultura indígena no cenário nacional; e ainda participou da *Aliança dos Povos da Floresta* (1988), organização em defesa da Amazônia. Durante a Assembleia Constituinte (1987), Ailton Krenak proferiu uma fala que marcou a história do Brasil. Em discurso na tribuna, vestido com um terno branco e com seu rosto pintado com tinta preta, ele denunciou a manutenção dos processos de opressão e colonização contra os povos indígenas.

mesmo sentido, Bourdieu e Passeron (2013) explicitam a função de **reprodução cultural da escola**, que ao privilegiar a cultura das classes dominantes faz com que ela seja considerada como a única cultura autêntica, ou seja, como cultura universal. O processo que Illich (2019) denomina de **escolarização da sociedade** refere-se, também, à função que a escola tem de hegemonização de um certo tipo de conhecimento (conhecimento científico) e de ensino e aprendizagem (ensino e aprendizagem escolar) na sociedade moderna ocidental capitalista. Portanto, a “instituição do sonho” apresentada por Krenak (2019, p. 25) implica uma desescolarização do *ethos* da sociedade moderna ocidental, que é baseado na ideia de que não temos outra opção senão fazer parte desta humanidade. Como diria Krenak sobre a forma como os povos indígenas lidam com a escola, “é preciso comer esse peixe tirando as suas espinhas”.

Esta desescolarização do *ethos* da sociedade moderna ocidental nos faria caminhar rumo à **transmodernidade**, proposta por Dussel (s.d. apud BAZZO, 2019), indo além da versão eurocêntrica da modernidade. Na sua perspectiva, devemos buscar uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais, a partir do sul global, não apenas daqueles/as que se encontram geograficamente ao Sul, mas de todos os povos, culturas e lugares epistêmicos subalternizados pela modernidade eurocêntrica, ultrapassando a ideia de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como algo universal. Desse modo, seria possível construir uma rede global de luta pela justiça, igualdade e diversidade epistêmica. Segundo Bazzo (2019), a perspectiva de Dussel (s.d. apud BAZZO, 2019, p. 120) apoia a reflexão sobre a construção de um “projeto utópico decolonial”, a partir de uma racionalidade poética, desenhando “utopias didáticas decoloniais”.

Neste mesmo sentido, Santos (2006) afirma que a luta

pela justiça social está fadada ao fracasso se tiver como premissa única uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Primeiro, pelo fato de que, tal como apontam Bourdieu e Passeron (2014), o trabalho pedagógico e o sistema escolar estão organizados de forma a reproduzir as desigualdades sociais. Segundo, porque o conhecimento científico tem limites intrínsecos em relação à intervenção que pode realizar no mundo. Esses limites estão relacionados ao fato de que o conhecimento científico ignora muitos outros tipos de conhecimento e tem demonstrado muita dificuldade em reconhecê-los e em se interligar com eles em igualdade de partida. Portanto, para atingir a justiça social é necessário oportunizar o acesso ao conhecimento científico, mas também lutar por uma democracia e justiça cognitiva (SANTOS, 2006).

Tassinari (2012), à semelhança de Krenak (2019), defende que é possível pensar em sociedades ou grupos sociais com uma educação com *ethos* não escolarizado, nos quais a escola não tem hegemonia nos conteúdos e formas de transmissão do conhecimento. Num estudo sobre grupos de agricultores familiares “faxinalenses”, do Paraná, e gabili-marworno, do Amapá, Tassinari (2015) aponta que se tratam de grupos sociais em que as possibilidades de infância e de ensino e aprendizagem são diferentes daquelas produzidas nas “sociedades escolarizadas”, mesmo com a presença da escola nessas comunidades.

Neste mesmo sentido, Roysen (2013) discute as ecovilas como um movimento de contra cultura à sociedade moderna ocidental capitalista, constituindo-se como uma força de resistência e proposta alternativa de vida em suas várias dimensões, podendo ser entendidas como grupos sociais com uma educação com *ethos* não escolarizado. Outros trabalhos que mostram as ecovilas como um movimento contracultural em relação à

sociedade moderna ocidental capitalista são Farinelli (2015), Bourg et al. (2016), Dupin (2016) ou Santos, Silva e Corrêa (2021).

De acordo com Santos (2019), um dos principais instrumentos didático-pedagógicos das epistemologias do Sul é a ecologia de saberes, que se trata de uma metodologia de diálogo entre os conhecimentos científicos e os não-científicos, ou artesanais. A prática desta metodologia é um grande desafio para as instituições e pedagogias que tratam apenas do conhecimento científico. Para Santos (2019, p. 351), aquilo que acontece em nível extrainstitucional é, muitas vezes, uma preparação para outras institucionalidades e pedagogias. Ele designa as experiências de vida tais como aquelas que descrevemos anteriormente como “institucionalidades prefigurativas”, que se constituem como formas de organização convivial coletiva e de promoção de aprendizagens libertadoras que “permitem praticar plausivelmente, aqui e agora e numa pequena escala, um outro futuro possível”.

Partindo destas ideias, escolhemos dois contextos de investigação, comunidades indígenas e ecovilas, como possíveis institucionalidades prefigurativas de uma sociedade transmoderna com um *ethos* não escolarizado, buscando realizar com os pessoas que fazem parte desses contextos uma “ecologia de saberes” (SANTOS 2019), para refletir sobre a seguinte **questão-problema**: quais as contribuições de povos ou grupos sociais com uma educação com *ethos* não escolarizado para pensarmos uma educação para a transmodernidade?

Para responder a esta pergunta-síntese, definimos que o **objetivo geral** deste trabalho consiste em refletir sobre como realizar uma educação para a transmodernidade, a partir de uma ecologia prática de saberes com povos e grupos sociais com uma educação com *ethos* não escolarizado, nomeadamente em

comunidades indígenas e ecovilas. Já os objetivos específicos, destacamos: compreender as origens da educação com *ethos* escolarizado e sua relação com a sociedade capitalista eurocentrada; investigar conceitos filosóficos e pedagógicos que possam contribuir para a compreensão de uma educação para a transmodernidade; conhecer as práticas educativas de povos e grupos sociais com uma educação com *ethos* não escolarizado; realizar uma ecologia prática de saberes que permita responder à questão já enunciada e a outras que surjam a partir das pessoas que fazem parte desses contextos.

DESENHANDO UTOPIAS DIDÁTICAS DECOLONIAIS

A abordagem teórico-metodológica deste trabalho recebe bastante influência de perspectivas pós-críticas, especialmente da proposta das epistemologias do Sul. Em nível teórico e metodológico, as epistemologias do Sul defendem que, tal como aponta Smith (2012 apud SANTOS, 2019, p. 166) “ser-se investigado é sinônimo de ser-se colonizado”. Por esse motivo, estas epistemologias defendem o “conhecer-com”, ao invés de “conhecer-sobre”, o que requer uma participação concreta nas lutas sociais dos grupos com os quais os investigadores e investigadoras pós-abissais trabalham, colocando em prática “metodologias não-extratvistas”. Para Santos (2019), a razão de ser das epistemologias do Sul encontra-se na possibilidade de enriquecimento mútuo entre diferentes saberes, criando sinergicamente novos conhecimentos e formas de ser, e combatendo o indiferenciamento e a natureza rasa da simultaneidade.

Parece-nos que a abordagem metodológica que melhor dialoga com os objetivos ora traçados é a pesquisa etnográfica. Segundo Eckert e Rocha (2008), a etnografia constitui-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir), permitindo uma aproximação prolongada aos

fenômenos observados, através da participação efetiva nas formas de sociabilidade dos contextos onde decorre a investigação. Seguindo essa perspectiva, não se encontram definidas hipóteses de pesquisa, mas pressupostos teóricos e metodológicos a serem produzidos. Por ora, por essa razão, as problematizações apresentadas irão sendo reformuladas a partir do início do trabalho de campo e na medida em que a aproximação ao objeto a ser pesquisado for sendo aprofundada, o que resultarão em dados e informações passíveis à transformação de conhecimento científico no campo da educação.

Relativamente às técnicas de pesquisa, Amado e Ferreira (2013) defendem que a observação participante não é uma técnica, mas sim uma atitude geral do/a observador/a empenhado/a numa pesquisa etnográfica, na qual pode usar algumas técnicas, entre elas: as entrevistas e o diário de campo. O tipo de entrevista considerado enquadrado no âmbito da perspectiva deste trabalho, entre aqueles apresentados por Amado e Ferreira (2013), é a entrevista informal ou a conversação. Outra técnica que consideramos que pode ser incluída é o estudo com grupos de referência (grupo focal). Tal possibilidade será avaliada *in loco*. Aqui aproximamo-nos da concepção de grupos de diálogo e comunicação de Bohm (2005) e diálogo de saberes de Leff (2009). É importante ainda ressaltar que, de acordo com Amado e Silva (2013), na etnografia o/a investigador/a é considerado o/a principal “instrumento” de pesquisa, pelo que é necessário trabalhar em si uma série de atitudes e qualidades pessoais, humanas e éticas, sabendo que “(...) a observação participante pós-abissal não é possível sem a observação participante observada.” (SANTOS, 2019, p. 227)

Para Santos (2019), é importante que se estabeleçam acordos de convivência com as pessoas que fazem parte

dos contextos onde decorrerá a investigação, através dos quais se entende que a observação é recíproca, e que os benefícios do trabalho são mútuos, definindo-se expectativas realistas sobre os contributos que a pesquisa dará aos desafios enfrentados pelos grupos. Seguimos a perspectiva de “investigação-ação participativa” de Fals Borda (1987; 2009). A “devolução” aos grupos dos resultados da investigação fazia sentido nas pesquisas de conhecimento *sobre*, e não tanto nas de conhecimento *com*, pois nestas últimas todo e qualquer conhecimento gerado é compartilhado e refletido entre todos. Todo o trabalho de investigação realizado na perspectiva das epistemologias do Sul deve ser coletivo, desde o seu início. Este critério de validade e confiança resolve, pelo menos em certa medida, os riscos que podem representar perigo, fadiga ou estresse para os grupos com os quais ocorre a investigação.

Relativamente à interpretação e compreensão dos dados da pesquisa, será realizada a atividade hermenêutica de análise e interpretação dos conteúdos manifestos. Este processo exige uma forte proximidade entre as pessoas que fazem parte da atividade, para que todos e todas se envolvam na análise conjunta da realidade observada. A profundidade dessa análise vai aumentando na medida em que as relações também se vão aprofundando, aumentando a confiança e o nível de troca e partilha (AMADO; VIEIRA, 2013).

Amado e Vieira (2013) destacam que na base da *práxis* ética da pesquisa está a construção de relações baseadas na sinceridade, na verdade, no respeito mútuo e na confiança. Isso implica que nada deve ser ocultado durante o processo, nomeadamente o que diz respeito aos objetivos e procedimentos, que devem ser compartilhados, discutidos e acordados desde o início. Ao longo do trabalho a discussão sobre esses aspetos deve ser permanente. Por fim, resta afirmar que, para que todos os

imperativos sejam cumpridos, é fundamental respeitar as indicações do Comitê de Ética, realizando todos os termos e protocolos definidos nas suas resoluções normativas.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Dada a situação de pandemia de Covid-19 em que nos encontramos, em 2022, quando iniciarmos o processo da pesquisa de campo, serão tomadas todas as medidas de segurança necessárias. Em princípio, a investigação ocorrerá na Ecovila São José (Florianópolis – Santa Catarina) e na aldeia Guarani de São Miguel (Biguaçu – Santa Catarina). Até o presente momento, ainda não foram realizados os contatos preliminares, há apenas indicativos para sua realização. Diante da crise pandêmica e social, infelizmente, existe inclusive a possibilidade de termos de escolher outros locais de pesquisa. Vale referir ainda que, considerando a situação atual tão incerta, a própria concretização do trabalho de campo deste projeto ainda é algo a ser equacionado, o que pode provocar a necessidade de mudanças e alterações profundas nos seus objetivos.

Como resultados já alcançados neste processo de pesquisa, referimos que já realizamos a publicação de um artigo numa revista científica, no qual discutimos alguns conceitos-chave da tese em construção, e já estamos finalizando outro com vistas à publicação em revista da área de educação e ensino sobre o conceito de transmodernidade na perspectiva de Dussel (2005), enquanto base teórica para refletirmos sobre utopias didáticas decoloniais. Todo este trabalho está sendo articulado com as outras pesquisas em curso no GEPDiM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões, buscando diferentes olhares e perspectivas sobre a Didática e a formação de professores.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. In AMADO, João (org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>

AMADO, João; SILVA, Luciano. Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: AMADO, João (org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>

AMADO, João; VIEIRA, Cristina. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In AMADO, João (org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>

APPLE, Micheal. *Ideología y currículo*. Ediciones Akal, Madrid, 2008.

BAZZO, Jilvania. L. S. Por uma poética decolonial no ensino superior: contribuições da Didática na formação de professores(as). *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 115-130, 2019.

BOHM, David. *Diálogo (comunicação e redes de convivência)*. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 6a Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOURG, Dominique et al. *Les nouveaux modes de vie durables*. Lormont: Le Bord de l'Eau, 2016.

DUPIN, Éric. *Les défricheurs*. Voyage dans la France qui innove vraiment. Paris: La Découverte, 2016.

DUSSEL, Enrique. *Transmodernidad e Interculturalidad* (interpretaciones desde la Filosofía de la Liberación), 2005. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana. *Etnografia: Saberes e Práticas*. In PINTO, Céli; GUAZZELLI, César. (orgs.) *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre, Editora da Universidade, 2008.

FALS BORDA, Orlando. *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1987.

FALS BORDA, Orlando. *Una Sociologia Sentipensate para América Latina*. Antologia de textos selecionados e apresentados por Víctor Manuel Moncayo. Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores, 2009.

FARINELLI, Bernard. *La révolution de la proximité*. Voyage dans le pays de l'utopie locale. Paris: Éditions Libre & Solidaire, 2015.

ILLICH, Ivan. *Sociedade Sem Escolas*, Editora Vozes, Petrópolis, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1a ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROYSEN, Rebeca. *Ecovilas e a construção de uma cultura*

alternativa. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Orientador Paulo de Salles Oliveira, São Paulo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte; Autêntica; 2019.

SANTOS, Otávio; SILVA, Everaldo; CORRÊA, Ivan. Ecovilas e educação sentipensante: Saberes e educação popular na Ecovila Vraja Dhama do movimento Hare Krishna. In: *Educação*; Santa Maria; v. 46; 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

TASSINARI, Antonella. A Sociedade contra a escola. In: TASSINARI, A. et al. (orgs.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 275-294.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: A aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015.

A MEDIAÇÃO E A RECEPÇÃO DAS LITERATURAS MOÇAMBICANAS PARA INFÂNCIA PUBLICADAS NO BRASIL: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA

Tatiana Valentin Mina Bernardes²⁰

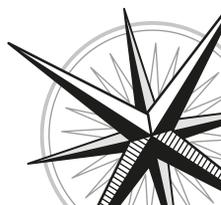
Eliane Santana Dias Debus²¹

Resumo: O objetivo da pesquisa é o de desenvolver uma mediação formativa com duas professoras da Educação Infantil de uma mesma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e a partir do processo formativo, construir, em conjunto com as docentes, princípios e estratégias de mediação literária, para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com crianças dos grupos que as professoras atuam. A proposta é trabalhar com quatro títulos, do conjunto de 18 livros de Literaturas Moçambicanas para infância publicadas no Brasil e planejar propostas de mediação literária com a leitura dos livros às crianças. E assim observar quais as possibilidades de mediação e de recepção literária, o contato com os livros, podem apresentar para as crianças e como o envolvimento das professoras no planejamento e desenvolvimento das propostas pode contribuir para a ampliação de debates e discussões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e a inserção de uma Educação Literária Antirracista.

Palavras-chave: Literaturas Moçambicanas. Mediação Literária. Recepção Literária. Educação Infantil.

21 Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Doutoranda em Educação do PPGE/UFSC. Membro dos grupos Literalise/UFSC e Alteritas/UFSC. E-mail: tatyminabernardes@yahoo.com.br.

22 Doutora em Teoria da Literatura (PUC/RS). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Estudos da Tradução, ambos da UFSC. É líder do Literalise - Grupo de mediação literária. E-mail: eliane.debus@ufsc.br



PARA COMEÇO DE CONVERSA: NO QUE SE INSCREVE A PESQUISA

A pesquisa realiza um estudo sobre a mediação e recepção literária de Livros de Literaturas Moçambicanas, para infância, publicadas no Brasil. E para tanto pretende desenvolver uma mediação formativa com professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e a partir do processo formativo, construir, em conjunto com as docentes, princípios e estratégias de mediação literária, para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com crianças da Educação Infantil.

A proposta é trabalhar com quatro títulos, do conjunto de 20 livros, analisados, de autores e gêneros literários diferentes e planejar propostas de mediação literária com a leitura dos livros às crianças dos grupos que as professoras atuam. E assim observar e analisar quais as possibilidades de recepção literária, o contato com os livros de Literaturas Moçambicanas, podem apresentar as crianças e como o envolvimento das professoras no planejamento e desenvolvimento das propostas pode contribuir para a ampliação de debates e discussões acerca da Educação das Relações Étnico-raciais e a inserção de uma Educação Literária Antirracista (ERER).

O estudo tem como referencial teórico autores da área da leitura literária e letramento literário, como Rildon Cosson (2014) e Tereza Colomer (2003, 2007), da área da literatura para a infância, Neli Novaes Coelho (2001), Eliane Santana Dias Debus (2010, 2017), Lajolo (2002), Zilberman (1989, 2003, 2005, 2008), e da área das Literaturas Africanas, como Francisco Noa (2015, 2017), Eliane Debus (2013, 2016, 2017, 2018), Maria Anória Oliveira (2010, 2014), o diálogo com os estudos da Estética da recepção, Wolfgang Iser (1983, 1989) Hans Robert Jauss (1979, 1994), bem como, os estudos sobre as possibilidades

de mediação literária (Teresa Colomer (2003, 2007), Maria Zélia Versiani Machado (2007, 2011), Flávia Ramos (2010, 2011), Cecília Bajour (2012), buscando articulação com as teorias pós-coloniais e decoloniais, Walter Mignolo (2003), Boa Ventura de Souza Santos, (2010), Nilma Lino Gomes (2012), dentre outros.

Para o desenvolvimento das reflexões e procedimentos de análises nos propomos a desenvolver um caminho metodológico a partir de duas etapas. A primeira com a realização do estudo e análise dos livros de Literaturas Moçambicanas, para a infância, publicadas no Brasil, e assim o estudo assumirá uma análise qualitativa de cunho bibliográfico e documental. E a segunda etapa, com o desenvolvimento da pesquisa na Unidade Educativa, com a construção e desenvolvimento de um estudo dirigido, em conjunto, com as professoras da Educação Infantil. O processo formativo envolverá: a elaboração de princípios e estratégias de mediação literária com os livros analisados; o trabalho formativo com as professoras envolvidas; o planejamento de uma ação pedagógica; a elaboração de propostas a serem desenvolvidas pelas professoras ao grupo de crianças que atuam; análise das possibilidades de recepção literária das crianças e professoras, a partir do contato com os títulos. Desse modo a pesquisa abraçará, também, a pesquisa-ação, como proposta metodológica, com destaque na participação e na utilização de metodologias participativas.

Desse modo, a pesquisa se propõe a problematizar: Quais as possibilidades de mediação e de recepção literária, o contato com os livros de Literaturas Moçambicanas, podem apresentar as crianças e como o envolvimento das professoras no planejamento e desenvolvimento das propostas pode contribuir para a ampliação de debates e discussões acerca da ERER e a inserção de uma Educação Literária Antirracista?

OS FUNDAMENTOS QUE SUSTENTARÃO NOSSAS ANÁLISES

A linguagem literária pode contribuir e proporcionar o conhecimento de diferentes culturas e possibilitar a formação de leitores mais críticos. Neste aspecto, Debus (2012) traz:

A linguagem literária e sua capacidade humanizadora pode contribuir para a vivência, mesmo que ficcionada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, aos seus descendentes. Numa sociedade étnicoplural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para esquecermos o que somos.

O desenvolvimento de ações pedagógicas que envolvem a Literatura na Educação Infantil torna-se importante aliada na contribuição para a constituição da subjetividade das crianças, bem como na construção positiva de suas identidades, segundo Debus (2007, p. 268):

[...] A obra literária exerce no leitor um “poder”, seja negativo, seja positivo. No primeiro caso, ao trazer para o leitor personagens submissas, sem noção de pertencimento, desfiguradas de sua origem étnica, não há ampliação do seu repertório cultural, o que colabora para uma visão deturpada de si e do outro. Por outro lado, a identificação com personagens conscientes de seu papel social, de suas origens, e respeitosos diante da pluralidade cultural acena para uma relação de respeito ao outro.

A inserção das Literaturas Moçambicanas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil contribui para que as crianças reconheçam a importância da história e cultura africana e seus ancestrais na construção do Brasil e ainda reconheçam e valorizem a arte, as religiões de matriz africana, as lendas e os contos africanos e

afro-brasileiros como parte integrante da cultura brasileira.

Para Debus (2017), a mediação literária precisa ser integrada as práticas pedagógicas, e aos princípios educativos e assim desenvolver ações como criatividade, ludicidade, sensibilidade e a liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais, e conhecer a infância na sua plenitude; ater-se aos processos de letramento e letramento literário, oferecendo e potencializando na criança a leitura literária, por meio do acesso e manuseio de livros e textos com repertórios das diferentes culturas.

As crianças precisam ter conhecimento sobre o ambiente em que vivem e assim, dar sentido e significado aos elementos presentes nos seus cotidianos. O acesso a esses saberes pode vir por meio da leitura literária, encontrando, nas narrativas, elementos como a ludicidade e a fantasia, aspectos importantes para a formação leitora, para a ampliação dos seus repertórios vivenciais e o conhecimento de diferenças culturais, nos seus aspectos sociais, étnicos, históricos, presentes nas sociedades.

Neste sentido o contato com [...] “as literaturas africanas, em geral, a moçambicana, em particular, na assunção, utópica ou não, da criação literária como valor cultural fundamental, funcionam como um contributo inestimável de reumanização do mundo” (NOA, 2017, p. 22). Para Noa (2015) a literatura está associada ao conhecimento e os dois se interagem, [...] “significam espaços de possibilidades ilimitadas, de criação, de simbolização, de busca da permanência, busca de sentido e de interpretações de fenômenos” (p. 67), mas a leitura também é fruição, contribui para a formação do leitor, promove o conhecimento, ampliação de visão de mundo [...] “e como conhecimento da condição humana, da natureza, limites, angústias, contradições e aspirações,

onde a literatura ocupa lugar que a singulariza e o papel que o tempo consagrou” (NOA, 2017, p. 67 e 68).

E é partindo desse ponto de vista que as Literaturas Africanas “fazem toda a diferença” (NOA, 2015), pois o contato das crianças com narrativas africanas no caso específico, de Moçambique, assim como

[...] a representação do Outro, por meio de personagens que vivem experiências culturais diferentes do leitor brasileiro, por certo colabora para a ampliação do horizonte de expectativas do mesmo, promovendo, por meio desse repertório literário, um encontro singular imerso em pluralidades (DEBUS, 2013, p. 1144).

Nesta mesma perspectiva Maria Anória de Jesus Oliveira (2014) destaca que é necessário dar novos sentidos e significados para a história e cultura africana e afro-brasileira, com enfoques diferentes das representações estigmatizadas e estereotipadas, que por muito tempo foi dada aos negros do continente africano e da diáspora.

Oliveira (2014) ainda afirma ser indispensável romper com olhar único, naturalizado e estereotipado deixado pelos colonizadores, presente ainda hoje, e assim ressignificar a história da África, na busca pela valorização dos processos históricos de resistência dos negros escravizados no Brasil e seus descendentes que aqui vivem, diante deste pressuposto indica:

É comum em nossa história sem atribuir os feitos heroicos do desbravamento do mar aos portugueses, sem menção aos antecessores africanos. Ao contrário disso, se reitera a ideia de índios e africanos selvagens em suas tribos, de um lado e, de outro, a civilização europeia avançada, conquistadora e responsável pela expansão das terras além mar, já que descobridores e vencedores dos povos subjugados, logo, passíveis ao domínio e a escravização (p.143).

Em presença destes aspectos que a pesquisa se inscreve, na perspectiva de apresentar as possibilidades de recepção e de mediação literária das Literaturas Moçambicanas para a ampliação do debate e discussões acerca da EREER e na implementação de uma Educação Literária Antirracista, entendendo que os textos literários se constituem pela Língua Portuguesa de Portugal, mas não deixando de considerar as marcas específicas do continente africano.

DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento das reflexões e procedimentos de análises nos propomos a desenvolver um caminho metodológico a partir de duas etapas. A primeira com a realização de estudo e análise dos livros de Literaturas Moçambicanas, publicadas para a infância, no Brasil, e assim o estudo assumirá uma análise qualitativa de cunho bibliográfico e documental.

E a segunda, a partir do estudo e análise dos livros, com a construção de uma mediação formativa, por meio de um estudo dirigido, em conjunto, com professoras da Educação Infantil. O processo formativo envolverá a elaboração de princípios e estratégias de mediação literária com os livros analisados, o processo formativo com as professoras envolvidas, o planejamento de uma ação pedagógica, a elaboração de propostas a serem desenvolvidas pelas professoras ao grupo de crianças que atuam e análise das possibilidades de recepção literária das crianças e professoras a partir do contato com os títulos. Desse modo a pesquisa abraçará, de agora em diante, a pesquisa-ação, como proposta metodológica, com destaque na participação e na utilização de metodologias participativas.

Ao centrar na participação e no uso de metodologia

participativa com base na pesquisa-ação, nos baseamos no eixo de seu trabalho que não foca, somente, na realidade momentânea do cotidiano educativo, mas considera, também as questões sociais que envolvem a vida dos professores/as e crianças envolvidos/as nesse processo.

A pesquisa-ação como metodologia de pesquisa inclui diferentes elementos de análise social, dispõe processos de recolha e exposição dos dados, de mediação na conclusão de dificuldades e disposição de práticas, da mesma forma de métodos e processos de trabalhos em grupo com a extensão coletiva e participativa na construção do conhecimento e definição da proposta coletiva. (BALDISSERA, 2001)

E assim a pesquisa segue sobre o prisma de três eixos: estudo e análise dos livros de Literaturas Moçambicanas, para infância, publicadas no Brasil; o estudo sobre a mediação literária dos livros e a análise em torno da recepção desses títulos. E deste modo, propomos quatro etapas para o desenvolvimento da pesquisa: 1) estudo e análise os livros de Literatura Moçambicana, para infância, publicadas no Brasil; 2) desenvolvimento de uma mediação formativa para professoras da Educação Infantil; 3) construir princípios e estratégias de mediação de leitura dos livros analisados em conjunto com duas professoras da Educação Infantil; 4) observação e análise como ocorre a mediação e a recepção das crianças diante do contato com os livros;

E assim entendemos que a desenvolvimento da pesquisa e os dados coletados podem colaborar para os debates e discussões sobre as possibilidades da implementação de uma Educação literária Antirracista nas Unidades Educativas.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. *A Formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil*. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa; CAMPS, A. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infantil e juvenil: lendo dois títulos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n°1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 07jun2016.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A literatura angolana para infância. *Educação e Realidade*. vol.38 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2013.

DEBUS, Eliane Santana Dias. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis, SC: NUP/CED/UFSC, 2017.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A literatura africana de Língua Portuguesa para a infância publicada no Brasil. In: PASSOS, Joana, Célia dos; DEBUS, Eliane Santana Dias. (orgs.). *Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região Sul*. Tubarão: Copiart; Atilénde, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu* (6-7). 1996, p.67-82.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, V. 27, n. 1, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.98-109, abr. 2012.

ISER, Wolfgang. “La realidad de la ficción”. In: WARNING, Rainer (org.). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, 1989.

ISER, Wolfgang. “Os Atos de Fingir ou O que é fictício no texto ficcional”. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A teoria da literatura em suas fontes*. Vol. II, 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. p. 384-416.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: texto de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, Maria. Zélia Versiani. Significados e Práticas de leitura. *Presença Pedagógica*, v. 17, p. 36-41, 2011.

MACHADO, Maria. Zélia Versiani. Leitura e viagem na formação do leitor. *Presença Pedagógica*, v. 13, p. 36-43, 2007.

MIGNOLO, Walter. *Historias locais/diseñosglobales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ed. Akal. 2003.

NOA, Francisco. *Perto do fragmento, a totalidade: olhares sobre a literatura e o mundo*. São Paulo: Kapulana, 2015.

NOA, Francisco. *Uns e outros na literatura moçambicana: ensaios*. São Paulo: Kapulana, 2017.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique*. Salvador: EDUNEB, 2014.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. In: SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etiene Mendes (orgs.). *Caminhos da Leitura Literária: propostas e perspectivas de um encontro*. Campina Grande: Bagagem, 2009.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura infanto-juvenil moçambicana: a série Os gêmeos, de Machado da Graça, e outras travessias. *Contexto*, Vitória, n. 26, jul./dez. 2014. <http://periodicos.ufes.br/contexto/article/viewFile/8727/6134>.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura Infantil de ponto a ponto*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANAZZO, Neiva Senaide Petry. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Edições 70, 2010.

A PRODUÇÃO LITERÁRIA PARA INFÂNCIA REALIZADA POR MULHERIDADES EM MOÇAMBIQUE

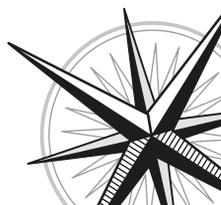
*Zâmbia Osório dos Santos*²²
*Eliane Santana Dias Debus*²³

Resumo: Propomos, a partir do Brasil, refletir sobre a produção literária para infância realizada por mulheresidades (NASCIMENTO, 2021) em Moçambique, com recorte do contexto de literaturas africanas de língua portuguesa (DEBUS, 2017) em um país que é plurilinguístico (NGOMANE, 2010, n.p.). A partir da premissa de que há uma perspectiva de educação e de formação humana – cosmogonia social, ética, política e cultura – na literatura, o questionamento então é: quais elementos e ou perspectivas sobre a formação humana estão presentes na produção literária, de mulheresidades moçambicanas, para a infância? E com quais outros elementos essa perspectiva ou perspectivas dialogam?

Palavras-Chave: Formação humana. Literatura para infância. Moçambique. Mulheridades.

22 Doutoranda em Educação PPGE/UFSC, bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora de História e mestra em Educação PPGE/UFSC. Membro dos grupos de pesquisa Literalise/UFSC e Alteritas/UFSC.

23 Doutora em Teoria da Literatura (PUC/RS). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Estudos da Tradução, ambos da UFSC. É líder do Literalise - Grupo de mediação literária. E-mail: eliane.debus@ufsc.br



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se preocupa com as transformações da sociedade e do conhecimento, pensando o processo colonial como estruturante de relações e o dismantelamento das colonialidades como uma necessidade. Partir da consideração da colonialidade significa convocar as experiências anteriores à sociedade colonial, bem como as singularidades advindas destas vivências, pois o lugar de produção de experiência social promove constantemente processos de de(s)colonização. Quando esses lugares - forjados pela condição de colonizados- que (des)localizam o centro de produção, produzem, existem potencialidades diferentes das metodologias teóricas que não partem da experiência do colonialismo, é neste encontro de (re)existências que propomos, a partir do Brasil, refletir sobre a produção literária para infância realizada por mulheres (NASCIMENTO, 2021) em Moçambique, com recorte do contexto de literaturas africanas de língua portuguesa (DEBUS, 2017) em um país que é plurilinguístico (NGOMANE, 2010, n.p.)

É necessário destacar que o tema da descolonização do conhecimento tem sido discutido por várias/os autoras/es e em diferentes perspectivas (FANON, 2007; ANZALDÚA, 2005; COLLINS, 2019; GOMES, 2012, MIGNOLO, 2003). Existe potencialidade no reconhecimento da colonialidade na produção de conhecimento, como o desafio de assumir uma perspectiva de produção de conhecimentos horizontais (FIGUEREIDO, 2017), e na possibilidade de (re)construir imaginações teóricas que incorporam o colonialismo como um processo social significativo, neste contexto emergem temas e perspectivas alternativas às formas hegemônicas.

Na pesquisa se realiza diálogo com os campos de Educação e Literatura localizadas e em levantamento inicial realizado em outros programas de Pós-Graduação encontramos pesquisas que comparam produções literárias brasileiras com produções moçambicanas, como o caso de *A descolonização epistemológica pela morte aos olhos da infância: análises da literatura de Bartolomeu Campos de Queirós e de Mia Couto* (2015) dissertação defendida por Camila Lima Sabino no Mestrado em Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense e *Personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira e moçambicana (2000 – 2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes* (2010) tese de Maria Anória de Jesus Oliveira defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. Se na primeira pesquisa o foco são autores homens, a segunda amplia o horizonte e dialoga também com Angelina Neves, escritora moçambicana.

Parte considerável de mulheridades na produção literária de Moçambique está agregada no trabalho *Cartografias em Construção: algumas escritoras de Moçambique* (2019) na tese pós-doutoral de Ana Rita Santiago, onde estão presentes, enquanto escritoras para infância, Fátima Langa, Felismina Velho e Sara Rosário. A pesquisam, também cartográfica, de Sara Jona Laisse *Literatura Moçambicana: Rastos e Rostos da Última Década – 2010/2020* (2020) constata a existência de 49 escritoras publicando entre o recorte estabelecido, tendo produções para infância entre os títulos representadas pelas autoras Carmen Muianga, Cristiana Pereira, Eliana N'zualo, Ivânea Mudanisse/"Dama do Bling", Fátima Langa, Isabel Gil, Margarida Abrantes, Sara Rosário, Sónia Sultuane, Tatiana Pinto, Teresa Noronha e Sílvia Bragança. Estas duas últimas pesquisas, de Santiago (2019) e Laisse (2020) partem de Moçambique para o Brasil, quando se trata do Brasil

para Moçambique, temos outro cenário.

A figura de Mia Couto é um nome que aparece constantemente entre os trabalhos que enquadram a literatura moçambicana a partir do Brasil. No caso da literatura moçambicana para a infância, ele também está presente no livro *Entre Fábulas e Alegorias: ensaios sobre literatura infantil de Angola e Moçambique* (2007) organizado por Carmen Lucia Tindó Secco e nos trabalhos: *Mar me quer, de Mia Couto, entre as literaturas do insólito e juvenil* (2013) de Nanci do Carmo Alves defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde a discussão versa sobre os elementos da obra, permitindo situá-la tanto no universo já prenunciado das literaturas para infância e outros públicos, quanto no seio das vertentes literárias do fantástico; em *Literatura luso-afro-brasileira: o leitor-criança de objeto a sujeito na recepção* (2013) onde Silvia Terezinha Rezende Macedo, também com dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, faz a análise das obras *A Maior flor do Mundo* de José Saramago, *O Gato e o Escuro*, de Mia Couto e *O Mistério do Coelho Pensante*, de Clarice Lispector.

Essa busca inicial sobre pesquisas que têm a literatura moçambicana para a infância como foco identificamos ausências de produções realizadas por escritoras mulheres, uma ausência que pode ser correlacionada às interações do mercado editorial ou a outros elementos que podem se desvelar ao longo da pesquisa proposta. Os caminhos da pesquisa realizada por Maria Anória de Jesus Oliveira (2010) apontam possibilidades na análise de um conjunto de títulos moçambicanos e as imbricações em contexto brasileiro.

Em Moçambique a literatura infanto-juvenil²⁴ tem marco de produção no final dos anos 1970 (OLIVEIRA, 2010, 2014), contudo esta produção contém muitos hiatos e poucos registros de existência nos anos de guerra civil.

24 Como pesquisadoras não adotamos o termo infantojuvenil ou infanto-juvenil, em sua grafia anterior a reforma ortográfica. O termo está presente no texto a partir de referências à estudiosas ou quando presente em texto integral referenciado.

Portanto, só a partir de 1990 se identificou publicação de livros para infância com constância, segundo Macamo (2003), devido às novas iniciativas na área, promovidas por algumas instituições. Nesse período a Secretaria de Estado para a Ação Social de Moçambique lançou no mercado dez títulos e a UNICEF assumiu projetos de livros infantis publicando cerca de quarenta novos títulos. Neste contexto, Angelina Neves se destaca como uma das precursoras da literatura para infância neste momento (DEBUS; GUILA; SANTOS, 2021).

Nas produções de Angelina Neves há tematizações, ações e espaços diversificados, as personagens protagonistas das histórias – em geral identificadas como negras pelas ilustrações – compartilham sentimentos e relações complexas, são humanizados. Humanizados, pois são os sujeitos das ações dos enredos, e entre os temas que se ressaltam estão a afetividade dos laços familiares e foco em educação, em alguns momentos essa questão educacional subjungando o aspecto literário do livro à funções escolares, como a alfabetização com divulgação de informações sobre higiene e cuidados em geral.

Neves pode ser localizada como precursora de produções de literatura para infância no cenário editorial de Moçambique, caminho também percorrido por outras mulheridades neste espaço de produção. A existência de um corpus de produção considerável por parte de Moçambique mobilizou a vontade de ler produções dessas mulheridades e pensar conexões e diálogos entre elas. O conceito mulheridades - pluralizado para demarcar os diferentes modos pelos quais podemos produzir estas experiências sociais, pessoais e coletivas - considera que “há diferentes modos de viver as mulheridades e as feminilidades; são muitas as possibilidades de se performar gêneros” (NASCIMENTO, 2021, p. 41). E sendo o gênero antes de tudo uma construção sociocultural, seus arranjos não estão dados como ponto de partida, suas

configurações precisam ser investigadas em contextos específicos (OYEWUMÍ 2004), como o caso de Moçambique.

Com o olhar atento às experiências coloniais, ler os livros escritos por mulheres moçambicanas têm entre suas intenções questionar como elas promovem fraturas na estrutura colonial (MIGNOLO, 2003) – resistências e relações com a educação, entendida aqui com o sentido de formação integral dos sujeitos – não apenas no espaço escolarizado. A literatura, e, neste caso, a literatura para a infância, têm importância equivalente às formas de educação intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar, pois as sociedades criam suas manifestações literárias – ficcionais, poéticas e dramáticas – em decorrência de suas crenças, seus sentimentos e suas normas, e assim fortalecem a sua existência e atuação na sociedade (CANDIDO, 1989).

Diante disso nos propomos a pensar, a partir da premissa de que há uma perspectiva de educação e de formação humana – cosmogonia social, ética, política e cultura – na literatura. O questionamento então é quais elementos e ou perspectivas sobre a formação humana estão presentes na produção literária, de mulheres moçambicanas, para a infância? E com quais outros elementos essa perspectiva ou perspectivas dialogam?

PROBLEMATIZAÇÕES

Outras questões se somam a essa inquirição estruturante, tais como: essas histórias se opõem à literatura colonialista? E quais imagens da moçambicanidade se constituem com essas narrativas atuais? (NOA, 2017) e até mesmo quais as filiações estéticas dos textos escritos pelas autoras moçambicanas? Compreendo sempre que não se tratam de narrativas sobre verdades, mas entendendo o papel inegável da literatura na transformação, desenvolvimento e perpetuação ou quebra

de códigos sociais por meio das narrativas poéticas.

Configura então como objetivo geral: compreender os valores relacionados às perspectivas de formação humana que estão presentes na produção literária, de mulheres moçambicanas, para a infância. E como objetivos específicos: mapear e catalogar (no que se refere à composição verbal, ilustrações e nos aspectos de adaptação e paratextos) os títulos de literatura para a infância produzidos por autoras moçambicanas; analisar os livros moçambicanos de literatura para infância a fim de estudar a sua produção (principais gêneros, recursos lexicais e semânticos) e os valores de natureza social, cultural/histórica, ou seja, de formação humana, compartilhados pelas narrativas; relacionar a quantidade de produção dessa literatura em Moçambique e o número de títulos que atravessam o oceano Atlântico rumo ao mercado editorial brasileiro; contribuir para as discussões sobre formação humana na educação por meio da literatura (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004).

Os registros de publicações para a infância em Moçambique, de acordo com pesquisa de Oliveira (2014), são historicamente recentes. Durante o período estudado, Oliveira constatou que muitos dos títulos que circulam estão vinculados a compromissos morais e educativos. Debus (2018), em pesquisa posterior verificou a partir da primeira década dos anos 2000 o aumento das produções de novos escritores com foco na literatura para infância e a fratura dos aspectos das moralidades, esses elementos fazem sugerir que a produção sobre a qual se debruça a pesquisa é do tempo presente.

O momento inicial se configura como exploratório: mapear no mercado editorial e ler as produções desta literatura para a infância produzidas em Moçambique tendo no horizonte que “compreender esses textos,

narrativas produzidas por um setor marginal da sociedade, é um movimento de escuta” (SANTOS, 2018), ou seja, são as demandas e questões que emergem da literatura que mobilizarão as teorizações.

Pensando sobre a história de vida de mulheres moçambicanas, Isabel Casimiro escreveu, sobre como as narrativas eram carregadas de percepções acerca do cotidiano e que “A voz das pessoas fala como a voz dos livros, cada uma marcada por perspectivas próprias e momentos concretos” (CASIMIRO, 2012, p. 219). Com a literatura para a infância buscamos criar diálogos como esses, onde “a voz das pessoas” se configura em livros de fato, dizendo não só sobre as narrativas que contam, como também sobre as mulheres que os escreveram e sobre a sociedade onde circulam, nos possibilitando identificar contextos espaciais e temporais.

Desta forma as etapas da pesquisa constituem-se em: seleção desse acervo, a separação dos títulos por autoras e em seguida a leitura das narrativas; segunda etapa integra a produção de resenhas sobre os títulos selecionados, considerando especificidades como: ilustradora/or, qualidade e sentidos nas ilustrações, número de páginas, pertencimento étnico da/o autora/or, qualidade do material, narradora/or, a partir disso será realizadas resenhas críticas; na terceira etapa está a análise das narrativas a partir da linguagem visual e verbal e identificação de elementos e novos questionamentos suscitados pelo cruzamento com os dados levantados durante o mapeamento e possíveis diálogos entre as narrativas literárias.

A seleção inicial apresenta um cenário de livros escritos entre os anos 1990 e final de 2018, com diferentes origens e intenções: livros que contêm histórias escritas por mulheres que foram ganhadoras de concursos literários; existem livros que são adaptações de Angelina Neves sobre contos locais; livros com focos didáticos para

os anos iniciais de educação; livros financiados por Organizações não Governamentais (ONGs) ou por agências de desenvolvimento estrangeiras; publicados por editoras e publicados por associações de escritores. Todos esses elementos devem ser ponderados e analisados ao longo da pesquisa.

ALGUNS APONTAMENTOS

Entre as autoras estão nomes que circulam no mercado editorial brasileiro, como Paulina Chiziane e Tatiana Pinto com livros publicados pela editora Nandyala e Kapulana respectivamente; contistas que circulam entre revistas literárias e jornais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) e em eventos nacionais e internacionais ligados à literatura como Fátima Langa; vencedoras de concursos literários como o promovido pelo Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa de Moçambique e também de concursos de editoras como o Concurso literário da Editora Alcance e concursos de literatura infantil em línguas locais que demarcam o contexto plurilinguístico de Moçambique.

Como elementos iniciais, demarcarmos que Tradição-Modernidade e Oralidade-Escritura são binarismos da lógica colonial que estruturam nossa organização de pensamentos ocidentalizados, que não se apresentam em relação opositiva nas narrativas moçambicanas. Há multiplicidades de mundos quando rompemos o binarismo enquanto sistema de mundo e as narrativas de mulheridades moçambicanas, voltadas para infância, parecem habitar essa multiplicidade.

A identificação de elementos de formação humana nas narrativas consistem em processos de tradução cultural, que precisam ser aprofundados, e é preciso considerar que a existência de valores africanos comuns é fruto de vivências na diáspora africana em territórios fora do

continente. Quando encontramos Moçambique, e não a África, percebemos perspectivas diversas e, como elementos iniciais da pesquisa apontam: predominância de culturas bantu com pressupostos culturais semelhantes e divergentes; o uso de personagens antropomorfizados não tem o sentido de fuga de possíveis temas sensíveis, mas uma compreensão de que estes seres integram as dinâmicas sociais e organizativas do mundo.

A literatura pode se apresentar como poética transformativa, não é espelho social e cultural da realidade, é ação direta sobre ela, as narrativas são elaborações sobre a realidade e possibilidades de interpretá-la (CHAMBERS, 2010). No caso da literatura moçambicana o lugar da produção e o lugar das leituras são distintos, nossas formulações locais interpelam o mundo numa mesma língua – português – mas que ultrapassa nossa herança política, nossos contextos culturais são distintos e as formas de desterritorialização e reterritorialização do português também o foram, por isso a necessidade de conceber a leitura dessas narrativas como processo de tradução, reconhecendo a pluralidade de experiências, nosso idioma marcado pela colonização portuguesa guarda arranjos diversos, daí a necessidade de tradução.

A tradução de elementos culturais carrega em sua origem relações de produção de hierarquias e ferramentas de dominação, mas neste caso, nos propomos uma tradução como negociação dialógica, que articula a possibilidade de inteligibilidade mútua e não hierárquica de mundos (COSTA, 2012, p.44) e onde possa “predominar a lógica do matrimónio que é a da criação de alianças e redes, em detrimento da lógica do património, que privilegia a propriedade e a exclusividade” (CUNHA, 2014, p.59), trabalhando com intenção de criar pontes, o desejo expressado entre as terras de Brasil e Moçambique (GASPARETTO, 2019. GASPARETTO, 2020).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nanci do Carmo. *Mar me quer, de Mia Couto, entre as literaturas do insólito e juvenil* (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de lamestiza: rumbo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 3, p. 704-719, 2005.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscara Branca*. Salvador: Ed. UFBA, 2007.

FIGUEIREDO, Angela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. In: SANTIAGO et. al. (org.) *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas: UFRB, 2017.p.77-106.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.) *Direitos humanos E... Cjp*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CASIMIRO, Isabel Maria. Mulher, Pesquisa, Acção e Mudança. In: *Como fazer ciências sociais e humanas em África: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas* (textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar: CODESRIA, 2012.

CHAMBERS, Iain. Poder, Língua E A Poética Do Pós-colonialismo. *Via Atlântica*, n. 17, 2010. p. 19-28.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Claudia de Lima. Feminismo e Tradução Cultural: Sobre a Colonialidade do Gênero e a Descolonização do Saber. *Portuguese cultural studies*, 2012. p. 41-65.

CUNHA, Teresa. *Never trust sindarela! Feminismos, pós-colonialismos, Moçambique e Timor-Leste*. Coimbra: Edições Almedina e CES, 2014.

DEBUS, Eliane Santana Dias. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis, SC: NUP/CED/UFSC, 2017.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A literatura africana de língua portuguesa para infância publicada no Brasil. PASSOS, Joana Célia dos; DEBUS, Eliane Santana Dias (orgs.). *Resistências e (Re)existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região sul*. Tubarão: Florianópolis: Copiart/Atilênde, 2018.

DEBUS, Eliane Santana Dias; GUILA, Etelvino; SANTOS, Zâmbia Osório dos. Angelina Neves e a Coleção de Histórias Tradicionais: de coelhos, hienas e macacos. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 30, n. 62, p. 62-75, 30 jun. 2021.

GASPARETTO, Vera Fátima. *Corredor de Saberes: vavasati vatinhenha (mulheres heroínas) e redes de mulheres e feministas em Moçambique*. Tese (Doutorado em Interdisciplinar em Ciências Humanas) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GASPARETTO, Vera Fátima. Uma antropologia de base e na comunidade: “eu quero criar pontes” - Entrevista com Esmeralda Mariano - Moçambique. *Interthesis*, v. 17, 2020. p. 01-19. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/75160>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. , v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

LAISSÉ, Sara Jona. Literatura Moçambicana: Rastos e Rostos da Última Década – 2010/2020. FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. PINHEIRO, Vanessa Riambau (org.). *Dos percursos pelas Áfricas: a literatura de Moçambique*. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 225-258.

MACAMO, Baltazar; MANJATE, Rogério. *Literatura infantil em Moçambique*. Maputo, 2003.

MACEDO, Sílvia Terezinha Rezende. *Literatura luso-afro-brasileira: o leitor-criança de objeto a sujeito na recepção*. (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2013.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NGOMANE, Nataniel José. *Transculturação e representatividade linguística em Ungulani BaKa Khosa: um “comparatismo da solidariedade*. Oficina do Ces, Coimbra, n. 344, 2010.

NOA, Francisco. *Uns e outros na literatura moçambicana*. São Paulo: Kapulana, 2017.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira e moçambicana (2000 – 2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes*. Tese (Doutoramento em Letras). Departamento em Letras, UFPB, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique*. Salvador: EDUNEB, 2014.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónk. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *CODESRIA Gender Series*. Dakar: CODESRIA, 2004. v. 1.

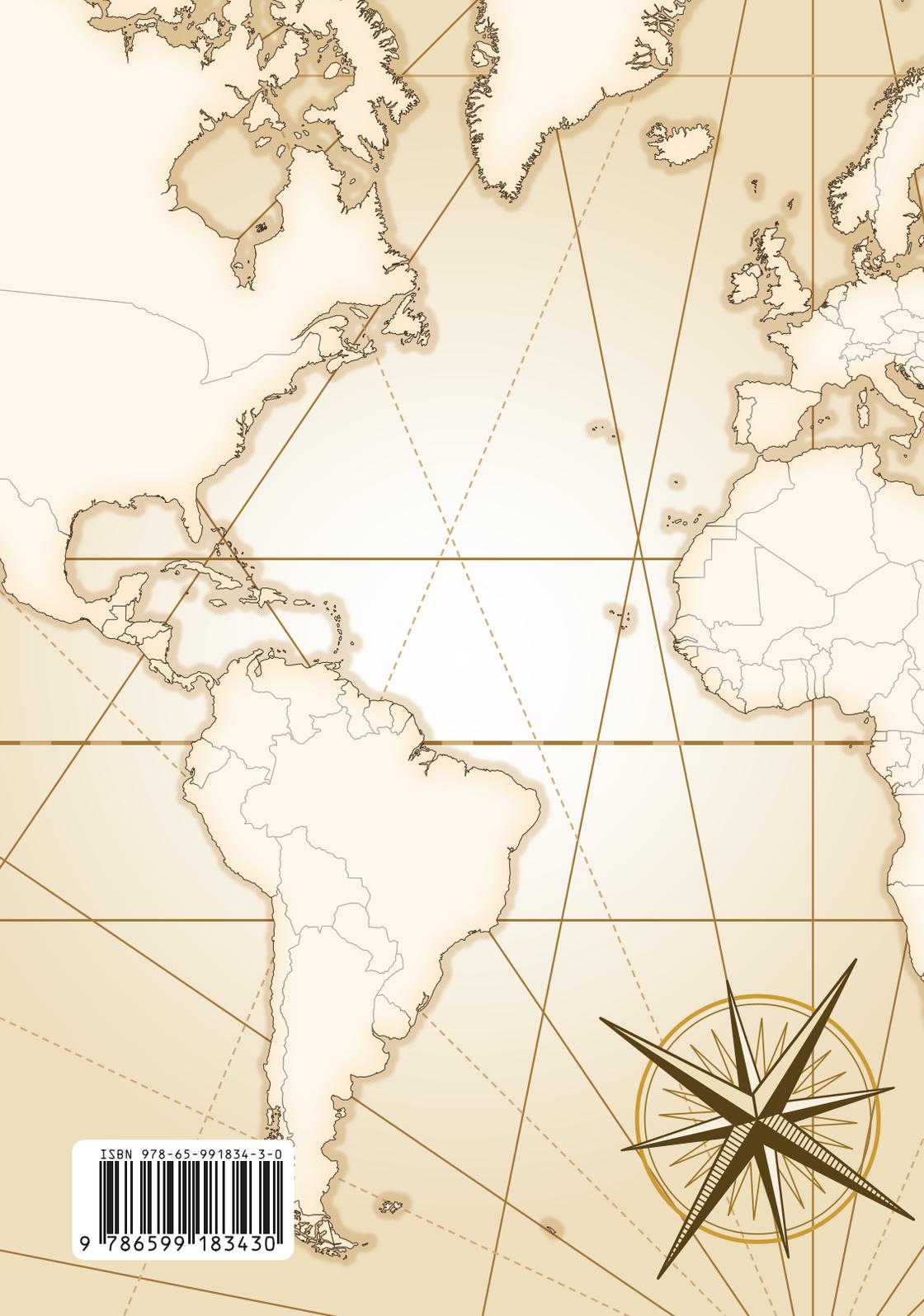
SABINO, Camila Lima. *A descolonização epistemológica pela morte aos olhos da infância: Análises da literatura de Bartolomeu Campos de Queirós e de Mia Couto*. (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2015.

SANTIAGO, Ana Rita. *Cartografias em construção: Algumas escritoras de Moçambique*. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

SANTOS, Zâmbia Osório dos. *Quando o texto fala: narrativas de Lenira Maria de Carvalho, uma mulher negra, trabalhadora doméstica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 131p.

TINDÓ, Carmen Lucia. *Entre Fábulas e Alegorias: ensaios sobre literatura infantil de Angola e Moçambique*. Rio de

Janeiro: Quartet: UFRJ, 2007.



ISBN 978-65-991834-3-0



9 786599 183430