

Robéria Nádia Araújo Nascimento
Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira
Tatiana Lopes Rodrigues
(Organizadores)

METODOLOGIAS EM DIÁLOGO

INTERFACES TEÓRICAS E EMPÍRICAS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



Mentes Abertas

Copyright © dos autores

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

Diagramação e capa

Déborah Letícia Ferreira de Sousa

Conselho Editorial

Profa. Dra. Lilian Barbosa (UPE, Brasil)

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya (UNESP, Brasil)

Comitê Científico

Profa. Dra. Cristina Bongestab (UEPB, Brasil)

Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus (UFMT, Brasil)

Profa. Dra. Eva Paulino Bueno (St. Mary´s University, Estados Unidos)

Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza (UFPE, Brasil)

Profa. Dra. María Isabel Pozzo (IRICE-Conicet-UNR, Argentina)

Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi (USP, Brasil)

Robéria Nádia Araújo Nascimento, Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira e Tatiana Lopes Rodrigues **[Organização]**.

Metodologias em diálogo: Interfaces teóricas e empíricas de pesquisas em Educação. São Paulo: Editora Mentis Abertas, 2023. 198 p.

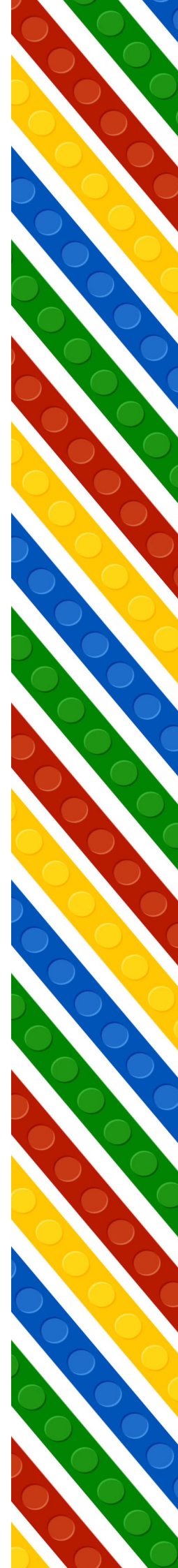
ISBN: 978-65-80266-81-4

DOI: 10.47180/978-65-80266-81-4

1. Metodologias. 2. Pesquisas. 3. Educação. I. Título.

CDD: 370

1ª edição
JUNHO DE 2023



SUMÁRIO

Prefácio - O universo da pesquisa em educação: cruzamentos metodológicos 4

Apresentação - Travessias metodológicas 11

PARTE 1 - VIVÊNCIAS DE PESQUISA

Grafite, tessituras urbanas de um caleidoscópio artístico sob o prisma da etnometodologia 16

Patrícia Cristina de Aragão

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Memórias da infância à luz da cosmovisão afro-brasileira: (re)aprendendo a ser criança partindo de uma aventura etnográfica 31

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira

Robéria Nádia Araújo Nascimento

A pesquisa qualitativa a partir das narrativas do outro: a entrevista como possibilidade dialógica 48

Tatiana Lopes Rodrigues

Robéria Nádia Araújo Nascimento

A pesquisa-ação como martelo e cinzel no entalhe da formação docente: uma revisão de escopo 65

Valdeir Pereira Silva

Paula Almeida de Castro

Um estudo de caso sobre gênero e sexualidade: debates no cotidiano escolar da EJA 83

Janailson da Silva Costa

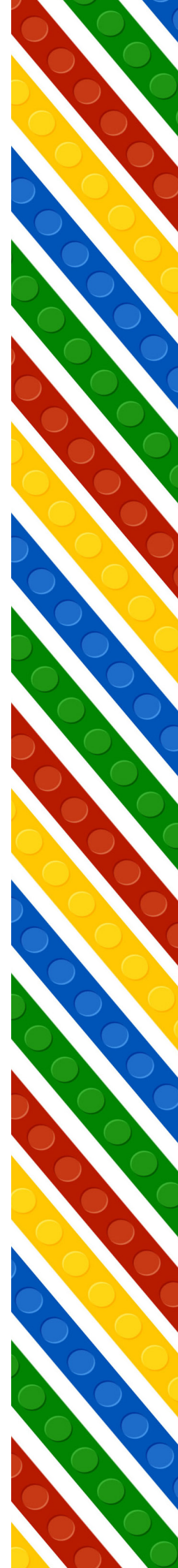
Robéria Nádia Araújo Nascimento

PARTE 2 - SABERES E PRÁTICAS

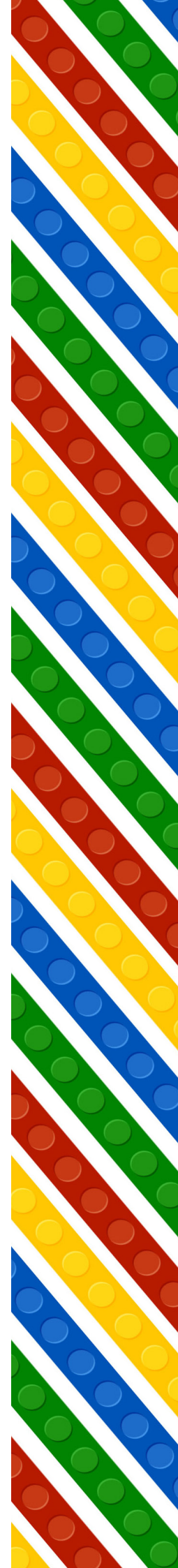
Povos indígenas no livro didático de história do ensino médio: uma visão a partir da análise de conteúdo 98

Ewerton Rafael Raimundo Gomes

Patrícia Cristina de Aragão



| | |
|--|------------|
| Vozes negras na literatura infanto-juvenil: uma discussão sobre o método narrativo autobiográfico | 114 |
| <i>Patrícia da Silva Souza</i> <i>Patrícia Cristina de Aragão</i> | |
| O uso da metodologia ativa (sala de aula invertida) como propositura para a discussão de gênero | 132 |
| <i>Diêgo de Lima Santos Silva</i> <i>Paula Almeida de Castro</i> | |
| Tradições de cura: uma etnopesquisa sobre os saberes afro-indígenas de rezadoras e rezadores | 148 |
| <i>Raphaela Hildita de Sá Guedes Deodato</i> <i>Patrícia Cristina de Aragão</i> | |
| Brinquedos e brincadeiras: pesquisa-ação e história oral na educação infantil do campo | 165 |
| <i>Maria da Vitória Gomes Costa</i> <i>Patrícia Cristina de Aragão</i> | |
| Educação dos surdos: um desafio etnográfico nas escolas de Juazeiro do Norte – CE | 180 |
| <i>Lidiane Cristina Coelho</i> <i>Juscelino Francisco do Nascimento</i> | |
| Posfácio - Quando os percursos metodológicos nos tocam o coração | 194 |
| SOBRE OS AUTORES | 196 |



O UNIVERSO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CRUZAMENTOS METODOLÓGICOS

M

ais do que interessante, é particularmente perspicaz, o título atribuído à coletânea organizada pela docente da Universidade Estadual da Paraíba, Robéria Nádia Araújo Nascimento, em parceria com os mestrandos do PPGFP, Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira e Tatiana Lopes

Rodrigues, seus orientandos, quando trazem para a tessitura acadêmica e social, a impossibilidade de manter procedimentos metodológicos à parte do fazer pesquisa. Isto porque, ao tempo em que a ciência avança ininterruptamente, com seus aparentes retrocessos, mas que sinalizam transformações contínuas, as metodologias interagem, convergem e/ou divergem em diálogos permanentes que põem à prova as interfaces teóricas e empíricas em quaisquer áreas, dentre as quais ganha destaque a educação, campo a que a obra se encaminha, em seus diferentes níveis, nuances e formatos.

Desta forma, **“Metodologias em diálogo: interfaces teóricas e empíricas de pesquisas em Educação”**, sob a responsabilidade da Editora Mentis Abertas (São Paulo), não deixa dúvidas de que um dos pontos imediatos de estrangulamento quanto aos procedimentos metodológicos alude à educação em sua concepção ampla, alcançando todos os níveis, incluindo a educação básica e a educação superior, em termos de graduação e pós-graduação. Na educação básica, estão a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, com a ressalva de que a educação para jovens e adultos (EJA) é uma modalidade do ensino fundamental e do médio, e o ensino profissionalizante se insere na modalidade do ensino médio. Porém, apesar das terminologias distintas vigentes nas nações, o fato é que os impactos da pandemia na educação ainda deixam rastros lamentáveis mundo afora.

Neste caso específico, enfatizamos o violento motor de mudanças paliativas, estruturais e motivacionais advindas na esfera da educação presencial, educação semipresencial, educação a distância, EJA, muitas das quais decorrentes do processo formativo dos cidadãos, no Brasil ou fora dele, em tempos da Covid-19, embora os autores não façam menção explícita à pandemia. A educação a distância ou os recursos remotos foram as primeiras estratégias vistas como “socorro” / amparo / apoio / assistência, até porque renomados teóricos do campo da educação, docentes



e administradores escolares já vinham estudando as temáticas dos multi-letramentos e tecnologias ou ensino e aprendizagem na cultura digital há bastante tempo, a exemplo de Obdália Ferraz (2019), organizadora de coletânea acerca dos desafios do letramento, do ensino e da aprendizagem na construção do conhecimento na realidade da cibercultura, e, portanto, da formação integral dos indivíduos.

E, de fato, no auge da pandemia, diante da premência de se confrontar teoria e prática cotidiana dos aprendizes, independentemente de faixa etária e nível / modalidade de ensino, veio à tona uma dura realidade: o analfabetismo digital e/ou a dificuldade de acesso às tecnologias para além das escolas. E mais grave: percebemos que, surpreendentemente, há parcela significativa de cidadãos sem vinculação direta com a educação formal, além de docentes de formações e níveis distintos, que adotam as designações ensino a distância / educação a distância (EAD) como sinônimos de ensino remoto. Ambas as modalidades utilizam as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) como ferramentas básicas, mas são elas bastante distintas. Na EAD, os conteúdos tendem a ser assíncronos, autoinstrucionais e disponibilizados em ambientes virtuais sob supervisão direta de coordenadores, tutores e professores. As aulas remotas, por sua vez, são ministradas por docentes, quase sempre, no horário convencional das aulas presenciais, por meio de artefatos tecnológicos, assegurando a continuidade das atividades letivas, salvaguardando, no momento de pandemia, a segurança da comunidade escolar (TARGINO, 2020).

No entanto, chama atenção em “Metodologias em diálogo: interfaces teóricas e empíricas de pesquisas em Educação” a presença maciça de alunos do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a parceria de entidades congêneres, como a Universidade Federal da Paraíba, Universidade de Brasília e Universidade Federal do Rio de Janeiro, o que evidencia a relevância da iniciação científica desde sempre, e não apenas na esfera da pós-graduação. Mais do que tudo, porém, a riqueza temática é o ponto mor da coletânea.

Ao longo de duas grandes seções, cada uma das quais, comportando, respectivamente, cinco e seis capítulos que se “tocam” e convergem, mas mantêm sua singularidade, a coletânea permite aos diferentes autores passearem por técnicas de pesquisa e procedimentos metodológicos consagrados, como: análise de conteúdo; estudo de caso; entrevista; etnometodologia; história oral; método narrativo autobiográfico; metodologia ativa; pesquisa qualitativa; pesquisa-ação; revisão bibliográfica; revisão de literatura e outros aportes.



O capítulo inicial discorre sobre “*Grafite, tessituras urbanas de um caleidoscópio artístico sob o prisma da etnometodologia*”, de autoria das docentes do PPGFP, Patrícia Cristina de Aragão e Robéria Nádia A. Nascimento. Consiste em estudo de caráter sociológico ou psicossociológico, impregnado de modelos racionais e alusivos a métodos e categorias de conhecimento de que os indivíduos lançam mão para tornar inteligíveis as atividades que se apresentam em seu cotidiano social, e diante das quais é preciso unir senso comum e ciência e tecnologia. Isto é, a etnometodologia diz respeito ao movimento por meio do qual os indivíduos agem no mundo, conformando-se à cultura, a qual os influencia e, também, interfere na realidade em que atuam.

Os seres humanos interiorizam, ao longo de sua vivência, posicionamentos necessários e urgentes a serem tomados, qual seja, a noção de conceito de *habitus*, apregoado por Bourdieu (1994) como sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando as vivências passadas, funciona como matriz de percepções, apreciações e ações, e, então, viabiliza a realização de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas cognitivos. Eis então estudos de aspectos sociais ou culturais de um povo ou determinados grupos, tais como grafites misturados a pichações e a outras mídias urbanas, que comportam interpretação ampla e complexa, haja vista seus conteúdos multissêmicos com linguagens dotadas de múltiplos sentidos, que educam e comunicam.

No momento seguinte, Augusto S. B. de Oliveira e a supracitada Robéria Nádia A. Nascimento revivem a doçura de ser criança em “*Memórias da infância à luz da cosmovisão afro-brasileira: (re) aprendendo a ser criança partindo de uma aventura etnográfica*” na realidade tendenciosamente opressora à esfera afro-brasileira. No caso, os Ibejis, dois Orixás gêmeos sincretizados com outros santos, também irmãos, a exemplo de Cosme e Damião e Crispim e Crispiniano, tornam-se santos ou protetores das crianças, em termos de Brasil, permitindo que o percurso do relato etnográfico possa ser adotado como estratégia de ensino com foco nos impactos capazes de promover interação em sala de aula.

“*A pesquisa qualitativa a partir das narrativas do outro: a entrevista como possibilidade dialógica*” retoma a importância da entrevista como instrumento metodológico capaz de favorecer o realce da postura do “outro” na pesquisa, “[...] desde que se apure o olhar “numa distância de nós” a fim de se enxergar [...]” o mundo além de nós mesmos (RODRIGUES; NASCIMENTO, 2023, p.48). Assim, o terceiro capítulo, de autoria de Tatiana Rodrigues e Robéria Nádia A. Nascimento, revê a apropriação da técnica



mencionada como *locus* significativo e capaz de promover a interação social nos projetos de dissertação considerando-se o Mestrado Profissional do PPGFP.

No momento seguinte, Valdeir P. Silva e Paula A. de Castro tratam de “*A pesquisa-ação como martelo e cinzel no entalhe da formação docente: uma revisão de escopo*”, cuja origem do termo é creditada ao pesquisador Kurt Lewin, ainda em 1946. Com aceitação maciça por parte de significativa parcela de teóricos, à semelhança de Maria Amélia S. Franco; Elena Maria Mallmann; Maria Cecília de Souza Minayo, e ênfase para Michel Thiollent, a pesquisa-ação, independentemente das dissonâncias que possam surgir, em sua essência, propõe, além da revisão teórica do objeto de estudo e da própria tipologia da pesquisa, a resolução do problema social detectado, em termos parciais ou globais.

A grande seção número um da coletânea de metodologias finaliza com “*Um estudo de caso sobre gênero e sexualidade: debates no cotidiano escolar da EJA*”, uma vez que, cada vez mais, é consensual a urgência de trazer para o ambiente escolar as questões subjacentes à sexualidade do ser humano, sobretudo, quando se trata de um público adulto. A pesquisa incorpora estudantes da EJA da instituição José Lopes, município Esperança, Paraíba. Os autores Janailson da S. Costa e Robéria Nádia A. Nascimento (2023, p.83) sustentam que a escola, “[...] como locus proativo de construção de saberes, constitui cenário propício para as discussões de gênero nos seus matizes de sexualidade [...]” em razão das sociabilidades que emergem em sua esfera de atuação e que, inevitavelmente, reproduzem os condicionamentos heteronormativos do espaço público e de uma sociedade conservadora, onde o respeito às diferenças é constantemente ignorado.

No momento histórico, em que o Brasil, em sua conjuntura política e social busca resgatar sua dívida histórica com a população indígena com a qual mantemos um débito irreversível, é louvável que a publicação em pauta **não deixe de fora essa população mediante a apresentação do belo e profundo capítulo “Povos indígenas no livro didático de História do ensino médio: uma visão a partir da análise de conteúdo”**.

Face à promulgação da Lei n. 11.645, ano 2008, o ensino de História, Literatura e Artes passou a incorporar a História e a cultura dos indígenas em território nacional. Mediante a técnica de revisão bibliográfica e apoio incondicional da análise de conteúdo, divulgada por Laurence Bardin (1977), que consiste em técnica metodológica aplicável a diferentes textos em diferentes formas de comunicação, não importa a natureza do suporte físico, os autores Ewerton Rafael R. Gomes e Patrícia C. de Aragão atestam



como as temáticas indígenas constam nos livros de História do Ensino Médio. Segundo os resultados coletados, o material didático reafirma o discurso da tutela dos índios pelo Estado por sua extrema incapacidade de sobrevivência livre do subjugo dos colonizadores.

A seguir, na linha ampla que caracteriza a publicação com suas trilhas de fazeres científicos, fazemos alusão às *“Vozes negras na literatura infanto-juvenil: uma discussão sobre o método narrativo autobiográfico”*. É um momento mágico em que se discutem questões conceituais e terminológicas – literatura afro-brasileira ou literatura negro-brasileira ou afro-brasileira ou negro-brasileira – até que as autoras Patrícia da S. Souza e Patrícia C. de Aragão inferem que a literatura afro-brasileira nada mais é do que uma “fratura” na literatura brasileira, seguindo a linha de raciocínio de teóricos, a exemplo de Edmilson Almeida Pereira. Isto é, os conceitos não perpassam tempos ou espaços, de forma indefinida, haja vista que a obra literária autobiográfica infanto-juvenil de autoria negra se consolida “[...] no rol de vozes importantes para o rompimento dos estereótipos que ainda assolam a sociedade brasileira, principalmente, nos espaços escolares, onde podem ser desconstruídos” (SOUZA; ARAGÃO, 2023, p. 116).

“O uso da metodologia ativa (sala de aula invertida) como proposição para a discussão de gênero”, escrito por Diêgo de L. S. Silva e Paula A. de Castro, Traz à tona as questões que cercam a formação da comunidade Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Questionando, Intersexo, Curioso, Assexuais, Pan e Polisssexuais, Amigos e Familiares, Two-spirit e Kink ou LGBTQQICAPF2K+, coletividade que não pode ser excluída tanto por sua expansão quanto pela pluralidade que encerra no âmbito das interações sociais. É evidente que a escola deve lidar com os impasses de natureza política, religiosa e conservadora daí decorrentes, adotando procedimentos metodológicos como aportes pedagógicos para o enfrentamento das questões de gênero que incidem na sociedade e no dia a dia. É o reconhecimento de que a instituição escolar, em qualquer nível, é uma entidade essencialmente plural.

As relações étnico-raciais no ensino de História, com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena, estão de volta no capítulo *“Tradições de cura: uma etnopesquisa sobre os saberes afro-indígenas de rezadoras e rezadores”*. É quando a pós-graduanda do PPGFP, Raphaela H. de S. G. Deodato, em parceria com a orientadora Patrícia C. de Aragão, visando à Dissertação de Mestrado, revê os valores da tradição popular dos rezadores e rezadeiras como elemento de inserção na educação, e, por conseguinte, em sala de aula. Afinal, é incontestável que a tradição popular pode ser apropriada em disciplinas e contextos escolares distintos, favorecendo a



articulação natureza, educação e cultura.

Maria da Vitória G. Costa e Patrícia C. de Aragão surpreendem quando trazem para a academia a riqueza inestimável de brinquedos e brincadeiras na formação da criança, sobretudo, na educação do campo. Cantigas de roda, jogo da velha, amarelinha, pega-pega, queimada, esconde-esconde, pular corda, bolinha de gude, telefone sem fio e tantos outros jogos que parecem esquecidos nos dias de hoje. E mais, lembram que as escolas do campo devem primar pela integração intergeracional. São elas que podem contribuir, e muito, para que as histórias de família atuem como o ponto de partida para a construção identitária da sociedade contemporânea, onde quer que esteja a criança.

Ademais, o texto *“Brinquedos e brincadeiras: pesquisa-ação e história oral na educação infantil do campo”* **põe em evidência não apenas a pesquisa-ação e a riqueza inescrutável da história oral** no fazer pesquisa educacional, como também deixa claro que, quando nos referimos à escola do campo não estamos limitando o espaço geográfico, mas, sim, retomando a premissa de que os camponeses, desde a infância, constituem e ocupam esses espaços na condição de donos de suas próprias histórias de vida.

Os deficientes auditivos, em *“Educação dos surdos: um desafio etnográfico nas escolas de Juazeiro do Norte – CE [Ceará]”*, sob a responsabilidade de Lidiane C. Coelho e Juscelino F. do Nascimento, desde o preâmbulo, reforçam que a educação inclusiva das pessoas surdas deve acontecer desde a educação infantil até o ensino universitário. Não se trata tão somente do cumprimento da prescrição da Constituição Cidadã em vigência no território nacional, mas, sobretudo, do direito à cidadania plena de todas as pessoas.

Portanto, é essencial mudar o cenário de exclusão social do país, investindo em formas sistemáticas e contínuas para combatê-la em suas diversas frentes, o que pressupõe reforçar as oportunidades de alfabetização, letramento, letramento digital, multiletramentos, ensino híbrido e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital, incorporando grafiteiros, povos indígenas, afrodescendentes, comunidade LGBTQQI-CAPF2K+, pessoas com deficiência ou atípicas como qualquer indivíduo. Decerto, o domínio das linguagens digitais, a familiarização com o uso das inovações tecnológicas e a articulação às diversas instâncias do cotidiano são elementos significantes para que a inclusão social se fortaleça.

Pensar metodologias científicas requer, antes de tudo, compromisso ético com a população. Educação e simulacro consistem em combinação inaceitável. Como Bourdieu (1994, p. 146) reforça, os sistemas simbólicos,



como instrumentos de conhecimento e de comunicação, “só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo [...]”, o que pressupõe cruzamentos metodológicos irreversíveis em qualquer campo da ciência, mormente na educação.

Maria das Graças Targino

Doutora em Ciência da Informação

Pós-Doutora em Jornalismo

Fontes

BOURDIEU, P. El campo científico. **Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia**, Quilmes, v. 1, n. 2, p. 129-160, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: UFBA, 2019.

TARGINO, M. das G. Processos formativos e novos letramentos em tempos da Covid-19. In: HARDAGH, C. C.; FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V. **Processos formativos, tecnologias imersivas e novos letramentos**: convergências e desdobramentos. Curitiba: Ed. Colaborativa, 2020. 250 p. p. 80-95.



TRAVESSIAS METODOLÓGICAS

*A mim só importa um rei; aquele
que constrói pontes e destrói muralhas*
(fala de *Antígona* – Tragédia de Sófocles)

O presente livro é fruto das discussões e aprendizados da disciplina Metodologia da Pesquisa (Linha 2) do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba. À luz de uma racionalidade aberta para o fazer científico, defende que a construção do conhecimento só se faz possível por aproximações entre ciência e vida, saberes e sociedade. Aludindo a pontes, como propõe o fragmento em epígrafe, o conjunto de textos configura movimentos teóricos e empíricos, dos quais emergem modos de se fazer ciência válidos e legítimos na reinvenção de rotas já conhecidas, mas nem por isso menos interessantes. Parafraseando o escritor português Almada Negreiros, pertencemos ao século de inventar “outra vez” palavras que já foram inventadas. Parece-nos que essa redundância se alinha à prática metodológica, pois, nela, só o que temos de novo é o nosso jeito de caminhar, segundo as ideias do poeta Thiago de Mello.

Num cruzamento de perspectivas, os escritos orbitam por contextos escolares e não-escolares, trazendo em comum possibilidades de circunscrever o lugar da metodologia em exercícios realizados por docentes e mestrandos/as. O intuito é assinalar percursos que até podem parecer previsíveis, cujas trajetórias incorporam tentativas passíveis de variantes e indefinições. Na verdade, seja qual for o domínio de estudos, não há caminho único, e os obstáculos sempre se deparam com questões relativas ao “como fazer”. Pensamos, então, que o mérito desta obra coletiva reside na propositura de um dispositivo argumentativo para socializar estratégias e lançar luzes sobre métodos e técnicas. Tal partilha parece ser justificável por esboçar uma racionalidade ética particular para cenários e objetos, de modo a instigar reflexões que não estruturam os manuais acadêmicos, pois esses costumam se ater ao teor morfológico e pragmático dos projetos de pesquisa em aportes homogeneizadores de procedimentos.

Num mestrado profissional o fazer pedagógico é revisto e ressignificado acenando para uma constante busca de sentidos e inteligibilidades, na qual permanece vivo, entre os profissionais docentes que o integram, o desejo de intervir no espaço social e escolar. Para contribuir nessa direção, a metodologia materializa confluências entre teorias e empirias, uma vez que somos pesquisadores/as implicados/as com o campo educacional. Tal



contexto reivindica proximidade com as comunidades escolares e suas representações culturais notabilizando saberes decorrentes da memória, do cotidiano, da ancestralidade, das diferentes etnias, que invisibilizadas e silenciadas, carecem da valorização e do reconhecimento de suas singularidades. Estar *no campo* e *com* o campo pedagógico ratifica que o caminho se faz ao caminhar, como declarou o poeta espanhol Antonio Machado. Sublinhamos, entretanto, que nossos passos requerem atenção criteriosa às paisagens, pois, mais que alcançar os pontos de chegada, urge aprender a viver os percursos.

Além de assegurar a descrição das ambiências educativas, com histórias e narrativas que se hibridizam às suas vozes, o exercício metodológico prevê, ainda, estudos de caso que consideram a observação dos interditos, das entrelinhas discursivas, dos intertextos e subtextos sociais, dos hipertextos das culturas, das interfaces epistemológicas com os saberes da tradição. Por isso, pensar a metodologia na educação envolve recriar “um método” apto a “religar” conhecimento e vida que seja capaz de “reformular” não apenas as didáticas e as estruturas das instituições escolares, mas a nossa maneira equivocada de enxergar a ciência como algo erudito, inacessível à sala de aula, ou privilégio de poucos “iniciados”.

No que tange à observação referida, uma obra sobre metodologia precisa questionar, justamente, o caráter de distanciamento ou de replicação de estratégias que padronizam visões e procedimentos para o ensinar e o aprender. Se somos seres *do mundo* imersos *no mundo* escolar, devemos pesquisar *com* esse mundo, na atenção de seus cenários, literaturas e conceitos, pois qualquer prática de pesquisa só parece adquirir sentido nas relações sociais, à medida que for capaz de sublinhar e reverberar um paradigma teórico que lhe seja subjacente. Prática e teoria se sobrepõem como tessituras complementares, mas que, tratadas à nossa maneira, estabelecem conexões vivas entre pesquisas, pesquisadores e processos.

Em face disso, a trilha metodológica não supõe determinações ou determinismos, mas se refere à possibilidade de articular escolhas, entendendo-se, sobremaneira, o conhecimento como condição reflexiva necessária às intervenções na realidade; intervenções “construtivas” associadas a intercâmbios com autores e teorias num vasto horizonte discursivo de significados. Para tanto, expandir as leituras sobre o que se pretende conhecer é o primeiro pressuposto metodológico. Porque metodologia envolve, sobretudo, leituras de mundo que colaboram para a revisão e a prática da autonomia da pesquisa, uma seara complexa e fluida que não corresponde a formas dadas, já que induz a uma reconstituição das “maneiras” de fazer em meio às vicissitudes dos processos. Como movimento



de ida e vinda, a metodologia se insere no limiar das interpretações, criações e recriações, sem que lhe sejam atribuídas palavras definitivas ou pontos finais.

Todavia, a correlação necessária entre o pensar e o agir, como condição essencial à construção do conhecimento, também solicita a definição de “procedimentos”. E os modos de proceder, por sua vez, visam uma “aplicação” funcional ao campo escolar e seus integrantes. No entanto, “a escola” não se enquadra em padronizações estanques e, muito menos, não se constitui no “único” espaço de aprendizagens. Os modos de conceber a educação e fazer pesquisa educacional não se restringem apenas aos saberes instituídos, uma vez que a concepção de metodologia se esboça a partir do autoconhecimento de quem aprende a fim de expandir fronteiras. Cremos que, neste nível de discussão, a problemática da construção metodológica incorpora mais valor e coerência para a observação sociocultural dos fenômenos que a permeiam.

Sempre que entendemos essa busca enquanto “diálogo” proativo entre seres e saberes, não somos guiados por certezas, mas conduzidos por múltiplas estradas e desvios, quase sempre cambiantes, em sobressaltos nos labirintos das dúvidas. A nossa travessia científica se faz por perguntas e avaliações, incertezas e questões, progressos e retrocessos, que somente se clarificam com os cruzamentos de teorias. Nesse viés, o conhecimento formata elos, apurando-se o olhar, explorando-se e refinando-se habilidades que enlaçam o teórico e o empírico como eixos indissociáveis.

Num saber heurístico, o fazer metodológico representa a nossa capacidade socrática de pesquisadores (o perguntar, o duvidar, o descobrir) para fazer avançar a formulação dos problemas. Uma retrospectiva histórica pode auxiliar nesse desafio. Na Ágora grega, os habitantes já praticavam, talvez sem a devida consciência do processo, a construção metodológica como modo filosófico de percepção do mundo. Em linhas gerais, o método socrático não era dogmático (impositivo), à medida que contemplava o desdobramento da razão numa escala interrogativa. Fundamentando-se nesses pilares, metodologia diz respeito à complexidade intersubjetiva de interrogar os fenômenos, de colocar em questão o que precisamos descobrir. Os gregos nos ensinaram que as atitudes sobre os objetos a conhecer sinalizam pistas e direções, bem como as bifurcações necessárias às trajetórias.

No início da modernidade, Descartes desdobra a matriz filosófica socrática, através de uma nova expressão que põe a dúvida como prerrogativa de existência: “Duvido, logo existo”. Isto é: quando a capacidade da dúvida se amplia e se apresenta à razão como uma “verdade” a ser



perscrutada rumo à autonomia do pensamento. Entre respostas imprecisas, vamos construindo novas racionalidades que atuam na transposição de veredas se formos humildes sobre o nosso “não saber” na consciência crítica de que nunca sabemos o bastante. É a busca da metodologia que mantém vivo o fluxo de curiosidades e inquietações que refazem o conhecimento.

São as tomadas de posição e o traçado de rotas que indicam os contornos ou limites da caminhada. Como disse Saramago, o tempo está dando respostas, mas o que demora mesmo é o tempo das perguntas. Sim, porque metodologia não é fórmula mágica nem infalível para soluções, mas uma chave de leitura para a realidade social. É sempre uma palavra-problema, não uma palavra-solução. O caráter heurístico da metodologia questiona modelos ou convenções, estimulando experimentações e interfaces que atestam diálogos da educação com outras disciplinas científicas, à medida que valida a circulação de sentidos e produz novos agenciamentos nos circuitos escolares.

Em última análise, só saberes em interação permitem ser “refeitos” quando interrogados com propriedade. Mas que possamos “fazê-los”, sabendo, de fato, *o que* fazemos e *como* fazemos numa partilha *hermenêutica* do mundo. Aliás, é útil explicitar que a cartografia etimológica desse vocábulo advém do grego *Herm* numa alusão ao ato de “trazer mensagens”. Assim, foi o princípio do “conhecer” e do enunciar que tornou Hermes o mensageiro dos deuses. De maneira análoga, o espírito de cooperação e colaboração moveu o projeto e o propósito desta obra, visando construir relações comunicativas, pontes de conhecimento para o campo da educação e da formação pedagógica, a partir da escola e para além dela. Portanto, com os escritos aqui reunidos, alimentamos a esperança de leituras produtivas com travessias inspiradoras sem muralhas para nos separar!

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Doutora em Educação (UFPB)

Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação
em Formação de Professores (PPGFP/UEPB)



GRAFITE, TESSITURAS URBANAS DE UM CALEIDOSCÓPIO ARTÍSTICO SOB O PRISMA DA ETNOMETODOLOGIA

Patrícia Cristina de Aragão

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Introdução

Em que medida o grafite, como arte de rua, pode ter prerrogativas educacionais? Para argumentar sobre essa perspectiva adotamos o viés da etnometodologia (COLLON, 1995) que nos permite entender a arte do grafite como uma expressão cultural de ricas possibilidades pedagógicas. Partimos da premissa de que o grafismo urbano empreende uma ação informal de ensino que pode ser incluída no espaço escolar, lugar em que a referida arte não é conhecida, e nem parece alcançar valorização e visibilidade. Nesse raciocínio, corroboramos que a arte das ruas merece ser tomada como eixo de análise acadêmica para propósitos educativos por atuar na representação, reinvenção e interpretação da realidade mediante traçados multicoloridos nos muros dos cenários urbanos. A estética das imagens, aliada a um teor discursivo, traduz questões da sociedade contemporânea que podem favorecer a construção do conhecimento “fora da escola” forjando novos saberes escolares.

Nesse sentido, cada cor e cada traço sugerem mensagens não verbais singulares com suas reverberações temáticas, pensamentos silenciados e expectativas sociais de artistas, vistos como “periféricos”, e que, na maioria das vezes, podem até mesmo ser depreciados como “pichadores”. Embora ambas as práticas reflitam uma atualização das inscrições rupestres, os parâmetros em comum que parecem aproximar o grafite dos rabiscos que poluem as cidades é o nascimento nas ruas e a percepção desse ambiente como *locus* de liberdade, uma vez que ambos têm as paredes e o céu aberto como instrumentos de protagonismo e exploração criativa de habilidades que “pintam” novas histórias.

Segundo Hall (2004) os produtos culturais, a exemplo dos mencionados, oferecem potencialidades de análise, porque apontam relações entre vozes ou aspirações das classes populares, e seus ideais de enfrentamento na contrapartida dos setores dominantes. Nessa lógica, tais artefatos



funcionam como intertextos questionadores e propositivos que carregam reflexões pertencentes à cultura, à identidade e à sociedade num dado contexto histórico a que fazem referência. Não queremos afirmar, com isso, que todo grafite pode ser veículo de contestação social, uma vez que diferentes pautas podem se entrelaçar às imagens para reforçar ideias existentes ou salientar posturas adequadas, que é o que ocorre em grafites de cunho ecológico, para citarmos um caso, que destacam a causa da sustentabilidade. Em face disso, os traços ou os desenhos podem ter diferentes propósitos, como manifestar insatisfações, salientar o respeito por determinadas populações do planeta, ou disseminar mensagens de apoio ou de repúdio a causas consideradas polêmicas.

No que tange às insatisfações coletivas, o autor enfatiza a necessidade de se reconhecer o caráter de transformação inerente à própria sociedade, que é observado quando as narrativas culturais desafiam as escalas de poder e refletem, especialmente, os desejos de transformação da subalternidade. Logo, é nas esferas do contrapoder que os produtos culturais, e a arte, em particular, constroem ações de resistência que discutem problemáticas e inspiram reações/identificações entre as pessoas. Vista sob essa ótica, cremos que a arte do grafite sinaliza uma experiência cognitiva, (in)formativa e sensorial oferecida pela imersão estética, o que justifica sua apropriação para finalidades pedagógicas.

No plano das representações artísticas, Hall esclarece que, do ponto de vista conceitual, uma representação deriva das convenções e da memória histórico-social, pois implica uma construção simbólica que é partilhada entre os grupos e cristalizada através de imagens que falam dos objetos a que se reportam. Em suma, a ação de representar traduz crenças e valores, numa espécie de saber ordinário de uma coletividade, capaz de criar uma visão comum acerca de objetos, pessoas ou eventos, que se atualiza cotidianamente nas interações sociais. Também por isso analisar grafites na escola pode trazer contribuições relevantes para a dinâmica pedagógica.

Derivada do italiano *graffitti*, por ter surgido no Império Romano, a arte teve início com inscrições em paredes, desenhos e frases vinculadas a pensamentos filosóficos e posições políticas. O que mudou desse contexto para cá foi a modernização das técnicas, o uso das cores e os materiais adotados, pois a realização de desenhos em monumentos públicos ou privados segue inalterada como mecanismo para registros de aceitação ou de negação às circunstâncias históricas e culturais. Já a pichação, oriunda do inglês *pitch* (piche, breu), diz respeito a rabiscos ou escritos em tons pretos e tamanhos elevados produzidos com spray, preferencialmente



inseridos em prédios públicos. A pichação, na verdade, é um ato transgressor que busca chamar atenção da sociedade com uma mensagem de ousadia; os símbolos pertencem a uma estética de letras somente reconhecida e interpretada por indivíduos que também as pratica. Culturalmente, o picho é tratado como sujeira e vandalismo dos monumentos públicos, pois causa incômodo e desconforto, enquanto o grafite adquiriu prestígio como sinônimo de arte.

Vale assinalar que alguns representantes do grafite brasileiro são reconhecidos¹ para além das fronteiras nacionais pelo desenvolvimento de uma arte, cuja personalidade e beleza são preservadas e premiadas como patrimônios públicos. Alguns trabalhos impressionam pelos detalhes e ludicidade alcançando destaque em galerias de arte e museus mundo afora no enfoque de críticas e causas sociais, símbolos das culturas, signos da natureza, matizes do universo feminino e infantil, além da inclusão de questões associadas à violência doméstica, ao campo da diversidade e da política. Em suma, diversos retratos das conquistas e dos dramas da humanidade podem ser traduzidos por arte abstrata nesses murais. Assim, a grafitagem tem importantes intencionalidades representando uma comunicação interativa por imagens e códigos que nos permitem entrever diferentes leituras de mundo capazes de gerar novos espaços de aprendizado sobre a historicidade coletiva.

Nos termos de Maffesoli (2005) os significados das invenções populares, nas formas de produções culturais, não são apenas frutos do imaginário coletivo, mas diferentes articulações que narram questões inerentes ao cotidiano das culturas. Diferentes modos de dizer são, assim, elaborados, proativamente, em ressonâncias significativas no tempo presente. Nessa ótica, as criações do povo e de uma dada cultura suscitam posições e interlocuções que fazem avançar o entendimento das tramas coletivas e de seus processos de sociabilidade. Ou seja, as diferentes narrativas dos sujeitos se dão a conhecer na coletividade, misturando-se às experiências vividas e as suas leituras de mundo construindo mediações de ordens subjetivas, emotivas, políticas, culturais, estéticas. Assim, o grafite funciona enquanto matriz cultural de significação no intenso processo da vida social e das várias interações nela produzidas. Tal percepção nos conduziu a investigar qual seria o lugar desse artefato para fins pedagógicos.

Nas tramas urbanas, os muros são telas, nas quais o/a grafiteiro/a ou

¹ Entre os brasileiros notáveis, destacamos os irmãos gêmeos Gustavo e Otavio Pandolfo, que começaram a carreira artística no bairro Cambuci em meados da década de 1980. Hoje, os gêmeos famosos transitam por várias plataformas, como pintura e escultura, mas o grafite foi sua primeira arte. A dupla de artistas brasileiros foi premiada em países como Espanha, Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha.



*write*² desenvolve uma operação inventiva através de olhares particulares para conceber o mundo. Emerge, então, uma outra imagética da realidade, fundada por novas percepções. Trata-se, por isso, de uma arte imersiva que não apenas *fala do* mundo, mas que se articula *com ele*, numa relação intercultural que transmite saberes ou até mesmo reverbera ecos de indignação para uma nova sociedade. Sob esse fio condutor, convém sublinhar que a arte do grafite pode questionar estereótipos racistas, xenófobos e excludentes abrindo caminhos para desconstruir tais paradoxos, o que se torna pertinente para as pautas da educação.

Um exemplo de grafite para utilização pedagógica como aporte de discussão dessas questões é a produção de Kina Kokama, grafiteira indígena do Amazonas. Nos 15 anos da implantação da Lei 11.645 de 2008, que determina a temática indígena como obrigatoriedade no espaço escolar, torna-se relevante e oportuno apresentar a arte de uma mulher indígena como pressuposto de educação intercultural:



Contudo, percebemos que, mesmo narrando o mundo social por interfaces e intertextos em sintonia com a realidade das culturas, os grafites são apenas mencionados nos conteúdos pedagógicos formais que, tradicionalmente, compõem os livros didáticos. As menções superficiais a essa arte não têm aprofundamento e, por essa razão, não motivam os planejamentos pedagógicos do cotidiano docente. Ainda que os PCN proponham trabalhos com temas transversais, essas produções não são discutidas na escola, fato que requer olhares contextualizados, uma vez que podem traduzir as causas das esferas marginalizadas, funcionando como aporte de ensino-aprendizagem para o debate das diferenças e da interculturalidade. Muitos artefatos de intervenção pública dessa natureza são estigmatizados como “inferiores”, integrantes de uma suposta arte menor, embora neles se revelem marcadores culturais legítimos por linguagens ressignificadas.

Nos novos modos de dizer o mundo possibilitados pelos grafites es-

² Escritor urbano, segundo a linguagem que adotam entre si.



tão presentes a contestação de ideologias inerentes aos mecanismos de controle político ou econômico, configurando mediações (MARTÍN-BARBERO, 2004) interativas no cenário urbano contemporâneo. Maffesoli (2005) lança luzes sobre a ruptura de estereótipos produzida pelas mediações interculturais. Considera que o grande desafio epistemológico que se coloca para a compreensão das culturas, tanto hoje como no passado, é a capacidade de se observar o que está nascendo nas entranhas e subterrâneos da sociedade, nos lugares e espaços que permanecem à margem dos poderes estabelecidos. Nesse prisma, uma arte que pode nascer nas periferias, nos lugares marginais ou marginalizados, formados por guetos e tribos, implica a necessidade de observações do micro, do outro e das diferenças que os constituem. Isso significa reconhecer que chegou o fim da era das homogeneidades culturais e das idealizações de sexo, identidades, cor, idioma, classes ou etnias. As mediações do grafite atuam nessas direções para desconstruir estigmas e discriminações.

Inspirados por esse pensamento, intuímos que é chegado o tempo dos diferentes, de se discutir as diferenças e de se pensar sobre os preconceitos através dos saberes propostos pela arte. O autor assinala a importância do tempo dos anônimos e das periferias, da possibilidade de ascensão dos protagonistas populares que podem subverter o centro da história cultural através de suas vozes e visões. Nesse novo tempo, torna-se essencial conhecer e definir as bases de uma nova centralidade histórica que se desenha nas margens.

Martín-Barbero (2004) reitera essa necessidade, argumentando em prol do ato de “colocar-se no mundo” para expressar pensamentos, seja pela escrita ou pela arte. Essa ação constitui as matrizes narrativas mais importantes da tradição cultural popular, pois, a partir delas, das vozes, intervenções e recriações dos sujeitos, somos conectados ao mundo, na transformação das sensibilidades coletivas e na construção de novas identidades culturais. Com isso, é gerado um modo “comprometido” de ver, escutar ou ler uma dada historicidade. De acordo com o seu pensamento, as mediações culturais promovem novas racionalidades, diferentes campos de verossimilhança que apelam à sensorialidade, instigam reconhecimentos e identificações sociais.

Portanto, parece-nos que a arte do grafite amplia a força e o sentido das palavras pela “voz” das imagens. A representação das culturas, através dos desenhos, fala sobre as expectativas e demandas dos grupos, instigando outros repertórios, difundindo saberes religados a partir das instâncias populares. Os diálogos daí decorrentes, oriundos das intervenções dos grafiteiros no espaço público, fomentam narrativas que educam, por-



que auxiliam uma nova inteligibilidade do mundo social através das mediações operadas. A título de exemplos, os grafites tendem a se contrapor a posturas sociais opressoras e discriminatórias em relação às mulheres, ou, ainda, chamar atenção para situações de preconceitos e violências relacionadas às intolerâncias, entre elas as de ordem étnico-raciais. Numa sociedade diversa, os grafites, enquanto mecanismos de intertextualidade cotidiana, acenam com possibilidades de aprendizados na direção da alteridade numa contribuição às ideias de democracia.

Tomando o grafite como objeto de estudo e *locus* de pesquisa, o objetivo deste texto é refletir sobre o papel dessa arte à luz dos pressupostos da educação intercultural na tentativa de buscar entender o ofício dos escritores urbanos em suas estratégias informais de educar e, desse modo, sugerir a grafiteagem como aporte pedagógico para o trabalho docente. O traçado teórico-metodológico que nos orienta no desafio de indicar o grafite para a sala de aula se apoia nos estudos de Certeau, Chartier, Fernet-Betancourt e Fleuri que, ao pensar as relações educativas pertinentes à contemporaneidade, desenvolvem alternativas de análise que se aproximam das proposições aqui concebidas, fundamentando-as de modo assertivo. Nessa dinâmica, a discussão sobre o grafismo urbano se apoia na abordagem etnometodológica trazendo como eixo norteador o método indiciário a partir dos estudos notabilizados por Alain Coulon (1995).

A etnometodologia (COULON, 1995) é entendida como um campo interdisciplinar que engloba conhecimentos de outras áreas das ciências humanas e sociais, cujo arcabouço teórico tem suas fontes de relação na Sociologia, na História, na Antropologia, na Psicologia e na Filosofia. Ou seja, a etnometodologia é uma ciência múltipla da vida cotidiana que dialoga com as artes de fazer dos sujeitos sociais.

A forma como os sujeitos compreendem o mundo social constitui um elemento balizador do referido método. A interpretação do mundo e as histórias de vida dos sujeitos sociais ganham ressonância no campo etnometodológico, pois permitem, enfim, chegar a um conhecimento do mundo social e do modo como os referidos sujeitos compreendem esse mundo. Tal viés nos parece oportuno para compreender o papel educativo do grafite em suas relações socioculturais:



Para os etnometodólogos, não existe diferença de natureza entre, de um lado, os métodos empregados pelos membros de uma sociedade para se compreenderem e compreenderem o seu mundo social e, de outro lado, os métodos usados pelos sociólogos profissionais para chegarem a um conhecimento com pretensões científicas deste mesmo mundo (COULON, 1995, p.87).

Neste universo de identidades diversas, buscamos, no cenário urbano e na prática cultural do grafite, subsídios para discutir relações interculturais na educação, compreendendo, antes de tudo, que existem outros modos e lugares de educar para além da escola, tornando plausível a ideia de que nas ruas é possível estabelecer uma conexão entre educação e arte, pela via do que aqui denominamos de “pedagogia do spray”. A abordagem etnometodológica, a partir do método indiciário, permite compreender a maneira como os/as grafiteiros/as ou escritores urbanos dão sentido à sua arte expressando um agir educativo e auxiliando nas leituras do mundo social.

As múltiplas linguagens do grafite: os sentidos de uma arte que educa no plural

Na história da humanidade, os indivíduos sempre quiseram expressar suas percepções de vida e da realidade na qual estavam inseridos, dando significados as suas práticas cotidianas, através de diferentes canais. Para isso, foram utilizados diversos meios que lhe possibilitassem falar de si e do mundo, o que tornou a arte uma das formas encontradas para marcar as existências e expor opiniões dos grupos.

A maneira como os seres humanos têm comunicado a sua visão do lugar onde vivem tem início na Pré-história. Neste período, uma das formas de expressão estava circunscrita às pinturas rupestres que foram registradas nas paredes das cavernas. Nelas, o homem pré-histórico deixava suas impressões cotidianas através de gravuras que retratavam cenas de caça, morte, luta, acasalamento, ou ainda relatos da vivência coletiva.

A representação que estes homens e mulheres faziam de si e da realidade vivida estava delineada na sua criação artística, embora não tivessem consciência desse fato e se apropriassem de diversos recursos para um fazer espontâneo. Assim, a arte rupestre foi uma forma encontrada pelos homens deste período histórico para traduzir a sua compreensão das circunstâncias deixando para a posteridade os sinais e indícios de suas passagens pelo mundo (CHARTIER, 1990; GUINZBURG, 1987).



Posteriormente, em muitas outras sociedades, com temporalidades e espacialidades diferenciadas, os seres humanos evidenciaram a sua subjetivação da vida por meio de sua arte, mas também registrando nas paredes o potencial de sua produção. A partir de afrescos e murais, que utilizamos aqui como parâmetros para nos remeter à grafiteagem urbana na contemporaneidade, fundamentamos, então, a perspectiva de que a vida sempre foi apropriada para transmissão de pensamentos e, sobretudo, inspiração para a arte. Ou seja, as criações sempre manifestam os modos de existência dos grupos sociais narrando suas trajetórias, reivindicações e conquistas. Da antiguidade ao medievo, e deste período até hoje, mudaram-se técnicas, mas o processo criativo de homens e mulheres para falar *ao mundo* e *com o mundo* continuou fecundado de sentido e inventividade demonstrando a riqueza criativa das inteligências dos seres.

Nesse raciocínio, a sensibilização e a estética rica em simbologias foram, ao longo dos tempos, reflexos do saber-fazer cotidianos de muitos artistas no transcurso da história. Estes sujeitos sociais, usando de astúcias e táticas, através de suas práticas culturais, dialogaram com o mundo, utilizando a arte como recurso pelo qual explicavam a sociedade em que estavam inseridos, ao mesmo tempo em que aprendiam outras maneiras de transformá-la.

Num mundo plural, de culturas híbridas, de modos e formas de viver complexas, a circularidade cultural se evidenciou no cotidiano a partir de diferentes marcadores subjetivos. Nesse contexto, a arte e suas múltiplas expressões se tornaram recursos pelos quais muitas pessoas caracterizavam o social e o cultural do lugar do qual faziam parte (GUINZBURG, 2001; CANCLINI, 1989; CERTEAU, 1994).

Até a chegada da contemporaneidade, vamos verificar nomes expressivos que utilizaram as paredes e os muros urbanos como meios artísticos de intervenção cultural e de falar do mundo e com o mundo, entre os quais enfatizamos figuras imponentes e inspiradoras como Giotto, Michelangelo, com suas intervenções nos afrescos e pinturas nos murais; e, posteriormente, nomes como os de Diogo Rivera e Orozco, que foram expoentes na América Latina, sobretudo a partir do México.

Estes artistas desenvolveram o chamado muralismo contemporâneo, que ganhou visibilidade no mundo artístico. Destacamos estes nomes, que se tornaram proeminentes entre outros, para expor a importância da arte como manifestação de pensamento socio cultural, uma vez que realizaram suas narrativas transformando as artes num texto multifacetado, numa escrita em sinergia com o social, cuja tessitura linguística foi registrada nas paredes e murais, contando histórias de uma dada época, pre-



servando memórias que nos ensinam valores culturais e ativismo coletivo.

Conforme enfatiza Maffesoli (2005), esses registros não buscaram a perfeição, embora contenham nos traços a humanidade das imperfeições representadas, parodiando e produzindo analogias com a vida social de suas épocas, cada qual com suas complexidades e desafios. Dessa forma, torna-se visível e assertiva a transposição das fronteiras sociais através do protagonismo de muitos que lutaram contra as dúvidas sobre seus talentos, até conseguirem escrever seus nomes na história de modo a inspirar outros indivíduos a exercerem seu papel social de emancipação com as “armas” criativas a seu alcance. Foi assim que inúmeros artistas, anônimos ou não, através dos seus fazeres de vanguarda, mostraram ao mundo como o percebiam, numa arte materializada por suas lutas e percepções, o que denotou o lugar de fala dos sujeitos sociais nela envolvidos, sua interpretação e explicação da realidade social, a partir de uma hermenêutica da vida cotidiana, realçada na vivência e experiência dos sujeitos (RICOUER, 1990).

No mundo contemporâneo, a arte feita nas ruas ganha contornos e visibilidade: estamos nos remetendo ao grafite. Trata-se de uma cultura de rua que manifesta ao mundo sua forma de existir, através de riscos, desenhos e cores, que empreendem múltiplas leituras do social e dos seus sujeitos, permitindo uma problematização da realidade próxima dos dias comuns, para além dos tratados, compêndios e teorias rebuscadas que tentam explicá-la sem vivê-la. Como toda prática tem uma dimensão cultural, acreditamos, pois, que além do sentido que o grafismo manifesta, também carrega um significado educacional importante para ser refletido. Assim como o corpo, o espaço das cidades é tatuado por inúmeras formas de arte, e o grafismo tatua nossos espaços urbanos de forma inusitada e colorida. Nos muros e fachadas, vários artistas empregam na sua arte cotidiana um fazer que pode ser percebido como um agir educacional (CERTEAU, 1994).

Ao mesmo tempo em que está empreendendo uma experiência criadora e estética, o/a grafiteiro/a interage com a realidade e as pessoas, através de uma linguagem não verbal, fazendo uma cultura crítica no cotidiano. Ao falar do mundo, elabora visões particulares por inúmeras janelas que sua arte permite vislumbrar. Discursando com o mundo e para o mundo, este artista das ruas dialoga com a realidade, vivendo no local, mas estando inserido no global, amalgamando as duas esferas pelo instrumento do grafite. Sendo uma arte muitas vezes marginalizada, estereotipada e discriminada, que transgride e se diferencia de outras manifestações, consideradas eruditas, o grafite urbano elabora inúmeras astúcias, através de táticas de resistência, tentando subverter as estratégias



de controle do poder, que querem minar sua representatividade e seu significado. Assim, os artistas continuam transgredindo, proativos, fazendo dos muros da cidade o lugar de onde acionam sua escrita e imprimem suas marcas através dos textos estéticos criados, pois, a partir dos riscos e desenhos produzidos, deixam de forma vigorosa os rastros de suas ideias na tela urbana ressignificando os muros da cidade (CERTEAU, 1994; GUINZBURG, 1987).

Podemos dizer, nessa dimensão, que o grafismo urbano é uma arte coletiva, pelo trabalho conjunto realizado nas paredes. É também uma arte individual, pois cada um e cada uma grafiteiro/a vai deixando seu estilo, numa obra que depreende vários significados para o artista e para seus leitores, os observadores de suas mensagens, que constitui um público vasto que nem sempre tem oportunidade de acessar a arte por outras instâncias. Estes escritores urbanos, que utilizam as paredes das ruas para compor sua obra de arte, no nosso modo de ver, mantêm uma relação intercultural, pois o grafismo é também uma forma de comunicação que se entrelaça com outros espaços, temporalidades e histórias.

Numa simbologia que lhe é peculiar, os grafismos urbanos apresentam modos de ver e viver numa profusão de desenhos, cujos significados representam sua prática cultural e o lugar de onde falam. O uso do spray e a alquimia das cores demarcam seus territórios e circunscrevem um outro modo de fazer arte, cuja espontaneidade ganha adesão, sobretudo entre os jovens, adquirindo um sentido cultural, social, e, para nós, um sentido educacional a ser problematizado. A arte do grafite vai criando operações sutis e estratégicas nas apropriações dos conteúdos sociais, num intenso trânsito de sentidos e identificações. Assim, emerge uma cultura que se cruza com a historicidade e acentua o reconhecimento público ao retratar referentes comuns ao contexto social.

Aproveitando o espaço urbano, os muros das ruas para a divulgação de sua arte, que se constituem, na realidade, grandes e multifacetadas telas, o artista de grafite também imprime um sentido educacional a sua arte, sobretudo, quando, em seus desenhos, chama atenção para os problemas sociais que fazem parte do cotidiano brasileiro. Tal aspecto é significativo, porque atrai, principalmente, o interesse de um público jovem promovendo engajamento e ressonância. A cultura juvenil que pode se apropriar dos saberes inscritos nos muros passa a entender as comunidades carentes de periferia analisando suas expectativas e causas. Nesse prisma, a “arte da rua” ou “arte alternativa” é também caracterizada por um tipo de comunicação visual eficiente nos intercâmbios produzidos.

Por ser elaborada sobretudo pelo público jovem, também encaminha



informações críticas sobre a juventude, ora deslocando para os desenhos os problemas sociais que essa classe vivencia, ora desconstruindo visões preconceituosas acerca do público juvenil gerando uma nova identidade do “ser jovem” via arte, estimulando, ainda, entre o grupo, engajamentos coletivos e inspirações acerca do espaço urbano. No Brasil são comuns grupos de jovens que se reúnem para resgatar espaços abandonados de suas comunidades, como muros de escolas ou praças, o que lhes permite exercitar o senso de participação para as mudanças que desejam utilizando a arte como protagonismo de intervenção social.

Se o grafite em outras temporalidades adquiriu outra denominação e significado, na contemporaneidade foi inspirado por movimentos sociais de arte e contracultura da Europa e Estados Unidos, no século XX. A arte chegou ao Brasil fortemente influenciada por vertentes dos Estados Unidos, adquirindo um estilo peculiar em São Paulo, sendo disseminado por todo o país a partir do movimento *hip hop*. Como tática de resistência à exclusão social que muitas vezes sofrem, os jovens do grafite elaboram no contexto da cultura urbana estratégias de difusão de seus ideais, e esses os conduzem a se integrar ao espaço da coletividade, alcançando, assim, visibilidade para os seus trabalhos e propósitos. Portanto, o público que passa pela rua são os usuários e consumidores de sua arte (CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1994) dialogando com as representações do seu mundo.

Como explica Kellner (2001), os temas sociais e seus desdobramentos penetram nas lógicas artísticas criando operações sutis e estratégicas nas apropriações dos seus conteúdos, num intenso trânsito de sentidos e identificações. Assim, a arte de rua se insere também na cultura da mídia, entrelaçando-se com a historicidade do tempo presente acentuando o reconhecimento público através de referentes comuns ao contexto social. Nesse âmbito, o autor defende que, de fato, essa cultura “produz relações de sentido com o mundo real, uma vez que suas imagens reproduzem as tramas da vida cotidiana, permitindo o fluxo de diferentes discursos que esboçam suas identidades” (KELLNER, 2001, p. 9).

Assim, o grafismo desvela uma educação informal, desde que os sentidos estéticos e suas mensagens subliminares sejam discutidos em sala de aula. Entendemos que este fazer educativo pode ser empreendido na educação formal, a partir de relações interculturais, onde o grafismo leva informação e produz uma inter-relação do texto, do desenho, com o contexto, a sociedade, mostrando os significados pretendidos pelos artistas. Sequências didáticas podem ser elaboradas a partir da discussão de estratégias de representação narrativa, permitindo que os estudantes se apropriem da linguagem da arte de rua para refletir sobre si mesmos e o



espaço social. Também se torna viável que o/a professor/a possa motivar adolescentes e jovens no aprendizado dos conteúdos escolares, da vivência com o outro, oportunizando, inclusive, às turmas, condições de produção dos próprios grafites nos muros da escola (FORNET- BETANCOURT, 2004; CHARTIER, 1990).



A produção acima é de autoria da artista visual conhecida por Criola, que é muralista e grafiteira. Na celebração dos 20 anos da Lei 10.639 de 2003 faz todo sentido adotar a arte de uma mulher negra, que, através de sua prática cultural, incentiva posturas ativistas para a transformação do país na defesa da participação feminina no questionamento de estereótipos que atravessam os condicionamentos de gênero e raciais.

Concordamos com Fleuri (2003), quando nos alerta que: “A experiência do entrelugar, da fronteira entre culturas diferentes, apresenta-se como uma provocação à desconstrução de modelos unívocos de educação e à busca de construção de novas perspectivas educacionais” (FLEURI, 2003, p.53). Nesse aspecto, o diálogo com outras culturas e o debate contra as desigualdades também encontra condições de emergir através da arte do grafite, a fim de educar as novas gerações. Nesta perspectiva, acreditamos que o grafite pode contribuir enquanto uma nova linguagem de ensino criando um ambiente educacional de aprendizagem significativo, que possui, para além de sua dimensão artística, uma dimensão reflexiva que age para transformar.

Ao modo de conclusão

Se a cultura promove um diálogo com a educação, porque ambas se relacionam, e o que se pretende hoje é desenvolver uma forma inclusiva de educação, diante da diversidade que o mundo espelha. No espaço da escola, reiteramos que a arte de rua pode cumprir, sim, um valioso papel, promovendo o entrelaçamento dos saberes, saberes das ruas que, des-



locados para o ambiente escolar, propiciam um agir educacional e proporcionam um “novo saber” da condição humana que não está nos livros nem nas palavras dos educadores.

É neste diálogo que fundamentamos a nossa proposta para um agir transformador à luz da interculturalidade. Por entendermos que a educação intercultural enseja esta perspectiva no ambiente da sala de aula, o conhecimento científico, que circula na escola, pode ser enriquecido com o saber urbano, que é veiculado no grafite. O primeiro conhecimento se pauta em um instrumental teórico cientificizado, que desvaloriza a informalidade das narrativas sociais; o outro, carrega em si mesmo a poética das ruas para a sala de aula, possibilitando, assim, o “aprender com arte”, alçado nos saberes da experiência, vivificado nas lutas do cotidiano.

O grafite na escola torna-se, pois, uma experiência enriquecedora para alunos/alunas, mas também para professores/as, que passam a conhecer uma expressão cultural elaborada por diferentes sujeitos sociais. Na esfera da docência, torna possível a discussão de diferentes temáticas, entre as quais sugerimos: identidade, diferença, equidade social, gênero, etnia, paz, violência, valores humanos e éticos, alteridade e diversidade cultural, questões importantes de serem agendadas por professores/as no dia a dia da sala de aula de nossas escolas. Trabalhando com estas proposições, cujos artistas narram o mundo social sob a ótica jovem, a educação pode ser reconfigurada na escola, sendo compreendida e refletida por outros jovens, facilitando o aprendizado e dinamizando o processo de interlocução no mundo escolar a partir do estudo das transversalidades educativas.

Se vivemos hoje em contextos plurais e complexos, e o mundo social apresenta uma profusão de mudanças, falar destas questões sociais “de jovens para jovens”, torna-se fundamental, pois o grafite permite circular a criatividade a partir de redes de relações e de saberes, que rompe com as posturas tradicionais, e que, muitas vezes, por preconceito e discriminação docente, não encontram espaço nas escolas, como outras formas de artes, por considerá-las marginais.

Todavia, aqueles que resistem a pensar o “novo” na educação e que não percebem que vivemos num mundo de culturas plurais, com sujeitos que entendem a vida social por diferentes janelas e plataformas, perdem a oportunidade de aprender com as diferenças, uma vez que as múltiplas artes e os diferentes sujeitos vivem sob o mesmo brilho do sol e evoluem ao dialogarem entre si. Por isso, é pertinente a fala de Fleuri (2003) que sublinha o caleidoscópio social em que vivemos:



Mais do que um mosaico, em que os fragmentos que formam o todo estão situados num único plano, poderíamos pensar num caleidoscópio, em que múltiplos planos (múltiplos contextos) se entrelaçam e interagem, formando muitos mosaicos, que ao mesmo tempo se distinguem, se refazem, se relacionam (FLEURI, 2003, p.101).

Numa leitura crítica a esse respeito, entendemos que, mesmo vivendo em contextos sociais diferenciados, é possível o diálogo entre os sujeitos sociais, e que esse diálogo avança pela mediação da arte. Se a arte faz o mundo encontrar com outras culturas, também permite que sujeitos diferentes se encontrem e aprendam juntos. Desse modo, o grafite, além de possibilitar relações interculturais, permite que estas relações alcancem a escola, lugar de profusão de estilos de vida, mas, sobretudo, lugar de convivência e sociabilidades. Nessa perspectiva, a arte pode cumprir sua função social de amainar as distâncias, aproximando os sujeitos e os educandos.

Olhando o grafite por esta ótica, compreendemos, enfim, que essa arte, muitas vezes rotulada de “marginal”, na realidade é uma forma contemporânea de falar do mundo, numa escrita do urbano que difere de outras escritas, mas que, no entanto, não perde de vista os propósitos de sua poética e nem os fins de sua criação. Suas potencialidades são vastas à medida que contribui, diante da complexidade das relações cotidianas, para a materialização da educação intercultural. Uma educação que pode, sobremaneira, construir inúmeras possibilidades para uma cidadania plural. Tecendo novos olhares sobre o grafite, a partir do aporte etnometodológico indiciário, descobrimos que é viável reconhecer as lições das ruas e educar com arte, a partir de uma leitura crítica da estética aqui defendida, abrindo caminhos para uma nova pedagogia, a do grafite. Que a escola, então, encontre o espaço das ruas para se transformar!



Referências

- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1989.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. v.1.
- CHARTIER, Roger. **História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FLEURI, Reinaldo M (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- GUINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Viagens da telenovela: dos muitos modos de viajar em, por, desde e com a telenovela. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (Org). **Telenovela: internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- RICOUER, Paul. **Do texto à ação: ensaio de hermenêutica II**. Lisboa: Rés, 1994.



MEMÓRIAS DA INFÂNCIA À LUZ DA COSMOVISÃO AFRO-BRASILEIRA: (RE)APRENDENDO A SER CRIANÇA PARTINDO DE UMA AVENTURA ETNOGRÁFICA

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira
Robéria Nádia Araújo Nascimento

“1, 2, 3... 4, 5, 6... quero ver ibejinho na cabeça de vocês!” Tudo começa com um lindo cenário de festa de aniversário. Bolos, balões, doces, cocadas, pipocas e muitas gargalhadas. Sim, é dia de festejar Cosme e Damião e (re)lembrar o quanto é gostoso ser criança. O mês é setembro. O dia? Bom... depende de cada Casa, cada Asé, cada Ilê. O importante é compartilhar, de um jeito único e encantador, a energia que a ibejada³ traz no dia em que todos voltamos a ser crianças. O dia em que relembramos que ser feliz é o que importa!

“Eu quero doce

Eu quero bala

Eu quero mel pra passar na sua cara!”

Cocada é doce, mas não é mole não: Conceituando o estudo etnográfico

A

vivência é um dos recursos científicos mais significativos, pois permite uma experiência real sobre o campo de estudo. A descrição, de forma imparcial e detalhista, serve como base para a observação de eventos que demandam de significado particular e específico diante das mais variadas formas

de expressões culturais nos mais variados contextos sociais, religiosos e políticos.

Esta aventura apresenta uma reflexão sobre a utilização do recurso da descrição etnográfica, no sentido de abordar questões relacionadas ao vasto campo cultural e social afro-brasileiro, como uma possibilidade metodológica produtiva diante do misticismo que cerca a cosmovisão das

³ Termo que representa a Linha das Crianças na religião Umbanda. A origem da palavra “ibejada” remete aos *Ibejis*, que seriam dois *Orixás* gêmeos que foram sincretizados com outros santos que também são irmãos, como: Cosme e Damião e Crispim e Crispiniano. No Brasil, esses santos tornaram-se protetores das crianças, embora não tenham esse mesmo significado em outros países/regiões.



religiões de matriz africana. Baseada na oralidade, a religiosidade afro-brasileira é uma excelente oportunidade de se discutir o quanto a *contação de histórias e vivências*⁴ serve como recurso didático-pedagógico nas relações de ensino e aprendizagem.

A etnografia é uma estratégia de pesquisa científica que busca construir um estudo pautado na experiência do pesquisador diante do seu objeto de estudo. Ela:

(...) é também conhecida como: observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, dentre outras. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula (MATTOS, 2011, p. 51).

A elaboração de um estudo orientado pela abordagem etnográfica, necessita de um planejamento detalhado das ações do pesquisador. O campo de estudo – o Ilê Asé Tassilonã, neste caso – precisa ser adequado ao que o pesquisador busca como fonte de suas observações. Os resultados servirão como base para que a discussão seja pertinente ao processo de construção de conhecimentos e que enriquecerão os debates acerca do tema. Assim, o relato etnográfico precisa ser estruturado de uma forma que apresente lógica, coerência e que seja de fácil compreensão.

A riqueza dos detalhes faz com que o texto etnográfico seja significativo. Ele será capaz de transmitir texturas, emoções, cheiros, gostos e todos os demais elementos relacionados aos sentidos humanos. Este papel faz com que esse tipo de abordagem seja determinante na elaboração de pesquisas qualitativas, pois traz em evidência o caráter subjetivo inerente ao ser humano e se relaciona com aspectos culturais e sociais. Mattos (2011) classifica a abordagem etnográfica em três dimensões.

⁴ Além de ser uma atividade prazerosa tanto para o professor quanto para o aluno, a narração de histórias e de vivências favorece o compartilhamento de conhecimentos e valores tornando-se também responsável pela formação e desenvolvimento cognitivo e psicológico humano. (BERGMANN E SASSI, 2007).



Tabela 01: Dimensões da abordagem etnográfica

| DIMENSÃO | DESCRIÇÃO |
|-----------------|--|
| Primeira | Preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas. |
| Segunda | Introduz os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. |
| Terceira | Revela as relações e interações ocorridas no interior das escolas, assim como de outras instituições parte dessas estruturas sociais de forma que esta se abra e evidencie os processos por elas engendrados e de difícil visibilidade para os sujeitos que dela fazem parte (ERICKSON, 1986). |

Fonte: MATTOS, 2011, p. 50-51. Adaptado.

O primeiro passo para se pensar em uma abordagem etnográfica, é a perspectiva que a mesma apresentará. Quais serão os resultados e possibilidades a partir do que se propõe é uma reflexão que o pesquisador precisa realizar. A etnografia, para ser bem feita, necessita do envolvimento do pesquisador em todas as suas dimensões. É preciso estar atento aos detalhes, a sensibilidade precisa estar aguçada, pois as singularidades podem estar representadas pelas falas, gestos e acontecimentos mais sutis.

A escolha do espaço precisa estar alinhada com os objetivos desejados para o estudo etnográfico. Tudo precisa ser descrito de forma densa para que o leitor consiga se transportar para o espaço, fazendo-o se perceber diante da realidade transcrita pelo texto.



Domingo, dia 25 de setembro de 2022, 9h da manhã. Estou me dirigindo ao Ilê Asé Tassilonã, na cidade de Guarabira-PB. Guarabira é uma cidade do interior da Paraíba, distante 98 quilômetros da capital paraibana, João Pessoa. Possui aproximadamente 60.000 habitantes e também é conhecida como a “Rainha do Brejo” paraibano, em virtude da sua influência econômica na região. O Ilê está localizado em uma região periférica, distante aproximadamente 3km do centro da cidade, no bairro do Mutirão. O bairro é comumente associado a um espaço onde residem pessoas com um baixo poder aquisitivo e que sofrem com uma realidade socioeconômica baixa.

Chegando ao Ilê, às 9h15, o sol já está bem forte e me deparo com



uma linda decoração festiva já na porta do barracão⁵. A rua está deserta, provavelmente por causa da elevada temperatura. Avistando a entrada do barracão, a impressão que tenho é que se trata de uma festa de aniversário ou alguma outra festividade neste sentido. Balões coloridos na parte superior da porta dão um aspecto vibrante e convidativo. Ao entrar, percebo que a decoração com balões se estende ao teto. As cores verde, azul, amarelo e rosa se misturam e deixam o ambiente cada vez mais encantador.

No centro do salão, me deparo com o *pèpé*⁶ ornamentado e já pronto para a festividade. De um lado, algumas cadeiras estão dispostas para receber os visitantes. Do outro, uma mesa farta de doces e guloseimas que encantam só de olhar. Próximo a mesa, alguns brinquedos dão a impressão de que teremos muitas crianças hoje. É possível observar embrulhos de presentes e uma cesta de frutas que na simbologia africana também são caracterizadas como oferendas e/ou presentes.

Figura 01: As boas-vindas do Ilê Asé Tassilonã



Fonte: Acervo institucional do Ilê Asé Tassilonã / 2022.

São 11h, todos se organizam para iniciar a distribuição das sacolinhas de Cosme e Damião para as crianças do bairro. E são muitas! Parecem brotar de todos os lados! Observo crianças de vestimentas simples, cabelos bagunçados e pés descalços. Elas parecem refletir bem a condição socioeconômica imputada ao bairro. Algumas, depois de receberem as

⁵ Barracão é o espaço onde são realizadas as festas públicas. O barracão também é usado para rituais de Bori, Ebori, Ori e outras festas internas.

⁶ No contexto religioso, esse substantivo tem a interpretação e conotação de “Altar”.



guloseimas, retornam com outra roupa e afirmam não terem recebido ainda. Situação que, na fala do Bábálorixá, é comum nas festividades do Ilê.

É muito comum as crianças trocarem de roupa para retornar para a fila. O engraçado é que elas agem como se não fosse possível, pelas características físicas, identificá-las. Mas entendemos a situação social que elas passam e as dificuldades econômicas que seus pais enfrentam com o desemprego. São crianças e precisam ser acolhidas (Bábálorixá Francisco de Ogum).

Diante do observado e confirmado pela fala do Bábálorixá, percebo que a festividade não se trata apenas de uma característica religiosa. Ela também representa uma postura diante do papel social que o Ilê Asé Tassilonã tenta promover com a comunidade. Como os integrantes do terreiro são, na sua maioria, da própria comunidade, entendo que muitos ali se veem nestas crianças. Relembrar do passado de criança, é, para muitos, algo constante neste dia. Inclusive, a questão da condição social e do sofrimento como um reflexo de vida são pontos caracterizados em muitas das curimbas⁷ que são ecoadas durante a gira. A exemplo:

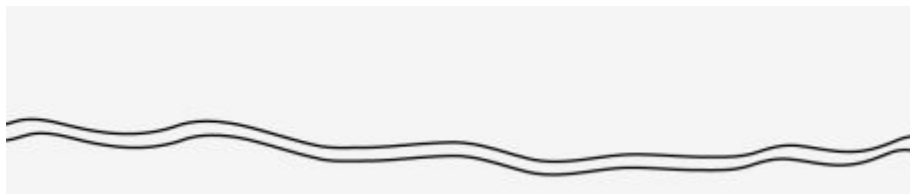
*As crianças estão brincando de virar batuque no conga. As crianças estão brincando de virar batuque no conga. **Eis a história dos dois meninos, que no deserto se perderam.** E hoje se lembra os pequeninos, que desta prece se valeram. As crianças estão brincando de virar batuque na conga. **Deus e pai onipotente,** Cosme Damião são seus filhos obedientes. **Pedi a Cosme Damião, que eles nos ajudem e nos livre da traição.** As crianças estão brincando de virar batuque no conga. Esta historia dos dois meninos que nasceram da minha imaginação. Ao ver os anjos pequeninos, nos braços da virgem conceição. (Curimba de Cosme e Damião – Autor desconhecido) [grifos do autor].*

De fato, todo o contexto que cerca o Ilê torna a festividade um espaço para se refletir sobre o quão forte e profunda é a crítica social inserida nas letras das curimbas. A memória da infância parece estar cada vez mais viva nos gestos e na entonação ávida de alguns dos participantes da gira, deixando transparecer que todo aquele cantar os representa de alguma forma. É interessante observar que muitas das crianças traziam

⁷ São os pontos tocados em atabaques e cantados.



outras crianças do seu círculo familiar, traziam até mesmo adultos que, de forma até constrangida, entravam na fila para receber uma das sa-colinhas.



A construção do texto etnográfico se preocupa com a descrição dos fatos e das percepções do pesquisador para que os acontecimentos relatados façam sentido de forma coesa e cronológica. Todo o relato vai se moldando a partir do que se observa de forma participante, haja vista que a presença do pesquisador pode/deve ser considerada uma forma de intervenção na realidade descrita. Neste sentido, a empatia será uma aliada do pesquisador que precisará se colocar no lugar do outro para entender a sua individualidade.

“Ser empático é ver o mundo com os olhos do outro e não ver o nosso mundo refletido nos olhos dele.”

Carl Rogers

O princípio da empatia, numa perspectiva etnográfica, revela o potencial que todo ser humano tem de compreender a vivência do outro. A sensibilidade será essencial para o percurso do pesquisador e ela precisará estar atuante desde o primeiro pensamento sobre o objeto de pesquisa e deverá se estender durante todo o caminhar dela.

***“Papai, me manda um balão
Com todas as crianças que tem lá no céu
Tem doce, papai?
Tem doce, papai?
Tem doce aqui no jardim?”***

Se não for para se lambuzar com mel, nem venha: Vivências da aventura etnográfica

Não há como realizar um estudo etnográfico sem que não haja a participação do pesquisador. É preciso que ocorra o envolvimento, a imersão no campo de estudo, para que se tenha uma qualidade e significado das informações registradas. Muitos dos elementos utilizados pela etnografia



partem da necessidade de se estabelecer relações próximas aos sujeitos inseridos no espaço estudado. As observações, as conversas e as entrevistas serão as principais técnicas de coleta de dados etnográficos, pois possibilitam a interação entre o pesquisador e o campo de estudo (LARCHERT, 2017).

Conhecer quem são as pessoas que fazem parte do espaço estudado precisa ser uma das principais preocupações do pesquisador etnográfico. A vivência e o relato dos que fazem parte do espaço serão fatores determinantes para que as ações ali percebidas tenham significado para a escrita do pesquisador. Existem especificidades que apenas serão desvendadas através do que os sujeitos pertencentes ao espaço têm a dizer. Conhecê-los é fundamental para a continuidade do estudo.



Desde o início dos afazeres no terreiro, é possível perceber o engajamento de todos que dali fazem parte. A família do Ilê Asé Tassilonã é composta por 17 integrantes. Cada um deles tem o seu cargo e executam suas tarefas de acordo com ele. Ao adentrar no barracão, vejo que o bàbálorixá e a yálorixá estão coordenando a entrega das sacolinhas de Cosme e Damião. A yálorixá é quem fica na porta distribuindo os copinhos de mungunzá que ela mesma preparou. Inclusive, essa é uma das tarefas que ela se orgulha em realizar todos os anos.

Os demais filhos da casa ajudam no transporte das sacolinhas. Elas estão dentro de bacias de plástico e são levadas conforme se torna necessário. Todos parecem estar muito felizes e satisfeitos com o que estão fazendo. A alegria está estampada nos rostos e sorrisos dados por eles. Me preocupei em conhecer cada um deles, assinalando seu nome de santo e o cargo ocupado no Ilê Asé Tassilonã.

Tabela 01: Família do Ilê Asé Tassilonã (nomes e cargos)

| NOME | CARGO OCUPADO NO ILÊ |
|--------------------|----------------------|
| Francisco de Ogum | Bàbálorixá |
| Inês de Oyá | Yálorixá |
| Augusto de Oxalá | Pai Menor |
| Socorro de Iemanjá | Mãe Menor |
| Daluz de Oyá | Ekedji |



| | |
|----------------------|--------|
| Aparecida de Oxum | Ekedji |
| Ketlin de Oxum | Ekedji |
| Jaqueline de Iemanjá | Ekedji |
| Luana de Oxalá | Abiã |
| Camila de Oxum | Abiã |
| Henrique de Xangô | Abiã |
| Josineide de Nanã | Abiã |
| Cynthia de Exu | Abiã |
| Nani de Iansã | Abiã |
| Gustavo de Oxossi | Abiã |
| Gilmara de Iansã | Abiã |
| Cristina de Iansã | Abiã |

Fonte: Secretaria do Ilê Asé Tassilonã / 2022.

Grande parte da família do Ilê ingressaram na casa há menos de 5 anos. “Os mais velhos”, como são chamados os que participam desde a fundação, se resumem ao bábálorixá e a yálorixá. Quando pergunto ao bábá Francisco sobre o motivo da tamanha rotatividade, ele explica que “muitos buscam a religiosidade africana com interesses pessoais. E depois que conseguem, simplesmente se afastam (bábálorixá Francisco de Ogum)”. Percebo no tom de voz e no semblante do bábá uma certa decepção e inconformidade ao relatar isso.

Aproximando-se das 13h, horário marcado para o início da gira, todos os filhos da Casa correm para terminar de se aprontar. As mulheres são as que mais demoram a trajar-se considerando os volumosos vestidos e acessórios que utilizarão. Os homens, igualmente bem vestidos, se aprontam de forma mais rápida. É possível identificar que alguns deles se caracterizam de um jeito que remetem à infância, como a forma de amarrar os cabelos, por exemplo.

*Aproveito para me aproximar de alguns deles e questiono: **“como é, para você, participar de uma gira de ibejjada?”***

- **Camila de Oxum**, uma das abiãs mais novas da casa e a que faz questão de usar “chiquinhas”, diz que a gira de ibejinhos “é sempre uma alegria. Onde chegamos muitas das vezes triste ou preocupado com algo e eles com a energia mais pura que uma criança possa ter, leva as mágoas, preocupações e angústia. Trabalhar com essa energia é muito gratificante, resgatamos nossa criança interior, eles com apenas um sorriso nos alegrar”.



- **Luana de Oxalá**, uma das abiãs mais velhas da casa, diz que os ibejinhos “são uma energia muito boa são muito alegre são muito animados eles quando chega na casa é uma alegria total a gíria dos beijinhos é tudo de bom na vida da gente que alegra a gente pela energia que eles têm é muito bom a energia dos beijinhos em uma gira”.
- **Ketlin de Oxum**, a ekedji mais jovem da casa com 12 anos, responde que “Participar da gira dos ibeji é mais que alegria! É se sentir acolhida por todas aquelas crianças. Uma sensação de paz junto com acolhimento, inexplicável! Transmite uma vibração única, confortante e alegre, trás a pureza das crianças. a sensação é ótima.”
- **Henrique de Xangô**, o abiã cuja entrada foi a mais recente, expressa que “Na minha opinião como a primeira vez na gira dos beijinhos eu gostei muito eu me senti em um momento de paz de luz senti meu corpo flutuando pq e um momento tão bom que só sabe quem participa e sem falar que me senti uma criança como eles gostei muito e espero participar por muitos e muitos anos. Também aprendi que os beijinhos são muito importantes na umbanda agradeço a oxalá por nossa família de axé e principalmente ao babá que me deu a oportunidade de conhecer a umbanda que oxalá abençoe a todos nós”.
- **Daluz de Oyá**, ekedji que retornou recentemente ao Ilê, também faz questão de falar que “eles representam a pureza alegria a sinceridade, sem fala que são travessos e muito kkk são manhoso cheios de manias sem dúvidas. Eu acho lindo quando eles chegam com suas travessuras amo ver o brilho nos olhos que os erê trás os erê são cheios de sabedoria e como uma vez eu já vi em meio as brincadeiras deles ele trás as palavras que devemos ouvir que e necessário agente ouvir então pra mim e isso a girar de era pra mim trazer alegria paz sem dúvida alguma amor”.

Todas as falas são redigidas, pelos próprios entrevistados, no meu “grupo de campo⁸” e expressam o sentimento e significado que o momento tem para cada um deles. A falta de escolaridade da grande maioria dos filhos se torna evidente quando eles escrevem, gramaticalmente erradas, até mesmo palavras simples. Entretanto, os erros ortográficos não apagam o brilho das palavras. Elas se tornam ainda mais valiosas,

⁸ Para agilizar o processo, devido à própria dinâmica do dia, muitas anotações foram feitas em um grupo de WhatsApp que, carinhosamente, foi chamado de “Grupo de campo”. Neste espaço, apenas o pesquisador Augusto foi adicionado.



pois foram fruto do amor de cada um pela religião. O momento é de pertencimento, de valorização da cultura e da ancestralidade. A gramática formal dá lugar às palavras que são escritas pelo coração.

Entre o vai e vem de pessoas e os gritos de “vamos, gente, vai começar!”, as *ekedjis* Daluz de Oyá, Aparecida de Oxum e Jaqueline de Iemanjá se reúnem em um local do barracão para organizarem as tarefas que cada uma irá desempenhar durante a gira. Elas serão as responsáveis por manter a ordem no momento em que os *ibeijinhos* tomarem conta dos demais filhos. “Elas precisam cuidar para que a gira não vire uma bagunça de criança com bolo e refrigerante voando pelo barracão (*Bàbálorixá Francisco de Ogum*)”.

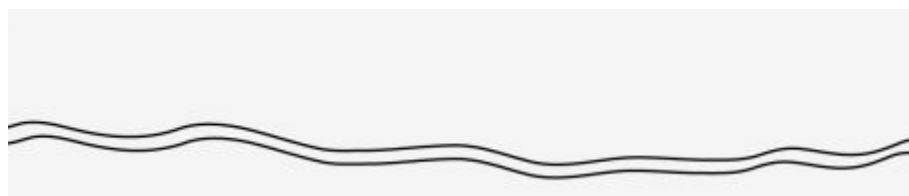
Às 13h em ponto, todos estão no barracão e se preparam para uma fotografia em grupo. Cada um se acomoda de forma livre e faz pose para o registro fotográfico.

Figura 02: Família do Ilê Asé Tassilonã



Fonte: Acervo institucional do Ilê Asé Tassilonã / 2022.

Após o momento da foto, todos se organizam em círculo e começam a girar. Gesticulam conforme o toque do tambor e dão início à gira de Cosme e Damião do Ilê Asé Tassilonã.



O percurso trilhado pelo relato etnográfico precisa apresentar uma sequência lógica a partir dos fatos ocorridos e representados pelo texto. As falas que foram sendo arguidas ao longo das entrevistas e da convivência começam a ser reforçadas pelas atitudes. O pesquisador começa a



evidenciar os comportamentos que fazem daquele espaço um local único e cheio de especificidades que ele precisará desvendar para que todo o conjunto faça sentido. A sua intervenção no objeto de estudo será o ápice do processo de significados e subjetividades que ele deverá registrar.

Contudo, “pôr as mãos na massa” deve ser uma prática realizada a partir de muito planejamento. Vivenciar a realidade do outro não é uma tarefa que pode ser banalizada. Ela precisa ser autêntica. O pesquisador precisa colocar de lado os seus próprios conceitos morais, sociais, religiosos e afetivos para que consiga captar a mensagem subjetiva imbuída a cada gesto realizado. De fato, para que haja vivência, é essencial se lambuzar com o mel da aventura etnográfica.

***“Fui no jardim colher as rosas
E a vovozinha deu-me as rosas mais formosas
Cosme e Damião, cadê Doum
Crispim e Crispiniano, são os Filhos de Ogum!”***

Para encontrar o doce, tem que saber onde procurar: A colheita dos dados sob uma perspectiva etnográfica

Para encontrar o doce, não basta se lambuzar com o mel. Também é preciso saber onde e com quem procurar. Os dados surgem de todos os lados. As falas, os gestos, as curimbas... tudo configura um misto de informações que precisam ser registradas, processadas e contextualizadas em um segundo momento. A intervenção do pesquisador participante vai se construindo ao longo do percurso da aventura etnográfica. Será importante que os registros sejam feitos, mas é essencial saber que nem todos os registros serão importantes. A relevância da importância de cada registro será mediada pelo objetivo principal do estudo e da metodologia aplicada pelo pesquisador.

Para filtrar de forma eficiente as informações, Larchert (2017) indica um conjunto de etapas/passos que serão relevantes para a construção dos textos.



Quadro 01: Etapas/passos para a confecção dos textos etnográficos

- 1º escrita das observações;
- 2º transcrição das conversas e falas;
- 3º leitura do texto transcrito para correções e complementos;
- 4º construção do item 'Descrição sucinta do que se vê';
- 5º escrita da síntese 'O que penso sobre o que se vê'.

Fonte: LARCHERT, 2017 / Adaptado.

Cada etapa tem o seu papel dentro do processo de escrita e interpretação na produção de um relato etnográfico. A escrita das observações é o primeiro passo para se registrar os acontecimentos presenciados. As vozes e falas também são essenciais na coleta das informações, então elas entram no segundo passo. Depois, reler o que foi escrito e transcrito é preciso para que os complementos possam ser feitos no terceiro passo. O quarto passo, é a necessidade de síntese e agilidade que o pesquisador precisará dispor. Por fim, no quinto passo, é fundamental refletir sobre o significado de tudo aquilo que foi observado, descrito, revisado e interpretado pelo pesquisador.



Enquanto todos estão na gira, não é possível deixar de perceber a farta mesa de doces e guloseimas que decora o barracão. São de todos os tipos, tamanhos, cores e cheiros. O carinho como tudo foi organizado é facilmente identificado na delicadeza como tudo está disposto a fim de colorir e alegrar a vida dos que ali estão. O que reforça o valor da família do Ilê é saber que tudo que ali está foi conseguido pela união de todos da Casa. Cada um contribuiu com algo que pôde. Naquela mesa, temos não apenas doces... mas um pedacinho de cada um deles.

Figura 03: Gostinho de ser criança



Fonte: Acervo institucional do Ilê Asé Tassilonã / 2022.



O significado de família, dentro de um Ilê, é sinônimo de união, de coletivo, de afeto, de construção em grupo. Quando questiono o Bàbálorixá Francisco de Ogum sobre o que tudo aquilo representa, ele demonstra o quanto falar sobre isso o emociona.

Os ibejinhos são a tradução de tudo que fazemos na nossa Casa de Asé. Aqui, zelamos pelo amor, pela pureza, por toda bondade que precisamos reencontrar neste mundo tão sofrido. As pessoas estão cada vez mais egoístas... cada vez mais egocêntricas... só pensam em si! Esquecem que, no fundo, todos somos eternas crianças! (Bàbálorixá Francisco de Ogum)

O encanto e as recordações vão ficando mais fortes ao passo que a gira avança. Em determinados momentos da gira, quando todos parecem se conectar com o Sagrado, os passos se tornam mais suaves, os gestos são mais espontâneos. É como se todos estivessem se divertindo em uma cantiga de roda da infância, cercada de sorrisos e entoada por palmas.

Figura 04: Girando na gira da ibejada



Fonte: Acervo institucional do Ilê Asé Tassilonã / 2022.



O significado que cada um atribuiu a pergunta feita no início, torna possível interpretar o que ali está acontecendo. Saber onde procurar, neste caso, é estar atento ao comportamento daquelas pessoas dentro do seu espaço. É perceber que elas estão se sentindo livres para expressarem aquilo que acreditam, a fé que as move no sentido da ancestralidade.

Não demora muito e toda aquela forte vibração de energias tem o seu auge: **chegam as crianças vindas do céu!** Correm, gritam, pulam, puxam... enfim, **são crianças!** A festa e a empolgação começam a tomar um rumo mais descontraído. Aquelas pessoas que estavam retraídas em seus corpos adultos, liberaram o seu interior, liberaram a sua criança. Como não registrar a riqueza desta experiência? Como não ser tocado pela plena manifestação daquilo que este espaço tanto cuida e que eu (pesquisador) me propus a pesquisar? Os dados mais relevantes estão disponíveis aos meus olhos, precisei me permitir percebê-los.



A busca pelos dados pode ser uma das tarefas mais complexas no planejamento do pesquisador etnográfico. Em alguns momentos, ele pode nem se dar conta da imensidão de informações que o cerca. Já em outros, ele pode se perder diante desta mesma imensidão. O objetivo precisará ser o seu principal aliado para que haja o equilíbrio. Focar naquilo que se pretende é fundamental para se descobrir o caminho a ser percorrido e os resultados que vão sendo construídos ao longo da aventura etnográfica.

***“Ibejada já vai embora
Aruanda está lhe chamando
Eles vão pro jardim do céu
Oxalá está esperando!”***



Vai, vai andorinha, é hora de ir embora: Criando novas perspectivas a partir do contexto etnográfico na sala de aula

Na escola, a etnografia é utilizada como um recurso metodológico que busca inserir o aluno em uma determinada experiência. Os detalhes, as informações, os contextos e todas as possíveis percepções e sentidos vão sendo trabalhados para que se expressem de forma autêntica. Eles serão extremamente importantes para a formação interpessoal dos estudantes, pois promoverão o sentimento de pertencimento e representatividade.

A temática da religiosidade afro-brasileira ainda é pouco explorada na sala de aula, seja pela ausência de qualificação profissional ou pelo preconceito/racismo estrutural que ainda vivemos nos dias de hoje. Trazer uma aventura etnográfica como a aqui abordada é buscar promover uma prática emancipatória e significativa para os alunos. A própria dinâmica do relato etnográfico deixa claro que é preciso respeitar os conhecimentos já existentes daqueles que estão inseridos nos espaços.

Trazer a vivência como uma forma de desconstruir mitos e reforçar aprendizagens precisa ser uma das preocupações não só do professor, mas de toda a comunidade escolar. Os conceitos de partilha e fraternidade estão expressos pela religiosidade afro-brasileira. A riqueza cultural brasileira é vasta e suas dimensões precisam ser trabalhadas na escola, seja de forma direta ou indireta, elas precisam fazer parte do dia a dia dos estudantes.



Depois de gastar tanta energia, é hora de comer! Os ibeiinhos se reúnem e compartilham a comida entre eles e os visitantes que participam da gira na condição de espectadores. Eles fazem questão de que todos comam, bebam e se lambuzem com os doces, bolos e demais guloseimas. Um clima de fraternidade se estabelece. Eles provam de tudo um pouco, sempre falando que “estão com tanta fome que comeriam para sempre!”

É emocionante perceber o quanto aquele momento é enriquecedor para qualquer ser humano. É uma lição sobre o valor do outro e o quanto cada ser necessita conviver com o seu próximo de forma pacífica. Percebo que este é o clima que pensamos para a escola. Dividimos não apenas



lanches, mas todo o conhecimento que vamos construindo ao longo da nossa vida. A etnografia permite que esta reflexão seja realizada de forma muito subjetiva. O pesquisador apresenta os fatos conforme sua percepção permitiu, mas quem lê tem total liberdade para se inserir no contexto que está sendo retratado.

Figura 05: É hora de comer!



Fonte: Acervo institucional do Ilê Asé Tassilonã / 2022.

Depois de lanchar, os ibejinhos “sobem” e a gira segue para o seu encerramento. Ao final, com todos exaustos, o sentimento de dever cumprido é imperativo. A satisfação de ter participado de momentos tão singulares é maior que qualquer crítica ou preconceito antes existente. Apenas a experiência de participar, de se envolver, pode, de fato, trazer aprendizados.

Figura 06: A delicadeza e a fartura da ibejada



Fonte: Acervo institucional do Ilê Asé Tassilonã / 2022.





O percurso de um relato etnográfico como estratégia de ensino precisa ser pensado com foco nos impactos que ele será capaz de promover na sala de aula. A viabilidade da etnografia como um recurso didático-pedagógico se dá a partir das possibilidades que vão se construindo dentro do cotidiano escolar. Desmistificar e trabalhar temas ainda pouco abordados, fazendo uso de metodologias descritivas e envolventes, como a etnografia, é um importante passo na concepção de um processo educacional significativo para todos.

Referências

BERGMANN, L. M.; SASSI, R. G. **O humor na literatura infantil**. Educação Unisinos, v. 11, n. 3, p. 200-205, set./dez. 2007.

LARCHERT, J. M. **O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação**. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 123-141.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

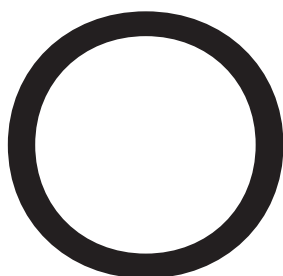


A PESQUISA QUALITATIVA A PARTIR DAS NARRATIVAS DO OUTRO: A ENTREVISTA COMO POSSIBILIDADE DIALÓGICA

Tatiana Lopes Rodrigues
Robéria Nádia Araújo Nascimento

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer,
há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.
(FREIRE, 2011, p. 82)

Primeiras palavras



O pressuposto da interação sociocultural é a intencionalidade de estabelecer conversações que nos levem a conhecer e a nos aproximar do outro. Nesse sentido, a busca pela alteridade passa, necessariamente, pela proposta de construir laços ou conexões com os indivíduos entendendo-os como extensões de nossas dimensões sociais. Saber que o outro *somos nós* possibilita intercâmbios e identificações que partem das individualidades para a coletividade. Portanto, a alteridade é condição não apenas para o reconhecimento dos sujeitos como seres ativos no espaço social, mas para nos oportunizar o olhar para o outro, por meio da possibilidade da escuta, à medida que o outro passa a ser compreendido em suas subjetividades e singularidades numa comunicação participativa.

Em face disso, e com propriedade, Martín-Barbero (2009) pontua que a comunicação interpessoal, para além daquilo que nos dizem os diferentes meios e suportes, assume um domínio privilegiado para a produção de sentido da vida, uma vez que se relaciona às mediações; ou seja, se refere àquilo que acontece *entre* e *com* os processos considerando, para isso, as dinâmicas e expectativas culturais no espaço social que o tornam um espaço de “fluxos”. As mediações são um “lugar” de onde é possível compreender a interação humana, interpessoal, como produção e produto das tramas culturais e dos “modos de ver” que aprendemos ao longo da vida no convívio social.

Nessa perspectiva, falar *com* o outro implica considerar, antes de tudo, a comunicação bilateral e interativa como prerrogativa de inestimável valor para o diálogo humano acontecer. Dessa maneira, as conversações,



como estratégias de percepção do outro e do seu mundo, são pertinentes à construção do conhecimento científico, sobretudo quando nos reportamos às modalidades de investigação empírica, uma vez que tais situações requerem atenção minuciosa à produção de mensagens, à recepção das ideias e aos usos e apropriações das respostas do *outro* advindos da escuta de vozes, registros e observações da realidade.

Portanto, no ponto de vista de Martín-Barbero (2009), a mediação pode ser pensada inerente às práticas sociais e à vida cotidiana das pessoas que, ao realizar-se através dessas práticas, narra suas histórias. Entender *o que dizem e como dizem* as pessoas não se limita à análise do espaço da produção e da recepção para, posteriormente, buscar desvelar suas imbricações. Numa lógica sistêmica, aglutinadora, o entendimento do outro se dá a partir da escuta por onde as mediações passam a fazer sentido numa perspectiva plural. Saberes e conhecimento comum podem, nesse aspecto, ajudar a compreensão de um dado fenômeno, uma vez que o estudo das problemáticas e as visões que os sujeitos constroem a partir delas são essenciais para a interpretação do campo de estudo.

A conjuntura exposta e as dinâmicas elucidadas incidem diretamente no trabalho de criação metodológica das pesquisas científicas, pois, nessas circunstâncias, são comuns os projetos que solicitam processos de escuta a fim de favorecer a transcrição das posições dos colaboradores. As articulações daí decorrentes são exigidas na esfera acadêmica, mas sem que, com isso, as narrativas do outro percam substância e especificidades. Então, convém atentar para a linha tênue que organiza os registros e as impressões da realidade pesquisada. Nas ações interativas fatores psicológicos e impressões da vida cotidiana se entrelaçam, exigindo que os/as pesquisadores/as desenvolvam habilidades de observação, intervenção e de diálogo fundamentadas no respeito pelas experiências e saberes dos interlocutores. O saber científico, teórico, passa a encontrar os saberes do cotidiano social que lhe dão vida e valor.

Dito isso, a ação dialógica expressa nos relatórios e descrições visa traduzir práticas culturais que entrelaçam percursos tanto subjetivos como objetivos, à medida que podem revelar micro e macros estruturas de interação social. Os micros espaços concernem aos ambientes aos quais os sujeitos interlocutores pertencem; as estruturas macros se reportam a uma matriz social ampla, o que solicita uma avaliação de outras influências que a perpassam e constituem. Para Laplantine (2003) observar as relações culturais e os sujeitos que as vivem implica desenvolver uma leitura/escuta antropológica da vida social, uma vez que não se pode pensar nas culturas e em suas produções discursivas sem analisar os fatores hu-



manos que compõem o cotidiano coletivo e determinam suas interações.

Assim, interagir *com o outro* na perspectiva dialógica interpessoal é admitir, antes de tudo, que fazer ciência no campo das humanidades não é replicar um conhecimento que foi inculcado através da demarcação de um problema ou de um ramo do saber, mas verificar os debates que suscitou, as respostas e soluções encontradas, no sentido de ser possível traçar uma história acerca das observações. Em outras palavras, realizar o exame crítico das vozes em diálogo com as proposições temáticas e teóricas.

Para o autor, em qualquer período histórico, o homem nunca parou de interrogar-se sobre si mesmo e sobre o outro. Em todas as sociedades existiram homens que observavam outros homens. A reflexão do homem sobre o homem e de sua sociedade passa pelo registro do que diz e do que pensa. Afinal, um saber científico (ou pretensamente científico) só tem respaldo se tomar o próprio homem como objeto de conhecimento. Para que o novo saber científico adquira legitimidade não pode haver dualidade entre quem investiga e quem é investigado, o que exige a consciência antropológica centrada numa abordagem integrativa, que considere as múltiplas dimensões do ser humano em sociedade, o que contradiz a ideia positivista e cumulativa do acúmulo dos dados colhidos que visa, tão somente, uma suposta especialização de um saber descontextualizado. Não parcelar o homem significa, nessa ótica, desenvolver o sentido de ouvir o outro para narrar suas histórias e aprendizados.

Quem ingressa na vida acadêmica, acaba se deparando com uma diversidade de textos e tarefas que, a princípio, causam certo temor e estranhamento, pois até então, a complexidade inerente à escuta, à escrita e ao registro das interpretações acadêmicas não faziam parte das vidas de um egresso do ensino superior. Todos, então, se deparam com a cobrança de expressar o que estudam, como se realizar observações de campo se restringissem a reproduzir as falas de fontes que não conhecemos, pois, o *que dizem* parecem ser mais relevantes do que *como dizem*. Nessa perspectiva, os denominados manuais de Metodologia Científica suprem as necessidades iniciais da pesquisa uma vez que dão o passo a passo de como podemos trilhar as etapas a serem seguidas. No entanto, não são capazes de “ensinar” a descrever o que está nas entrelinhas do processo de pesquisar.

Para discutir o contexto mencionado, buscamos, aqui, apresentar a importância e as potencialidades da entrevista como instrumento dialógico de interação, a partir da ideia de que conhecer de forma mais próxima a realidade em que os sujeitos envolvidos vivem e se comunicam nas mediações interpessoais (MARTÍN-BARBERO, 2009), é fundamental para



a abordagem qualitativa, âmbito de pesquisa que, segundo Laplantine (2003), materializa a antropologia social e cultural, presente em qualquer estudo das ciências humanas, para originar o significado pragmático da noção de “etnologia”. Em outros termos, a etnologia das entrevistas consiste no entendimento de nossos gestos, nossas trocas simbólicas, nossas opiniões e comportamentos em diálogo com o outro que nos influencia e nos constitui como parte da sociedade que habitamos.

Na primeira parte do texto, a ênfase recai sobre a importância do conhecimento de mundo ou leitura de mundo para acesso aos nossos interlocutores, levando em consideração que os sujeitos da pesquisa estão inseridos dentro de um contexto, imbricado de valores, culturas e características comuns a uma dada sociedade ou comunidade. Para tanto, é necessária a visão antropológica ressaltada que irá capacitar o/a pesquisador/a para o despertar de si na construção do conhecimento e das realidades que se justapõem ao que será pesquisado.

Segundo Gil (2009), “o ser humano, valendo-se de suas capacidades, procura conhecer o mundo que o rodeia. Ao longo dos séculos, vem desenvolvendo sistemas mais ou menos elaborados que lhe permitem conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas” (GIL, 2009, p. 1). É a partir dessa curiosidade e da necessidade de saberes que se desenvolve a ciência, portanto, é eminentemente necessário se apropriar de técnicas de pesquisa que possam responder aos questionamentos do ser humano e suas inquietações sem perder de vista a humanidade dos processos. Isto significa reconhecer que as pessoas, nossos entrevistados, não são números ou códigos, mas sujeitos participantes que nos ajudam a compreender o campo empírico das investigações.

No segundo momento da abordagem, apresentaremos os conceitos de entrevista a partir de duas perspectivas, a da área das comunicações sociais com as contribuições de Caputo (2006) e Medina (2011), e a da pesquisa científica de modo amplo, amparados pelos conceitos propostos por Haguette (1997), Marconi & Lakatos (2003) e Severino (2017). Em seguida, são ressaltadas as contribuições teóricas de Triviños (2007), Olabuenaga Ispizúa (1989), Minayo (2008) e Severino (2017), no que diz respeito às pesquisas sociais qualitativas.

Para ilustrarmos a revisão teórica desenvolvida realizamos uma análise sobre a escolha da entrevista como instrumento metodológico entre discentes do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Tais estratégias buscam circunscrever características relevantes no



uso desse aporte metodológico. Por ora, vale salientar que o posicionamento discursivo deste texto se alinha às proposições de Laplantine (2003), que defende as entrevistas como posturas de diálogo para os envolvidos na pesquisa, desde que se apure o olhar “numa distância de nós” a fim de se enxergar “o mundo do outro”, na humildade de que não sabemos tudo do muito que nos resta para saber. O que depende

do encontro de uma modificação do olhar que se tinha sobre si mesmo. De fato, presos a uma única cultura, aquela que só nos diz respeito, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e a reelaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente” (LAPLANTINE, 2003, p. 13).

O sentido do “ouvir” na pesquisa científica: as potencialidades do conhecimento de mundo pela entrevista

Freire (1989) fala sobre a importância do conhecimento de mundo como alicerce para construção de qualquer conhecimento, logo, na pesquisa científica, o saber não se faz tão somente com base no que está escrito nos livros e periódicos. Assim, o processo não segue uma linha demarcada, onde a teoria é considerada algo inquestionável, o que permitiria uma visão absolutista e fragmentada da ciência. Rompendo com noções simplificadas e quantitativas, a construção do conhecimento incorpora a diversidade de saberes, modos, maneiras e formas das práticas socio-culturais. Em analogia ao pensamento freireano, o conceito de pesquisa científica proposto por Minayo (1993) nos esclarece que essa construção corresponde a uma

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p. 23).

Corroborando, Demo (1996) insere em seu conceito um olhar sobre a pesquisa como uma atividade cotidiana que alia teoria e prática, de forma



que o conhecimento científico se construa num processo de coletividade de saberes. Do mesmo modo, o paradigma defendido pelo autor envolve um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 1996, p. 34).

Se a teoria não se separa da prática na dinâmica de construção do conhecimento, é necessário trazer à luz a pesquisa de abordagem qualitativa, uma perspectiva que se contrapõe ao modelo de pesquisa quantitativo, uma vez que utiliza recortes mais amplos do mundo social, mobilizando diferentes tratamentos desde o estágio da coleta até o processamento dos dados, quando os resultados numéricos possuem menos expressividade (LAKATOS, 2007).

Na abordagem qualitativa, dá-se predominância à construção ou geração de dados, pois a expressividade está na interpretação dos resultados. Nesse sentido, o “conhecimento de mundo”⁹, percebido a partir das relações humanas, torna-se a base primordial desse tipo de pesquisa, conforme mencionamos, e como corrobora Minayo (1993):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 1993, p. 21).

Dessa maneira, somos conduzidos a entender que é através do olhar para o contexto e suas características que a pesquisa se torna rica e peculiar, pois a perspectiva antropológica, de que nos falava Laplantine (2003), encontra condições para se desenhar e avançar no sentido de compreensão da dinâmica cultural. Nesse caso, a generalidade não faz parte das características de uma pesquisa qualitativa, já que sua legitimidade se apoia na subjetividade dos processos, e não numa suposta representatividade dos resultados. Tomando por base as diferenças referidas, direcionaremos nosso foco de atenção para a utilização da entrevista como técnica importante nos estudos de natureza qualitativa.

⁹ Ideia proposta por Paulo Freire (1989) em seu livro – “A importância do ato de ler: três artigos que se completam”.



O uso da entrevista pode ser explicado para além da pesquisa científica, pois ela é muito recorrente nas diversas ações da comunicação em sociedade, quando se busca interagir com outros indivíduos, desde seleções de emprego até a obtenção de informações sobre o histórico de saúde de pacientes. No intuito de delinear sobre as diferentes aplicações da entrevista, Medina (2002) nos explica sua finalidade democrática para a construção dos relacionamentos sociais:

A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpretação informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em todos estes ou outros usos das Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano (MEDINA, 2002, p. 8).

À luz da autora citada, podemos entender que as trocas verbais estabelecidas entre entrevistador e entrevistado não são suficientes para a compreensão dos significados, uma vez que entender o contexto em que os grupos estudados estão inseridos é fundamental para a compreensão da realidade em que se inserem. O olhar atento para as particularidades dos contextos de pertencimento foge do sentido abstrato e toma forma a partir da ideia de que a entrevista, através da pesquisa qualitativa, se reveste de sentidos ao levar em consideração as *narrativas* do outro.

Reis (2012) discute o conceito de narrativas e sua importância para o campo da educação e da formação de professores. Acredita que, entre os interlocutores, o ato de narrar, de responder a questionamentos e intervir com a sua compreensão favorece o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois, ao contarem alguns acontecimentos relativos a sua profissão, os docentes, como falantes e narradores de seus processos profissionais, também fazem uma reflexão de suas formas de pensar e atuar, motivando-se a inovar suas práticas e a manter uma postura crítica acerca de suas próprias experiências de ensino e suas trajetórias de formação. A possibilidade de falar sobre a experiência pedagógica, através de entrevistas, pode constituir um instrumento de formação pessoal e profissional. Nesse sentido, as narrativas de si também são narrativas do outro, uma vez que a partir das falas, há motivação para novas ações, tomada de consciência, iniciativa de mudanças bem como a reflexão em torno de novas metas profissionais.

Dessa forma, as narrativas auxiliam quem diz e promovem saberes



entre quem escuta. Assim, o/a pesquisador/a deve buscar uma aproximação com o profissional ou o grupo, observando as interações sociais, características das culturas, de modo a compreender seus modos de existir e os valores mencionados em suas narrativas, porque esses expressam suas formas de existir. A esse respeito, Lüdke, & André (2013) defendem a importância do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado:

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 41).

Esse olhar mais atento torna a pesquisa mais rica e cheia de possibilidades, o que atribui sentidos às palavras de Freire (1985), de que longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada. Nesses termos, a necessidade de aproximação entre entrevistador e entrevistado apresenta-se de forma clara, pois na pesquisa qualitativa são as relações humanas e suas peculiaridades que são os verdadeiros “objetos” de investigação.

O pesquisador que não conhece o contexto, as características culturais e valores que permeiam o grupo social foco do seu estudo, não consegue fomentar as informações que são primordiais para o processo de construção do conhecimento proposto. Dentre os elementos que devem ser priorizados estão, entre outros, conhecer o *locus* da pesquisa, a economia local, as características culturais e os sujeitos, numa relação intermediada através do diálogo, o que torna o “ouvir” o outro como uma atividade inerente à pesquisa qualitativa.

Não raro, o pesquisador usa dos elementos observados antes do ato da entrevista para que a relação dialógica possa fluir, no sentido de responder aos seus objetivos. Destacamos o “ouvir”, pois o diálogo através da entrevista tende a privilegiar a fala dos sujeitos expondo o modo como compreendem o mundo a partir de suas concepções. De acordo com Reis (2012), o falar e o ouvir evidenciam formas de se aprender uns com os outros em diferentes situações e contextos. E, por meio da leitura e análise dessas narrativas, há uma rica oportunidade de se refletir sobre as experiências abordadas, reconfigurando os significados das pesquisas



científicas como práticas colaborativas.

É só perguntar e responder? Algumas questões da prática de entrevista e suas modalidades

Mesmo sendo considerada uma forma de interação entre duas ou mais pessoas, a entrevista não se limita a um jogo de perguntas e respostas, ou uma mera conversa informal. Trata-se de uma estratégia metodológica circunstanciada que possui particularidades. Para entendermos o funcionamento da entrevista apresentamos alguns conceitos de importantes teóricos que nos ajudam a compreender as especificidades de uma abordagem qualitativa. Para ilustrarmos esses conceitos, o quadro a seguir é articulado numa perspectiva didática:

Quadro 1 – Conceitos de Entrevista

| AUTOR (A)/ REFERÊNCIA | CONCEITO |
|---|--|
| MEDINA, Cremilda de Araújo. Entrevista: o diálogo possível. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011. | A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de <i>interação social</i> , de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à <i>pluralização de vozes</i> e à distribuição democrática da informação. Em todos estes ou outros usos das Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano. |
| GUEDES CAPUTO, Stela. Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. | (...) entrevista é uma <i>aproximação</i> que o jornalista, o pesquisador (ou outro profissional) faz, em uma dada realidade, a partir de um determinado assunto e também a partir de seu próprio olhar, utilizando como instrumento perguntas dirigidas a um ou mais indivíduos. |
| HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997. | (...) processo de <i>interação social</i> entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por <i>objetivo</i> a obtenção de <i>informações</i> por parte do outro, o entrevistado. |



| | |
|---|---|
| <p>MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo, 2003.</p> | <p>Trata-se de uma conversa oral entre duas pessoas, das quais uma delas é o entrevistador e a outra o entrevistado. O papel de ambos pode variar de acordo com o tipo de entrevista. Todas elas têm um <i>objetivo</i>, ou seja, a obtenção de <i>informações</i> importantes e de <i>compreender</i> as perspectivas e <i>experiências das pessoas</i> entrevistadas.</p> |
| <p>SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2017.</p> | <p>Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma <i>interação</i> entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa <i>apreender</i> o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa – 2023.

Ao analisarmos os enfoques, verificamos que há uma forte recorrência quando os autores argumentam sobre a “interação social”, isso se dá porque, na entrevista, um dos objetivos é estabelecer um contato com os sujeitos participantes no intuito de trocar informações e compreender suas impressões do entrevistado, o que torna a entrevista uma técnica para propósitos preestabelecidos, ou seja: existe uma intencionalidade para nortear o diálogo, de modo que não haja desvios de temas ou conversas paralelas, pois esses artifícios não colaboram com os objetivos da pesquisa científica.

Acerca dos conceitos apontados, mais dois termos nos chamaram a atenção, quando os autores mencionam “compreender” e “apreender”, quando se referem às contribuições que as falas dos entrevistados podem trazer. São essas falas, as vozes do outro, que dão sentido à pesquisa, uma vez que, a partir delas, o/a pesquisador/a poderá entender como as narrativas expressam o que pessoas pensam e sentem, como se estabelecem na sociedade e como seus saberes são representados. Portanto, a *interação social* ocorre a partir de uma *aproximação* entre entrevistador e entrevistado, que se colocam como interlocutores ativos no processo da investigação.

Considerando que a entrevista é uma das técnicas de maior flexibilidade na busca de informações numa abordagem qualitativa, convém explicitar que existem diferentes tipos de diálogo, que podem variar de acordo com o que propõe os estudos tendo em vista seus objetivos de pesquisa. De um modo geral, as entrevistas se dividem em padronizadas



ou estruturadas e semiestruturadas.

Segundo Lakatos (2007), as entrevistas padronizadas ou estruturadas são aquelas que seguem um roteiro pré-estabelecido, com perguntas previamente definidas. Nesse tipo de entrevista, é possível obter um maior número de respostas, contudo, a modalidade não permite uma flexibilização das perguntas e se limita a assimilar apenas ao que o investigado responde, não havendo aberturas ou espaços significativos para esclarecimentos das informações oferecidas.

Já as entrevistas semiestruturadas facilitam a abordagem dos temas preestabelecidos e permitem abertura para novos esclarecimentos e questionamentos no decorrer do processo investigativo, caso seja necessário para o estudo. Segundo Minayo (2008), “esse tipo de entrevista caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo de estudo.”

Levando em consideração o ponto de vista da pesquisa qualitativa e sua relação com os atores sociais, a entrevista semiestruturada atende melhor às expectativas dialógicas, como afirma Triviños (2007), “(...) o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos do fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações” (TRIVIÑOS, 2007, p. 138, grifos do autor). Neste sentido, a entrevista semiestruturada possibilita uma maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa fundamentando-se na compreensão do contexto envolvido, nas situações e nas causalidades a fim de garantir maior eficácia aos resultados da pesquisa. Tal modalidade permite, ainda, refazer os percursos e recriar novas alternativas no trabalho de campo a partir das primeiras relações estabelecidas.

Como pensam os pesquisadores do PPGFP

Escolher a abordagem da pesquisa perpassa pelas tessituras do processo de produção, no tear dos saberes envolvidos, nos quais os/as pesquisador/as precisam saber trilhar seus caminhos para que as rotas do percurso não se confundam na infinidade de informações com as quais precisam lidar. Isso nos faz lembrar Minayo (2008), quando a autora associa à pesquisa científica a um trabalho artesanal, no sentido de explicar a trama de sua produção, cujos dados, teorias e técnicas se cruzam a fim de atribuir significados à trajetória percorrida. Partindo desses pressupostos, destacamos a escolha dos instrumentos de acesso às fontes de informa-



ção, que constituem os colaboradores do estudo, e que deverão auxiliar nas respostas *com* e *sobre* o campo pesquisado. A seleção dessas estratégias é essencial à flexibilidade do processo de pesquisa (TRIVIÑOS, 2007).

Para compreender como os discentes do Mestrado em Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) optaram pela entrevista como instrumento metodológico para “ouvir” seus interlocutores nos valem da análise de conteúdo que, segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), é uma técnica para se ler e interpretar o conteúdo de todo tipo de documento que, quando analisado de forma adequada, nos permite o conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível.

Por meio de um questionário eletrônico, viabilizado pela plataforma *Google Forms*, interrogamos nossos colegas acerca dos procedimentos adotados em suas pesquisas. O formulário de pesquisa, conforme conceitua Severino (2017), é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por partes dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer seus pensamentos sobre as temáticas estudadas.

O questionário encaminhado à turma foi formado por quatro questões e obteve a resposta de oito estudantes do PPGFP-UEPB, que são apresentadas abaixo de acordo com a ordem das indagações realizadas. Nossos interlocutores são tratados aqui pela inicial R a fim de preservar suas identidades.

No quadro abaixo, expomos a questão de número 1 e as respostas obtidas:



Quadro 2 - Pergunta e respostas da Questão de número 1

| | |
|--------------------------|---|
| QUESTÃO | Qual o tema geral da sua pesquisa? |
| RESPOSTAS OBTIDAS | <p>R1 - Inovação Metodológica no ensino da matemática, a partir de experiências de internacionalização na <i>educação</i>;</p> <p>R2 - Minha pesquisa vem a trabalhar com os <i>saberes</i> e conhecimentos indígenas, principalmente suas práticas de cura, e como estes estão ou não nos livros didáticos de História do ensino médio;</p> <p>R3 - Gênero, sexualidade e <i>educação</i>;</p> <p>R4 - Crenças sobre o <i>ensinar e aprender</i> a educação física escolar;</p> <p>R5 - Leitura e formação de <i>leitores</i>;</p> <p>R6 - <i>Linguagens</i>, Culturas, Discursos e Processo de Elaboração do Telejornal para a web;</p> <p>R7 - As diversas grafias do alfabeto como objeto de conhecimento;</p> <p>R8 - Ciências da Natureza e o Novo Ensino Médio</p> |

Nas respostas obtidas na primeira questão, foi possível observar que os temas das pesquisas, em suas diversidades, estão relacionados à educação e suas vertentes, devido às vinculações das propostas com as linhas de pesquisa do nosso mestrado. Considerando que a educação se dá em contextos coletivos, nos quais a realidade escolar e seus sujeitos demandam observações e análises proximais, fica clara a necessidade de “ouvir” e conhecer as relações de saberes manifestadas pelos sujeitos da pesquisa.

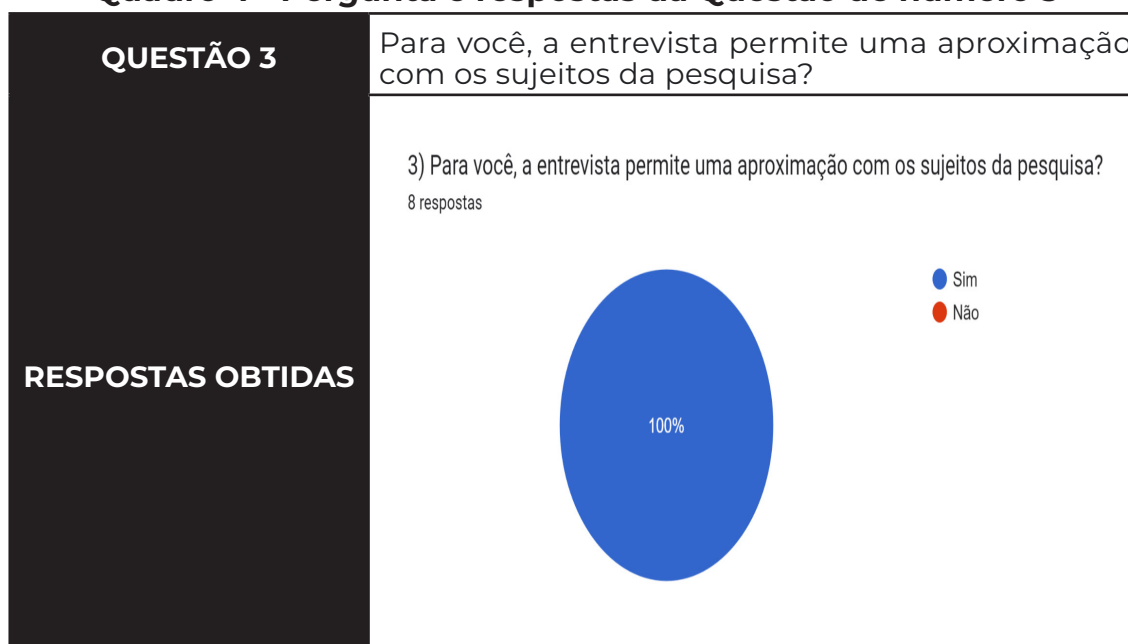
Quadro 3 - Pergunta e respostas da Questão de número 2

| QUESTÃO 2 | Você irá utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados em sua pesquisa? | | | | | | |
|--------------------------|---|----------|-------------|-----|-------|-----|-------|
| RESPOSTAS OBTIDAS | <p>2) Você irá utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados em sua pesquisa? 8 respostas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>87,5%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>12,5%</td> </tr> </tbody> </table> | Resposta | Porcentagem | Sim | 87,5% | Não | 12,5% |
| Resposta | Porcentagem | | | | | | |
| Sim | 87,5% | | | | | | |
| Não | 12,5% | | | | | | |



A questão de número 2, sobre o uso das entrevistas, demonstra que a maioria dos mestrandos irá adotar a entrevista, uma vez que esse instrumento costuma responder às necessidades das pesquisas no campo da educação a fim de favorecer a compreensão do fenômeno educativo analisado e o alcance dos resultados de uma dada situação escolar. Observamos, portanto, que o percentual de utilização da entrevista como instrumento metodológico é significativo no sentido de propiciar aproximação com os interlocutores, o que se torna mais nítido quando questionamos esse aspecto.

Quadro 4 - Pergunta e respostas da Questão de número 3



Na questão de número 3, todos os participantes da pesquisa, mesmo os que não irão utilizar a entrevista no desenvolvimento de seus projetos, concordaram que ela possibilita uma aproximação entre os sujeitos envolvidos. Isso nos faz lembrar sobre a capacidade de interação que esse instrumento de coleta de dados é capaz de promover *no contexto a ser estudado* (LÜDKE, 2013), visto que *materializa o diálogo com o campo pesquisado*.



Quadro 5 - Pergunta e respostas da Questão de número 4

| | |
|--------------------------|--|
| QUESTÃO 4 | Ouvir as narrativas do outro amplia as possibilidades da sua pesquisa? Que aspectos conduziram à escolha da entrevista como técnica de pesquisa? |
| RESPOSTAS OBTIDAS | <p>R1 - Penso que sim. A escolha pela entrevista semiestruturada se deu exatamente a partir da intenção de <i>aproximação</i> dos participantes da pesquisa, complementando as impressões das respostas de questionários aplicados antes;</p> <p>R2 - Com toda certeza. A entrevista vem a me ajudar justamente a captar as <i>vivências e experiências</i> de tal pessoa em questão sobre a temática de qual irei trabalhar, indo para além de conceitos e teorias, a partir das entrevistas, podemos no deter as realidades vividas, e como estas podem reafirmar as subjetividades das quais estamos trabalhando, ou entrar em contraponto com o que estamos analisando e debatendo em nossa escrita. Além das múltiplas <i>perspectivas e olhares</i> que estas pessoas têm sobre o assunto;</p> <p>R3 - Sim, pelo fato de ampliar a capacidade interpretação dos dados. Os aspectos que me levaram a escolher a entrevista, se dão pela maneira como os sujeitos da pesquisa podem <i>contribuir</i> de maneira rica para a ciência;</p> <p>R4 - As relações proximais com a realidade pesquisada partindo da <i>visão do participante</i>;</p> <p>R5 - Sim. Particularmente, não estarei utilizando a entrevista como instrumento para a minha pesquisa, porém, acredito na possibilidade de que o seu uso é capaz de propiciar um momento para o entrevistado de ser <i>ouvido</i> de forma direta e clara;</p> <p>R6 - Possibilidades de <i>ampliação de saberes</i>;</p> <p>R7 - Sim. A entrevista permite a participação dos envolvidos na pesquisa agregando <i>outras interpretações</i>, por conseguinte, novos conhecimentos;</p> <p>R8 - Para que possa receber respostas sobre as <i>inquietações</i> que geraram o problema da pesquisa</p> |

A última questão traz como eixo os aspectos que levaram à escolha da entrevista como instrumento de pesquisa. Ressalta-se nas respostas a necessidade de ouvir as falas dos entrevistados, no sentido de compreender o que os participantes têm a dizer sobre o tema proposto, corroborando uma das funções significativas da entrevista.

Outro ponto que merece destaque é o interesse nas relações dialógicas entre os envolvidos, o que é desejável, sobretudo, para as pesquisas na área das humanidades. A aproximação entre os participantes do estudo permite uma maior amplitude em termos de interpretação do real ana-



lisado, uma vez que o contexto social como um todo deve ser levado em consideração em virtude dos elementos culturais, emocionais, valorativos, entre outros, que dão vida aos resultados, contribuindo, sobremaneira, para a relação ciência e sociedade, que se mostra essencial à compreensão da realidade educativa. Afinal, nossas pesquisas se referem a esse universo para que possam intervir nos avanços da Educação Básica na nossa região.

Palavras inconclusas

Neste trabalho, tivemos a proposta de analisar a apropriação da entrevista como possibilidade de interação social nos projetos de dissertação de uma turma do curso de Mestrado do PPGFP-UEPB. Nossa finalidade foi compreender a importância e as potencialidades da entrevista como fonte interpretativa para estudos de abordagem qualitativa.

Verificamos que, de fato, a entrevista considera as falas dos atores sociais concedendo-lhes o direito de expressar suas ideias e opiniões. O sentido do “ouvir”, nessa perspectiva, ilumina as relações de proximidade que devem ocorrer entre pesquisadores, sujeitos interlocutores e contextos em análise. Sobretudo na esfera da educação, as relações humanas dão sentido às pesquisas, pois estão imbricadas de saberes que resultam das experiências, das práticas, dos sentidos ou das percepções do senso comum. Esses elementos são indissociáveis à medida que valorizam o outro, garantindo-lhe espaço proativo e visibilidade.

Em suma, as narrativas advindas das entrevistas revelam vozes, saberes e fazeres de quem conosco constrói os percursos investigados. A essas pessoas, nosso respeito e agradecimento, porque, através de suas vozes, podemos alcançar a compreensão de que não há pesquisa científica sem o aprendizado plural da alteridade, que somente se torna possível, quando ouvimos o que o outro tem para nos ensinar, atribuindo o valor que sua voz merece, pois, sem ela, só teríamos um conhecimento parcial do problema de pesquisa pela via dos conceitos e teorias, por si mesmos abstratos e distantes do mundo empírico, porque desprovidos de relações, de escutas e de sentimentos.



Referências

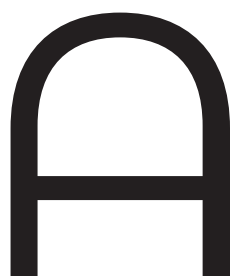
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- FAGUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GUEDES CAPUTO, Stela. **Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 2003**.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista: o diálogo possível**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011. (Livro eletrônico)
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- OLABUENAGA, José Inácio Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de La vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de deusto, 1989.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes (Orgs.)** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- REIS, Pedro. G. R. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: NURIA, C. REIS, Pedro. G. R. **Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional**. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.



A PESQUISA-AÇÃO COMO MARTELO E CINZEL NO ENTALHE DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO DE ESCOPO

*Valdeir Pereira Silva
Paula Almeida de Castro*

Palavras introdutórias



educação brasileira evoluiu a partir da resolução contínua das problemáticas que surgiram ao longo do tempo e permanecem nesse intento continuado e espiralado de aperfeiçoamento, sobretudo, no que diz respeito à formação docente. De maneira responsiva, a pesquisa científica educacional guarda, em sua razão de existir, a busca dessas soluções para os problemas do seu cotidiano, manifestando-se em um grau de relevância social acentuado. Por isso, enxergamos-na como esse conjunto de ferramentas de esculpir [martelo e cinzel], em especial, no que concerne à Pesquisa-Ação, no entalhe da formação de professores, ajudando a tornar cada vez mais sofisticada a ação docente.

Diante disso, temos um ponto crítico a destacar: estamos frente a um contexto profissional que ainda não acolheu totalmente a condição de pesquisador atrelada à atuação docente, tampouco o próprio investimento público – ainda bastante tímido – incentiva tal postura. Porém, é necessário manter o foco na relevância dos resultados de qualidade educacional proporcionados pelas pesquisas neste campo. São inúmeros os esforços para que os processos de desenvolvimento social, por meio da educação, deem cada vez mais frutos [e bons frutos]. Logo, este campo de pesquisa merece a atenção diante dos cotidianos escolares e fora deles, desde que sejam pertinentes a essa seara.

Para tanto, a metodologia da pesquisa em educação desempenha um papel imprescindível para a evolução e inovação do meio social a que se atrela. Isso nos chama a atenção para o cuidado dos pesquisadores, enquanto protagonistas das escolhas, diante do percurso metodológico das investigações científicas, para que elas sejam o mais alinhadas e responsivas possível. Nesse ínterim, o planejamento da pesquisa requer responsabilidade e zelo, a fim de que os riscos de erros e frustrações no caminho sejam os menores e menos influentes possíveis nas respostas a



que desejamos chegar, sobretudo, no que diz respeito à pesquisa-ação.

Em seu entendimento prático, este método de pesquisa é desenvolvido a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Mas, não é só isso: ele carrega em sua definição a necessidade de intervenção, ou melhor, de colaboração que culmine em uma ação ou na resolução de problemas que direcionam as questões da pesquisa empreendida. Thiollent (1986, p. 14) é claro ao destacar, em uma das definições possíveis para esse tipo de pesquisa, algumas características que a estruturam: sua estreita relação com ação ou resolução, um problema coletivo e o envolvimento colaborativo dos participantes.

Portanto, o objetivo deste artigo ancora-se na realização de uma revisão de escopo da literatura, a fim de atestar o estado da arte das investigações acerca da Pesquisa-Ação frente à Formação de Professores, destacando a relação teórico-metodológica presente nos estudos. Para isso, debruçamo-nos sobre os elementos estruturantes dos trabalhos incluídos, a partir de algumas questões discursivas a serem respondidas através da revisão. Fazemos uso da plataforma SciELO, enquanto banco de dados, para gerarmos a análise do estado de conhecimento pretendido.

O esculpir da formação docente através da pesquisa-ação

De início, para se empreender uma investigação científica, é necessário conhecer minimamente o contexto em que se pretende pesquisar e, assim, mobilizar atenção diante das escolhas que movem o estudo. É necessário, ainda, entender que, ao sermos motivados pelos problemas mais diversos, necessitamos de delimitar meios que nos ajudem, sistematicamente, a não somente chegar a alguma resposta, mas a garantir um percurso de pesquisa seguro e significativo, sem destoar dos fins pretendidos.

Nesse ínterim, convém concordar com Thiollent (1986, p. 25) quando trata da associação da prática da pesquisa com o estudo da metodologia, cujo conjunto exerce uma função de ordem pedagógica relevante, isto é, “a formação do estado de espírito e dos hábitos correspondentes ao ideal da pesquisa científica”. Isso ratifica o entendimento da metodologia como sendo a escolha dos meios, técnicas, abordagens e procedimentos que se traduzem como os mais eficazes e eficientes possíveis, capazes de responderem às relevantes perguntas que surgem no cotidiano. Ela é responsável, portanto, por equilibrar os erros e acertos do percurso, sempre nos fazendo voltar o olhar para os objetivos aos quais se presente chegar.

Para isso, uma escolha importante diz respeito ao método que será



utilizado no delineamento da pesquisa. Tal cuidado configura a linha de raciocínio que o trabalho de pesquisa seguirá até a sua conclusão ou, melhor dizendo, até suas considerações finais. Diante disso, afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 126), evidencia-se a classificação de critérios que ajudam na estruturação do estudo, de modo a garantir o adequado *design* da pesquisa. O procedimento técnico, portanto, é um desses critérios, o qual manifesta as características práticas da pesquisa. No caso presente, estamos nos debruçando sobre a Pesquisa-Ação, que, segundo Barbier (2002, p. 59) “torna-se a ciência da *práxis* exercida pelos técnicos no âmbito de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social”.

Ao contribuir com o entendimento acerca desse procedimento, Franco (2005, p. 485) destaca a composição de vasto mosaico teórico-metodológico ensejado por ele, em termos de abordagens, devido à diversidade de maneiras e intencionalidades a que ela tem servido. A autora, ainda, conclui que tal abordagem requer tratamento pedagógico e diálogo explícito com fundamentos teóricos que convirjam à validação científica das pesquisas.

Nesse intento, convém discorrermos sobre o fato de que a Pesquisa-Ação é desenvolvida seguindo o rigor científico de sua caracterização e sua essencial abordagem espiralada (BARBIER, 2002), onde “todo avanço nela implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (p. 117). Isso nos permite refletir que, ainda que uma investigação tenha seu objetivo de pesquisa, em algum nível, alcançado e seu cronograma finalizado, outras perguntas não antes consideradas, mas de relevância para o tema, podem ensejar novos olhares investigativos.

Certo é que estamos diante de um procedimento que se encaixa muito bem na perspectiva de melhoria contínua dos processos formativos educacionais. Corrobora isso, mais especificamente na linha dois da tabela abaixo, Tripp (2005) ao elencar onze características da Pesquisa-Ação, em paralelo com a Prática Rotineira e com a Pesquisa Científica, como podemos ver na figura a seguir:



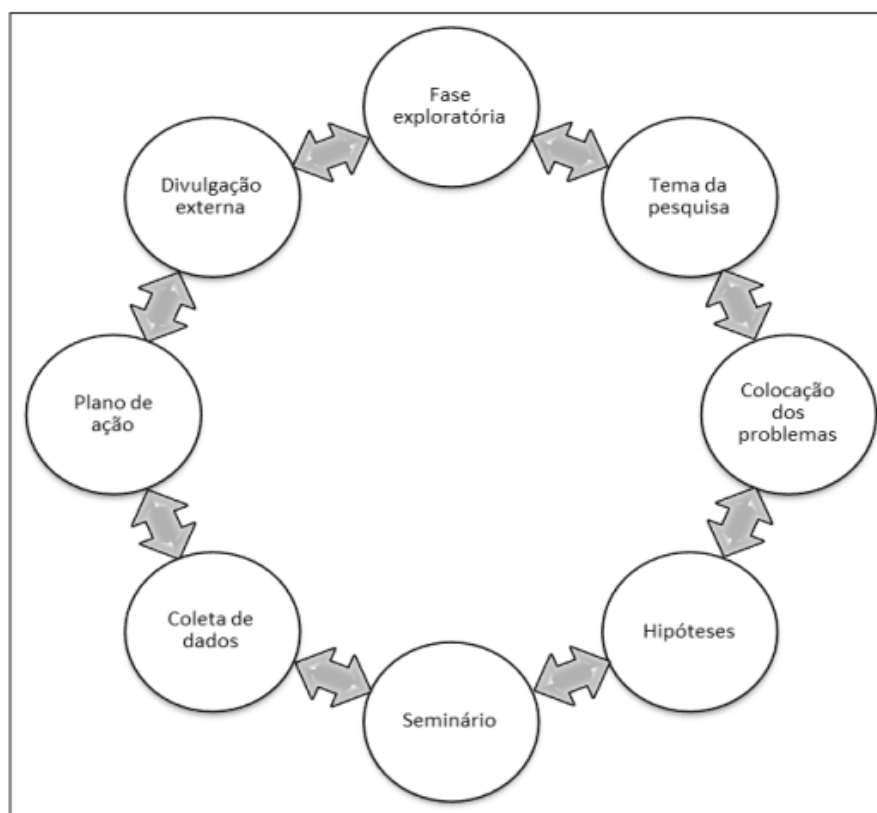
Figura 1 – 11 Características da Pesquisa-Ação

| Linha | Prática Rotineira | Pesquisa-Ação | Pesquisa Científica |
|-------|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| 1 | Habitual | Inovadora | Original/financiada |
| 2 | Repetida | Contínua | Ocasional |
| 3 | Reativa contingência | Proativa estrategicamente | Metodologicamente conduzida |
| 4 | Individual | Participativa | Colaborativa/colegiada |
| 5 | Naturalista | Intervencionista | Experimental |
| 6 | Não questionada | Problematizada | Contratual (negociada) |
| 7 | Com base na experiência | Deliberada | Discutida |
| 8 | Não-articulada | Documentada | Revisada pelos pares |
| 9 | Pragmática | Compreendida | Explicada/teorizada |
| 10 | Específica do contexto | | Generalizada |
| 11 | Privada | Disseminada | Publicada |

Fonte: Tripp (2005, p. 447).

Em muitos trabalhos, também, encontramos as definições das etapas do método em questão (THIOLLENT, 1986; FRANCO, 2005; TRIPP; 2005), as quais, a partir de Picheth, Cassandre e Thiollent (2016), podem ser enxergadas da seguinte forma:

Figura 2 – Fases da Pesquisa-Ação



Fonte: Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. s6).

Diante disso, e em se tratando, pois, da pesquisa no contexto educacional, mais precisamente na seara da formação docente, é necessário



levar em conta todas as construções sociais atreladas a esta prática e qual a “intensidade das marteladas e a posição [ângulo] em que cinzel se encontra para não comprometer a estrutura e o resultado da arte pretendida”¹⁰. Thiollent (1986, p. 75) é contundente ao discorrer que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

Desse modo, ao construírem parâmetros com referentes e critérios para a ação docente, Silva, Almeida e Gatti (2016) ajudam-nos a delimitar as dimensões que auxiliam no vislumbre daquilo que é necessário observar diante da prática pedagógica e, assim, elucidar pontos que, quando fortalecidos, qualificam as ações da formação de professores. Certo é que formamos e somos formados para a prática [e também por meio dela], mas não para uma prática isolada, e sim numa relação teórico-profissional, consciente e, portanto, crítica e reflexiva. Portanto, convém destacarmos a relevância da associação da pesquisa-ação com a formação continuada (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; MONCEAU, 2005; ABDALLA, 2005; MALLMANN, 2015; CAMPOS, 2020), que não concerne somente a uma ação de fora, mas pressupõe um movimento interno de auto formação.

Diante disso, evidenciamos que, ao dialogarmos com referentes e critérios da ação docente, não pretendemos impor um roteiro inflexível, pelo contrário, eles se revelam como uma alternativa diante da autonomia de atuação dos professores (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 306) e, mais especificamente, diante de sua formação. Essa ideia de alternativa para análise da *práxis*, por fim, dialoga com o que Pimenta (2005, p. 535) defende, ao tratar das contribuições da pesquisa-ação diante da formação de professores por meio de instrumentos que a auxiliem.

¹⁰ Utilizamos a mesma alegoria que vem sendo enunciada desde o título, para relacionar, analogamente, a Pesquisa-Ação como uma ferramenta e a Formação de Professores como a pedra a ser esculpida.



Caminho metodológico

Por se tratar de um trabalho que carrega em sua essência teórica a metodologia da pesquisa científica, convém inaugurar a presente seção reiterando sua inerência com a evolução da sociedade. Nesse sentido, Gil (2002) já nos aponta a racionalidade e sistematicidade conferidas a esse processo, mobilizando a construção de conhecimentos ao longo dos tempos e, por conseguinte, sua aplicação solucionadora, quer em processo, quer o mais próximo possível da completude do que se busca. Para tanto, fazemos uso de métodos, técnicas e de outros procedimentos científicos, que reverberam nas diferentes etapas da investigação, com o objetivo de levantar respostas possíveis e soluções prováveis para determinados problemas.

Certo é que uma gama de autores (GIL, 2002; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PRODANOV E FREITAS, 2013; SEVERINO, 2013) se dedica a estudos e publicações que auxiliam na compreensão e realização dos diferentes procedimentos científicos demandados pelas mais diversas pesquisas, as quais podem ser classificadas em diferentes níveis. Tal classificação é indispensável para o desenho panorâmico de parâmetros, a partir de pesquisas já realizadas, que permitem aos leitores a identificação clara do caminho percorrido para realização do estudo [etapas, sucessos, paradas, tempos e obstáculos], favorecendo a completa e justa compreensão do que ele pretende comunicar.

Desse modo, o presente estudo será classificado, obedecendo os seguintes níveis: abordagem, natureza, finalidades e método da pesquisa. Destacamos, oportunamente, a descrição sumária de cada nível, com os respectivos motivos que justificam suas escolhas. Julgamos ser importante uma ressalva, ainda que óbvia, para a segurança e não confusão do percurso aqui estabelecido: a essência temática destes escritos é metodológica e aborda um método específico [Pesquisa-Ação], contudo, para se chegar aos resultados que objetivamos, não nos valemos dele para a consecução do que aqui desenhamos. Isso contribui ainda mais para que consigamos enxergar, de modo simples, a complexidade metodológica das investigações que empreendemos.

No que concerne à abordagem da pesquisa, ela se caracteriza como *qualitativa*, visto que permite compreender a subjetividade das “ações e relações humanas”, que não são mensuráveis ou quantificadas a partir da utilização de uma abordagem meramente quantitativa (MINAYO, 1994). No segundo nível de classificação, a natureza da pesquisa é caracterizada como do tipo *básica* ao envolver interesses e verdades universais, obje-



tivando promover conhecimentos úteis aos avanços da ciência, novos e sem prévia aplicação prática, conforme nos ajudam a compreender Prodanov e Freitas (2013).

Ao nos referirmos às finalidades da pesquisa, terceiro nível de classificação, esclarecemos que ela se dará do tipo *exploratória*, dado que compreende a um estudo inicial, isto é, proporciona apresentar e compreender a problemática a partir de levantamento teórico e bibliográfico acerca do tema problematizado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013). Por fim, atendendo ao quarto nível, utilizaremos os métodos, ou procedimentos técnicos, escolhidos a partir das orientações de Prodanov e Freitas (2013), além de Nepomoceno (2019) e Cordeiro e Santos (2019): (i) a *Pesquisa Bibliográfica*; e (ii) *Revisão de Escopo Literatura*.

A pesquisa bibliográfica é indispensável [inevitável] em qualquer pesquisa, uma vez que necessitamos embasar teoricamente o objeto de cada pesquisa e esta se dá com base em materiais já elaborados, principalmente, livros e artigos, conforme orienta Gil (2002, p. 44). No que concerne à Revisão de Escopo, destacamos que tal procedimento permite, dentre outras questões, visitar discussões científicas e conceitos que servem de base para determinada área (NEPOMOCENO, 2019, p. 60). Além disso, Cordeiro e Soares (2019, p. 38) atentam para a compreensão da revisão de escopo como apropriada para examinar estudos para tomada de decisão também no campo teórico-metodológico, a partir de mapeamento de teorias e metodologias que devem informar pesquisadores, no nosso caso, pesquisas que relacionam a Pesquisa-Ação em diálogo com a Formação de Professores.

Para o processo de coleta e análise de dados, inspiramo-nos em Cordeiro e Soares (2019, p. 38), que tratam das etapas necessárias para a revisão de escopo, de modo a contribuir com a síntese do estado da arte, a saber:

Examinar a extensão e natureza das produções e/ou esclarecer conceitos que fundamentam uma dada área; identificar a viabilidade ou relevância de realizar revisão sistemática e, nesse caso, configura-se como um exercício preliminar à revisão sistemática que apura a pergunta de revisão; sistematizar e disseminar achados que podem contribuir para as práticas e políticas e para a pesquisa; identificar lacunas na literatura existente, bem como compreender como a pesquisa é conduzida em uma área.



Em se tratando da base de dados, foi escolhida a *Scientific Eletronic ibrary Online (SciELO)*¹¹, sem delimitação prévia de recorte temporal [no intuito de que os outros critérios, quando aplicados, possam cuidar de estabelecê-lo]. Para cuidar de uma busca avançada, delimitamos os critérios de inclusão e exclusão [alguns deles já anunciados – tema, base de dados], estabelecendo também o indexador [Pesquisa-Ação] e os filtros de busca dentro da plataforma, a saber: (i) Área de Conhecimento das Ciências Humanas; (ii) delimitação de Áreas Temáticas (Educação, *Education*, *Research*); (iii) que contenham em seu título a expressão “pesquisa-ação”.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

| Inclusão | |
|----------|---|
| CI1 | Trabalhos disponíveis na SciELO |
| CI2 | Trabalhos que investiguem diretamente a Pesquisa-Ação |
| CI3 | Trabalhos que estejam dentro do filtro de Área das “Ciências Humanas” |
| CI4 | Trabalhos que estejam dentro do filtro das áreas temáticas de “Educação”, “ <i>Education</i> ”, “ <i>Research</i> ” |
| Exclusão | |
| CE1 | Trabalhos que não atendam aos CI |
| CE2 | Trabalhos que tenham abordado a pesquisa-ação como método e não como objeto de pesquisa |
| CE3 | Trabalhos que não estabeleçam relação entre a Pesquisa-Ação e a Formação de Professores |

Fonte: elaboração própria (2023).

Por se caracterizar como uma etapa importante e indispensável da investigação científica, a análise dos dados permite o prosseguimento da pesquisa para a continuidade e “conclusão” do estudo. Nesse ínterim, destacamos alguns obstáculos que podem gerar quebra de eficiência na realização das análises, conforme nos aponta Minayo (1994): a *ilusão do pesquisador* que pode gerar conclusões superficiais ou equivocadas; o *esquecimento dos significados* da pesquisa, onde o pesquisador se detém ao processo científico; e o *distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa*.

Para tanto, estabelecemos três (03) questões discursivas que auxilia-

¹¹ A *Scientific Eletronic Library Online* é uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo, com critérios, política e procedimentos bem definidos, cuja realização dos objetivos requer o aperfeiçoamento continuado dos periódicos indexados, prezando pela qualidade das publicações.

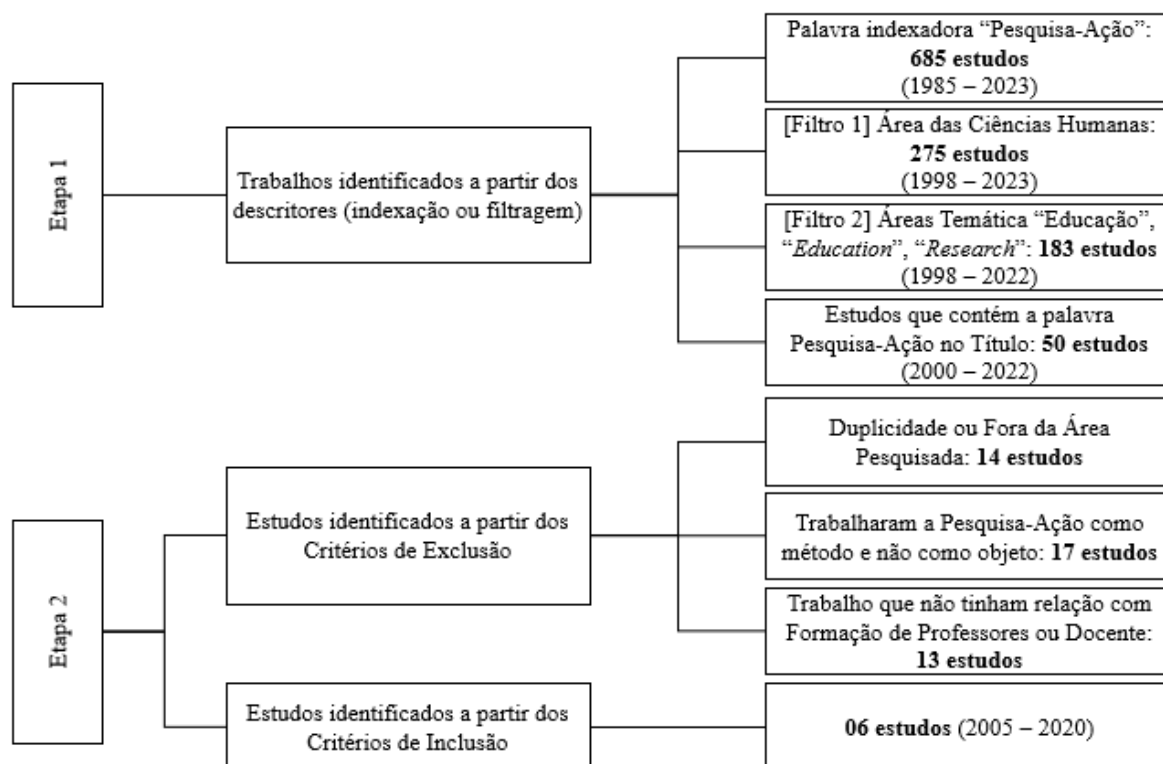


rão na análise de escopo dos trabalhos que corresponderam aos critérios de inclusão e exclusão, que são: QD₁: O que motivou tais estudos e quais os seus objetivos? QD₂: Quais as relações teórico-metodológicas dos estudos? QD₃: Quais os achados da pesquisa? Tais questões servirão para conferir robustez qualitativa às discussões e resultados deste trabalho, dialogando com o seu referencial teórico e sintetizando os principais conceitos trabalhados pelos autores.

Os achados e o discurso a partir deles

Inicialmente, convém detalhar o processo de coleta dos dados, o qual se deu em dois momentos ou etapas, conforme o fluxograma a seguir:

Figura 2 – Fluxograma com as etapas da seleção dos trabalhos



Fonte: Elaboração própria (2023).

No primeiro momento, foi feita a busca manual na plataforma *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), utilizando o mecanismo de pesquisa a partir da palavra indexadora “Pesquisa-Ação”. Após selecionados todos os trabalhos dos periódicos disponíveis, respeitando a aplicação dos filtros apresentados na seção anterior, foram lidos os títulos e os resumos encontrados, almejando verificar o pleno atendimento aos Critérios de Inclusão (CI) e Critérios de Exclusão (CE)



Ressaltamos que na primeira etapa, ao passo em que os descritores eram empregados, o número de estudos diminuía. Por sua vez, na etapa dois, as quantidades correspondem ao número de estudos diante de cada critério. Por fim, após o segundo momento, os trabalhos que atenderam aos critérios (CI e CE) foram lidos na íntegra a fim de coletarmos as respostas às questões discursivas estabelecidas. O quadro 2, a seguir, apresenta os dados dos seis (06) trabalhos selecionados pelos processos de extração e filtragem.

Quadro 2 – Lista dos Trabalhos Incluídos da Pesquisa

| ID | Trabalhos (título) | Autor | Ano | Periódico |
|-----|---|------------------------------------|------|---|
| I | Pedagogia da pesquisa-ação | FRANCO, Maria Amélia Santoro | 2005 | Educação e Pesquisa |
| II | Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente | PIMENTA, Selma Garri. | 2005 | Educação e Pesquisa |
| III | Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente | MONCEAU, Gilles | 2005 | Educação e Pesquisa |
| IV | A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente | ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa | 2005 | Pesquisa em Síntese |
| V | Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva | MALLMANN, Elena Maria | 2015 | Cadernos de Pesquisa |
| VI | Ensino, pesquisa, extensão: contribuições da pesquisa-ação | CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves | 2020 | <i>Actualidades Investigativas en Educación</i> |

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A partir de agora, passamos a discorrer acerca dos estudos incluídos, respondendo às Questões Discursivas elaboradas e buscando construir o entendimento acerca do estado de conhecimento da temática investigada neste trabalho, além de sintetizarmos os principais conceitos apresentados e debatidos pelos autores.

QD₁: O que motivou tais estudos e quais os seus objetivos?

O estudo de Franco (2005, p. 485) tem sua justificativa ancorada na reflexão acerca da essencialidade epistemológica da Pesquisa-Ação e de suas possibilidades enquanto prática investigativa. Isso, diante da com-



posição do que a autora vai chamar de “vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas”, frente a diversas intencionalidades com que esse método tem sido utilizado. Além disso, esse trabalho de pesquisa aprofunda e direciona reflexões acerca da Pesquisa-Ação enquanto instrumento pedagógico e científico, cujo processo é por si [auto]formativo, de modo a motivar-se a partir de um delineamento da abordagem pedagógica com que deve ser tratada tal procedimento.

Por sua vez, Pimenta (2005, p. 523) traz como motivação para sua pesquisa a necessidade de reconfiguração de sentido e significado da Pesquisa-Ação, diante de seu aporte crítico-colaborativa. Unido a isso, tem-se o olhar de curiosidade acerca do impacto da Pesquisa-Ação na formação docente, na atuação dos professores em sua prática educativa e na promoção e fomento de políticas públicas educacionais. Logo, busca-se explicar tal processo por meio da análise de duas experiências de Pesquisa-Ação educacional, nos ambientes da universidade e de escolas públicas de São Paulo.

No caso de Monceau (2005, p. 469), encontramos sua motivação na necessidade de evidenciar que existe uma relação dialógica e intrínseca entre Pesquisa-Ação e intervenção e que a designação de uma ou de outra terminologia para caracterizar uma pesquisa seria como uma possibilidade qualificativa entre outras quaisquer. Complementar a isso, o autor busca precisar as especificidades de tal gênero de pesquisa, estabelecendo características do procedimento, além de problematizá-lo diante da *práxis* docente, relacionando o *status* e utilização da Pesquisa-Ação com a ampliação da formação docente.

Em seu tempo, Abdalla (2005, p. 384) carrega a intenção de sua pesquisa com a motivação de que existe um processo de aquisição de conhecimento prático diferenciado de acordo com os contextos de formação: da universidade à escola. Para tal, a autora estabelece o objetivo não só de apresentar a Pesquisa-Ação, mas também o ímpeto de cada vez mais obter coerência entre a opção proclamada e a prática que realizamos no enfrentamento dos desafios profissionais, parafraseando Freire (1997, p. 25).

Em Mallmann (2015, p. 78), é possível destacar que sua justificativa se revela através da necessidade de problematizar os princípios teórico-metodológicos da Pesquisa-Ação educacional e sua implicação enquanto componente das abordagens qualitativas de pesquisa, bem como a sua não limitação a etapas metodológicas. Para tanto, a autora se vale das definições e caracterizações históricas de tal procedimento, sobretudo, no que diz respeito à sua aplicação no meio educacional, além de exemplos e



contribuições práticas a partir dele.

Por fim, a justificativa do estudo de Campos (2020, p. 3) é construída a partir das inquietações da autora frente à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente, no que concerne à compreensão e ao debate das contradições e dissonâncias neste meio e que possam dialogar com a formação crítica de pessoas cada vez mais engajadas no meio social a que pertence. Diante de tal motivação, a autora se utiliza dos fundamentos da Pesquisa-Ação crítica, de modo a aproximar universidade e instituições de educação básica, sobretudo, na condução e inspiração de políticas públicas educacionais e seus impactos nas instituições de ensino.

QD₂: Quais as relações teórico-metodológicas nos estudos?

Os estudos Franco (2005), Pimenta (2005), Monceau (2005) e Campos (2020) são do tipo bibliográfico, ao passo que mediam pesquisas e estudos já realizados para responder às suas questões norteadoras. Isso corrobora o perfil de pesquisa aqui esperado, já que este trabalho busca relações teóricas acerca da Pesquisa-Ação frente à formação de professores e os aspectos relacionados a ela.

No que concerne ao referencial teórico dos estudos, Franco (2005), Pimenta (2005), Monceau (2005) convergem no que diz respeito ao discurso, ao conceituarem a Pesquisa-Ação, com diálogos contundentes e formativos acerca das etapas atreladas a ela e com seções específicas que relacionam a Pesquisa-Ação com a Formação Docente. Por sua vez, Campos (2020), no que diz respeito à construção teórica, vai dialogar com a perspectiva formativa e auto formativa da Pesquisa-Ação, sob a óptica crítico-reflexiva da mesma, diante das relações institucionais formativas e no âmbito das políticas públicas educacionais.

No que concerne ao estudo de Abdalla (2005), sua metodologia se dá através de uma pesquisa aplicada com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dentro de um Programa de Formação Continuada. Este trabalho também converge com os demais na robustez do arcabouço teórico-prático acerca da Pesquisa-Ação, possibilitando compreendê-la não só como método investigativo, mas também como estratégia de conhecimento teórico-prático, conforme escritos da própria autora. Como nos citados acima, a construção do referencial teórico deste trabalho se dá através de revisão narrativa da literatura, cuja estrutura conta também com uma seção que relaciona a Pesquisa-Ação com a prática docente.



Por fim, o estudo de Mallmann (2015, p 83) se utilizou do processo teórico-metodológico denominado matrizes cartográficas. Tal procedimento, segundo a autora, subsidia a organização processual de evidências em cada uma das etapas metodológicas de uma pesquisa-ação educacional: delimitação da preocupação temática (tema, problema e objetivos); produção/análise de dados (técnicas e procedimentos de acompanhamento e registro); e conclusões/afirmações. Ressaltamos a similaridade do trabalho desenvolvido por Mallmann (2015) com o nosso. Além disso, assim como os demais trabalhos detalhados acima, esse estudo também conta com seção teórica que relaciona os ganhos de conhecimento educacional, a partir da Pesquisa-Ação.

A partir disso, portanto, é nítida a contribuição direta que o método de pesquisa aqui estudado traz para o meio educacional, sobretudo, diante da formação docente. Contudo, é necessário frisar o complexo desafio que os trabalhos trazem em voga, no que diz respeito ao vasto mosaico teórico-metodológico em que se configura o procedimento em questão (FRANCO, 2005), ao desafio contínuo dos estudos qualitativos do tipo pesquisa-ação no campo interpretativo- crítico (MALLMANN, 2015) e às confusões que podem haver entre um ou outro método, quando muito próximos, mas com diferenças sutis, como no caso da pesquisa-ação e da intervenção (ABDALLA, 2005; MONCEAU, 2005).

Por fim, as contribuições teóricas, embora escritas de modo subjetivo por cada pesquisador, convergem no entendimento constitutivo e prático da Pesquisa-Ação, tão complexa, mas tão produtiva, evidenciando sua relação qualitativa de continuidade da formação docente. Por meio das seções teóricas de cada trabalho, é possível compilar os principais marcos conceituais na seara aqui pesquisada, conforme a matriz a seguir:

Quadro 3 – Pesquisa-Ação e Formação Docente: síntese da abordagem teórica dos artigos

| Trabalho | Seção Teórica |
|-----------------------------|--|
| Franco (2005, pp. 500-501) | Conscientização das novas dinâmicas compreensivas , reafirmando a força desse método na produção de novos conhecimentos, bem como para a formação dos sujeitos para a pesquisa, criticidade e reflexão no âmbito educacional. |
| Pimenta (2005, pp. 535-536) | Contribuições da pesquisa-ação crítico-colaborativa à formação de professores , em que há o destaque da necessidade de a pesquisa educacional dispor de instrumentos de análise crítica do real, contribuindo para a virada de rumo da reflexão individual a compromissos emancipatórios. |



| | |
|------------------------------------|--|
| <p>Monceau (2005, pp. 477-479)</p> | <p>Profissionalização dos docentes e pesquisa-ação, diante do que o autor destaca a abertura do caminho para resultados significativos, guiados pela aproximação [o mais perto possível] das demandas e questionamentos docentes, com aproveitamento do profundo e do complexo que compõem a prática docente.</p> |
| <p>Abdalla (2005, pp. 385-389)</p> | <p>A aposta na pesquisa-ação como uma estratégia de aprendizagem: identificando alguns elementos para análise e avaliação da prática docente, cuidando de evidenciar a eleição pela pesquisa-ação enquanto a forma de melhor apreender o “real aprendido” e suas reflexões diante das realidades postas, valendo-se de sua fluidez processual e, em especial, do envolvimento ativo das professoras na realidade a ser investigada.</p> <p>A análise/avaliação do processo de formação: es- cutando as diferentes formas de poder, de partici- pação e de ação, em que a busca por estabelecer o nível de contribuição da pesquisa-ação na emancipa- ção das alunas-professoras, passaria pelo reconheci- mento epistemológico da prática docente.</p> |
| <p>Mallmann (2015, pp. 81-82)</p> | <p>Produção de conhecimento educacional oriun- do de pesquisa-ação, que traz reflexões acerca das estratégias organizacionais [quer individuais, quer coletivas] que envolvem a explicação das ações, do contexto e das próprias visões de mundo, de ciência, tecnologia e sociedade, isso, enquanto exigência da produção de conhecimento oriundo de pesquisa- ação. Há, ainda, um alerta para a compreensão do próprio método, com fins de não tornar o processo exaustivo e degradante.</p> |
| <p>Campos (2020, pp. 4-9)</p> | <p>Ensino, Pesquisa, Extensão: a indissociabilidade em questão, por meio da qual se enfatiza a relevância da pesquisa-ação crítica, através da relação dialógica entre equipes acadêmicas e profissionais da escola básica, problematizando e construindo conhecimen- tos coletivamente, além das possibilidades de inter- venção e o conseguinte fortalecimento educacional democrático.</p> <p>Experiências participativas em atividades de pes- quisa, posto que existe o envolvimento ativo dos educandos do planejamento e análise, junto aos in- vestigadores, cujos destaques da própria realidade convidam ao protagonismo, que também é auto in- vestigativo, eximindo-os da mera recepção passiva de conhecimentos elaborados por especialistas.</p> |

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).



QD₃: Quais os achados das pesquisas?

Na seção final de seu trabalho, Franco (2005, pp. 500-501) ressalta a importância de haver tempo e espaço, durante uma Pesquisa-Ação, para que os sujeitos envolvidos [cada um em sua individualidade] possam ir se apropriando das mudanças de significados que sua perspectiva de sujeito sofre. Além disso, a autora reafirma o caráter funcional da Pesquisa-Ação, enquanto metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, e seus impactos na produção de conhecimentos educacionais, bem como a reverberação na formação crítica dos envolvidos.

Por sua vez, Pimenta (2005, pp. 536-537) levanta a possibilidade de acrescentarmos algumas características que permitem melhorar a configuração do sentido e do significado dessa abordagem metodológica em duas perspectivas: teórico-metodológico (diante do qual são percorridos cinco pontos a serem acrescentados) e político-institucional. A autora, ainda, traz um importante resultado: as muitas dificuldades para viabilização do estudo na escola *lócus*, principalmente no que se refere às condições precárias de trabalho dos professores: horistas e com contratos provisórios, além do precário espaço para implementação de proposições pedagógicas. Por fim, a autora confirma o enorme potencial de transformação das práticas possibilitadas pela pesquisa-ação colaborativa.

Monceou (2005, pp. 478-479) destaca o não esgotamento dos objetivos que as transformações que uma pesquisa pode gerar em dado espaço, pelo contrário, há uma permissão para a produção de conhecimentos que possuem suas especificidades, afirma o autor, em particular, a de explorar dinâmicas sociais para além de situações supostamente estáticas. O autor ainda afirma que, ao chegar o mais perto possível dos questionamentos dos docentes e trabalhar com suas demandas, abrimos espaço para uma aproximação da prática docente em sua profundidade e sua complexidade, um indicativo de relacionamento positivo ao se empreender a Pesquisa-Ação diante da formação docente.

Abdalla (2005, p. 398-399), em suas palavras finais, nos aponta a razão de ser da pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. Além disso, a autora cuida em constatar o salto qualitativo que a revelação dos princípios geradores atribuiu à investigação e à compreensão da Pesquisa-Ação, que surge, também, como estratégia de conhecimento teórico-prático, além de um procedimento metodológico. Isso, imbuído da capacidade de ampliar o nível de conscientização, enquanto capacidade incessante que temos de captar a realidade e expressá-la em proposições teóricas, transformando o desconhecido em



conhecido, afirma a autora.

Mallmann (2015, pp. 94-96), em suas sínteses conclusivas, destaca o conhecimento gerado com o desenvolvimento das três matrizes cartográficas como estratégias metodológicas coerentes com os princípios das teorias-guia da pesquisa-ação, ressaltadas no histórico dos temas, contextos e pesquisadores envolvidos. Não houve, por parte da autora, nenhuma correlação explícita acerca de quaisquer relações entre os seus achados e a formação de professores. Conduto, inferimos, a partir do percurso do próprio trabalho, as evidentes e potenciais contribuições para a formação em questão.

Em suas reflexões finais, Campos (2020, pp. 12-14) argumenta que a pesquisa-ação crítica, a qual envolve pesquisadores acadêmicos e profissionais da educação básica, evidencia as contradições da realidade e seu reconhecimento, bem como dos propósitos e intencionalidades das políticas no campo educacional e seu rebatimento no cotidiano das instituições de ensino. A autora ainda ratifica que o percurso de investigação empreendido na pesquisa-ação crítica torna possível assumir opções, em termos de compromisso político-pedagógico, configurando ação-reflexão-ação como processos concomitantes, contínuos, que não dissociam teoria e prática e que contribuem para a qualificação da prática pedagógica.

Considerações finais com bosquejo de continuidade

Diante do que aqui se revelou, podemos afirmar com segurança que a Pesquisa-Ação contribui sobremaneira com a Formação de Professores. Especialmente, quando nos deparamos com as etapas que compõem o procedimento técnico em questão, ao passo que é todo ele um atentar para as análises constantes, sempre com vistas a solucionar problemáticas que surgem nos cotidianos sociais. Em suma, por meio de sua essência estratégica e espiralada, é possível afirmar que a formação continuada estará sempre se renovando.

Um outro ponto a destacar nestas considerações é o clamor pedagógico que a Pesquisa-Ação faz em sua condução: não se pode conceber tal procedimento sem uma estruturação pedagógica que a justifique. Logo, tal relação permitirá, inclusive, que potenciais obstáculos possam ser enxergados tempestivamente, de modo a que os resultados pretendidos possam caminhar no vislumbre dos objetivos, por meio de suas reflexões processuais.

No que concerne ao estado da arte, a revisão de escopo permitiu-nos



constatar que ainda há pouca investigação teórica, dentro da especificidade de relacionar as contribuições da pesquisa-ação com a formação docente. Contudo, é possível que haja um número maior de estudos que utilizem a Pesquisa-Ação enquanto caminho e não necessariamente como objeto, como aqui se especificou. Desse modo, consideramos a possibilidade de uma revisão mais detalhada, inclusive, a viabilidade de uma revisão sistemática da literatura, atualizando o foco dos seus objetivos e mantendo a temática atrelada à formação de professores.

Por fim, consideramos importante, para além de analisarmos o estado de conhecimento acerca da temática, também a preocupação em direcionar olhares e estratégias para o envolvimento do público para quem se direcionam os achados com a produção científica, para além da academia. Isso dito, pensando em diversos produtos educacionais que surgem a partir de pesquisas-ação em Mestrados Profissionais na área de Educação, como é o caso do que acontece no PPGFP/UEPB¹², que contribuem para a reflexão sobre os fazeres e saberes da prática docente no universo escolar.

¹² Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.



Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. **Pesquisa em Síntese**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300008>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Ensino, pesquisa, extensão: contribuições da pesquisa-ação. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-16, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.39972>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- CORDEIRO, Luciana; SOARES, Cassia Baldini. Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. *Boletim do Instituto de Saúde - BIS*, 20(2), 37-43, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3lCHkKb>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.76-98 jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143088>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300010>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- NEPOMOCENO, Taiane Aparecida Ribeiro. Educação ambiental na perspectiva da gestão escolar: uma revisão de escopo. **Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE**, V.13 N. 01 p.58-76, jan/jun 2022 ISSN:2359-1382 DOI <http://doi.org/10.51359/2359-1382.2022.253604>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernadete Angelina. Referentes e Critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**. V. 46, n. 160, p. 286-311. Abr./Jun. 2016.
- SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação** - ISSN 1809 - 0354. Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p354-368>.
- THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Cortez, 1986.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



UM ESTUDO DE CASO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: DEBATES NO COTIDIANO ESCOLAR DA EJA

Janailson da Silva Costa

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Introdução

Diante da atual conjuntura política e social, de afloramentos de preconceitos e intolerâncias, suscitar no ambiente escolar pesquisas relacionadas às questões de sexualidade e gênero exige ousadia e coragem, afinal os sujeitos que integram o campo educativo ainda encontram desafios no enfrentamento de problemáticas vinculadas à diversidade cultural e suas múltiplas expressões. Com o propósito de operar observações e reflexões acerca dessa conjuntura no espaço escolar, este texto apresenta resultados de um estudo de caso desenvolvido com estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), pertencentes à instituição José Lopes da cidade de Esperança-PB. O pressuposto que embasou a pesquisa considera que a escola, como *locus* proativo de construção de saberes, constitui cenário propício para as discussões de gênero nos seus matizes de sexualidade em razão das sociabilidades que emergem no seu interior e que tendem a reproduzir os condicionamentos heteronormativos e conservadores de um espaço público que não prioriza o respeito às diferenças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) tratam tais questões como temas transversais no sentido de pretender contemplar as diversas áreas do currículo e instigar perspectivas didático-pedagógicas de sua inserção que, embora sejam questões presentes no cotidiano escolar, são, por vezes, ignoradas, o que não minimiza preconceitos e discriminações praticados contra indivíduos “desviantes”, aqueles que não se enquadram nos estereótipos definidos para o masculino e o feminino, como se apenas esses dessem conta das singularidades humanas e suas diferenças identitárias. Para se contrapor à existência dos estigmas e estereótipos a escola, através dos profissionais docentes, recebe a missão de gerar reflexões a fim de investir na possibilidade de reconfiguração de pensamentos e preconceitos que marginalizam e impedem a livre expressão dos direitos humanos. Assim, no campo crítico e exploratório de um estudo de caso da



EJA, buscamos avaliar os impactos da temática no ambiente escolar.

A EJA é uma modalidade de ensino dedicada a indivíduos que partilham histórias de dificuldades ou superação que as afastaram do espaço escolar. Ou seja, pessoas que não tiveram a oportunidade da educação nos ciclos regulares e, talvez por esse motivo, sejam motivadas a aprender e ensinar valores. Desse modo, a distorção idade-série verificada se torna, para elas, um estímulo significativo, já que o cotidiano da EJA traduz a realidade de indivíduos que trabalham o dia inteiro e, no período noturno, desafiam a exaustão de suas rotinas laborais visando recuperar o tempo de educação “perdido” e não experienciado em suas trajetórias.

Regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), a modalidade tem como principal objetivo formar cidadãos autônomos, críticos e ativos perante a sociedade. É uma educação básica voltada para revelar o potencial de uma educação inclusiva e compensatória, o que a torna não apenas uma política educacional no país, mas principalmente uma tentativa social igualitária na medida em que propõe avanços individuais para a faixa etária adulta a fim de minimizar a defasagem do binômio idade-série.

Segundo o Artigo 37 da LDBEN, os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames de caráter democrático. É dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino aos que não foram escolarizados na idade esperada, conforme previsto no Art. 22 da LDB nº 9.394/96.

Os motivos de os estudantes da EJA não conseguirem dar continuidade aos estudos são inúmeros. Mas o principal dado se relaciona às condições socioeconômicas da população, o que parece justificar a evasão escolar para o mercado de trabalho. No entanto, para além do que rege a legislação, a EJA também envolve capacidades de resiliência que impactam diretamente a conjuntura escolar.

O conceito resiliência deriva do latim *resilio*, que se reporta a ação de saltar para trás, reduzir-se e afastar-se. Segundo Tavares (2001), o sentido etimológico se refere a “ser elástico”, numa comparação a algo que retorna a posição original após uma deformação sofrida. Resiliência significa a ação de se recuperar, ou dar a volta por cima depois de determinados acontecimentos. Em síntese, é enfrentar as provações da vida, ou resistir elas, aprendendo com os desafios para ser possível conseguir superar os obstáculos. Nesses termos, uma pessoa resiliente aprende para poder ensinar lições, sendo capaz de se fortalecer, apesar e por causa das dificulda-



des, o que sugere a *expertise* de transformação inerente à nossa condição humana.

No campo da educação, a resiliência implica a força de “não desistir”, a ação de criar habilidades socioemocionais para se adaptar às circunstâncias estressantes e de se recuperar com o aprendizado dos fatores que as provocaram. Por isso, a resiliência, antes de tudo, é uma capacidade que pode ser “aprendida”, e para a qual a escola se converte num espaço privilegiado. É oportuno salientar que, muitas vezes, os estudantes da EJA são oriundos de contextos de vulnerabilidade ou de violência, e quando podem contar, na sala de aula, com o empenho de docentes comprometidos, com quem possam manter uma relação de proximidade para aprendizados, apoio e confiança, os marcadores sociais da exclusão podem ser vencidos de maneira positiva.

Nessas condições, a pessoa do professor é, então, articulada à pessoa do aluno para que, juntos, esbocem uma perspectiva de desenvolvimento humano, baseada na conscientização dos fatores de risco da vida social com vistas ao encaminhamento de estratégias nas projeções da superação dos conflitos e problemas. Portanto, as turmas da EJA costumam, literalmente, se colocar à prova no cotidiano escolar e, de modo recorrente, se mostram receptivas a novos aprendizados, projetando a função social da escola e dos docentes na construção das competências essenciais para a conquista de novos espaços na vida. Nas palavras de Pais (2003), “a satisfação intrínseca pela aprendizagem, dando vida ao mundo da escola, é também a melhor forma de fazer do mundo da vida, uma escola” (PAIS, 2003, p. 304).

Nesse raciocínio, o campo da educação deve ser explorado como produção de criatividade, como lugar de enfrentamentos, de ruptura dos silenciamentos e das invisibilidades coletivas de maneira a possibilitar novos começos para novas realidades: “O que com isso quero dizer é que a vida cotidiana é também um campo de resistências e de lutas sociais” (PAIS, 2003, p. 308)

À luz dessa compreensão, fomos impulsionados a realizar uma pesquisa sobre gênero e sexualidade com o grupo da EJA. Partimos, então, dos seguintes questionamentos para a articulação do estudo de caso: O que é gênero? O que é sexualidade? Segundo Louro (1999a), deve-se entender a categoria gênero como contribuinte para a construção da identidade dos sujeitos. Stuart Hall (1992), por sua vez, explica que se o gênero faz parte da identidade, tal aspecto aponta o caráter móvel de sua configuração. Isso porque as identidades sociais se expandem e se retraem, se intercambiam e se recombinaem, constituindo a matéria-pri-



ma das práticas sociais cotidianas ao reproduzir a cor e a textura de suas diferenças, contradições e sensibilidades. Na perspectiva de movimento e transformação, os sujeitos são mutáveis tornando a homogeneidade social um projeto impossível de se materializar.

Já Louro (1999a) ratifica que as sexualidades dos sujeitos podem ser exercidas de diferentes formas considerando-se suas relações interpessoais e suas afinidades. Mas o que cabe esclarecer é que tanto a sexualidade como o gênero são conceitos construídos a partir de relações históricas e sociais que sinalizam a desestabilização de identidades previamente demarcadas (HALL, 1992). Assim, as teias das subjetividades do mundo social enredam novas percepções e vivências de si.

A partir da delimitação desses conceitos em sala de aula foi proposta a compreensão sobre os seguintes questionamentos que foram encaminhados à turma: quais as concepções existentes sobre gênero e sexualidade? Os estudantes acham pertinente essa discussão em sala de aula? Considerando-se a experiência do público pesquisado (pessoas acima de 36 anos), será mais fácil ou mais difícil a inserção de temas como gênero e sexualidade na escola?

Com o objetivo de reverberar as vozes dos alunos (as) na observação contextual realizada, a presente reflexão busca alinhar os diálogos em sala de aula com as referências teóricas de modo a registrar as percepções dos alunos sobre gênero e sexualidade.

Pressupostos metodológicos

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi o estudo de caso com abordagem qualitativa partindo da concepção de narrativas para o registro das ideias. Yin (2001) afirma que, para compreendermos melhor os fenômenos individuais, assim como os processos organizacionais e políticos da sociedade, o estudo de caso é uma ferramenta apropriada para estabelecermos recortes de determinados universos que possam adquirir representatividade capaz de conduzir ao entendimento de processos, comportamentos e motivações de determinado grupo social.

Ratificando a escolha metodológica, podemos concordar com Ludke (2018), ao pontuar que, entre as várias formas de pesquisa qualitativa, destacam-se os estudos de caso, que vêm ganhando espaço na área da educação, devido ao seu potencial de análise sobre as questões relacionadas à escola. Por isso, os estudos de caso no campo educacional partem da seleção das instituições e dos sujeitos que compõem determinada parcela deste universo a fim de demarcar uma espécie de amostra do campo



empírico.

Assim, optamos pela turma da EJA a partir dos seguintes critérios: os alunos passaram, em média, 8 anos afastados do ambiente escolar; em segundo lugar, haviam estudado em outra conjuntura educacional, onde os debates sobre as temáticas relacionadas à diversidade cultural não tinham espaço, e, numa terceira observação, nunca tiveram acesso a discussões de temáticas voltadas para a sexualidade e/ou gênero, uma vez que não havia empenho docente para essas abordagens.

No que diz respeito às narrativas como instrumentos metodológicos para a captura das falas, no âmbito de um estudo de caso, salientamos que a prática na ambiência escolar, tem o intuito de demarcar o campo de trabalho para desvelar *o que* as turmas aprendem e *como* aprendem o que é colocado em discussão. No processo, os estudantes têm papel ativo e são entendidos como colaboradores da pesquisa, tendo suas informações transcritas e referendadas nas análises da problemática em foco. Embora a adesão seja voluntária, os participantes são convocados a assinar um termo de autorização e consentimento. É útil assinalar que as narrativas decorrem de observação participante e entrevistas semiestruturadas que visam transformar a sala de aula num ambiente de escuta para a compreensão temática.

Duarte (2005) chama atenção para o ambiente de escuta onde serão realizados tais procedimentos, recomendando que sejam avaliados comportamentos, reações, ênfases, silêncios, hesitações, pausas e gestos dos colaboradores, porque tais aspectos de natureza não verbal complementam as informações semânticas, presentes nas opiniões formuladas, permitindo o cruzamento de sentidos entre as argumentações e as informações complementares, que vão auxiliar a categorização, na análise das falas, em sinergia com o marco teórico do estudo. Nesses registros, “a riqueza, a heterogeneidade das respostas, é não apenas esperada, como também desejável (...) O resultado, em geral, é mais descritivo, analítico, reflexivo do que conclusivo” (DUARTE, 2005, p. 81).

Como evidencia Macedo (2006), a linguagem, nos estudos de caso, constitui um forte fator de mediação para a apreensão da problemática, e não se restringe apenas à noção de verbalização. E nas entrevistas, questões “não estruturadas” rigidamente são mais propícias para capturar os perfis biográficos dos participantes, porque o real sobre algo, ou seja, o fruto de um aprendizado, é sempre resultante de uma conceituação particular para cada pessoa, que não deve ser induzida: “O mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas só existem mediante as denominações que lhes são empresta-



das pelos sujeitos” (MACEDO, 2006, p. 104). As denominações, segundo o autor, funcionam como atribuições de sentidos implicando “o esforço de apreender experiências que marcam de maneira significativa as pessoas e que, por isso mesmo, requerem a definição *dessas pessoas*” (MACEDO, 2006, p. 105).

Na dinâmica adotada a análise das falas considera as inferências, bem como a definição de categorias, possibilitando o desmembramento dos textos em unidades, ou classificações temáticas sobre as falas, seguindo-se agrupamentos analógicos nelas presentes, de acordo com os apontamentos teóricos sugeridos pela revisão de literatura. Por isso, Duarte (2005) acredita que a análise também se vincula aos “insights, às emoções, às intuições, reconhecidos e incorporados na produção do conhecimento, por descrições densas, de modo a refinar habilidades indutivas para olhar, escutar, ler as entrelinhas” (DUARTE, 2005, p. 82). Isto é, os pesquisadores precisam refinar seus modos de apreender os ditos, os não ditos e os interditos.

Em termos de apresentação dos sujeitos pesquisados selecionamos alunos (as) da EJA, pertencentes a 4º e a 5º séries, com idades entre 36 e 59 anos, que protagonizaram os debates em sala de aula sobre gênero e sexualidade, ajudando-nos a construir impressões sobre os seus posicionamentos temáticos. Os colaboradores não são identificados para manter sua privacidade.

O tempo de permanência no campo empírico foi de um mês. As aulas e os debates sobre gênero e sexualidade ocorreram em dois dias da semana, sendo que, ao final de cada encontro, dois nomes eram sorteados, e esses iriam fazer as suas réplicas em relação aos conteúdos ministrados. As entrevistas não-estruturadas aconteceram em grupos mistos de homens e mulheres. Na ótica de Souza (2007) pesquisas que oportunizam o registro de narrativas no campo da educação produzem conhecimentos “sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA, 2007, p.15). A organização e a construção da narrativa, que revelam a compreensão dos entrevistados através das respostas solicitadas, “implicam colocar os sujeitos em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2007, p.16).

Portanto, na ação docente e na ação discente, é revelada uma dupla função das entrevistas, pois, para além de configurar apenas métodos e instrumentos dialógicos, podem oferecer pistas aos pesquisadores sobre um determinado universo, sendo consideradas elementos pedagógicos



e potencializadores de processos de formação e conhecimento na sala de aula, em função de terem, nas experiências individuais reveladas, ricas leituras de mundo de base existencial. Ou seja: as falas revelam as interpretações de cada interlocutor, derivadas de suas vivências e expectativas sociais.

Assim, as narrativas geram e transmitem saberes. Foram registradas, nesta pesquisa, através do uso de numeração para identificar os estudantes participantes. As observações foram anotadas num diário de campo, que, após transcrição, foram analisadas com auxílio do aporte teórico de modo a favorecer o entendimento obtido pelos interlocutores.

Gênero e sexualidade no contexto escolar da EJA

Abordar temáticas como gênero e sexualidade no ambiente escolar da EJA torna-se um desafio, visto que grande parte do alunado dessa modalidade não entende a escola como espaço de debate para questões consideradas tabus, ou permeadas com aparente teor “ideológico”. Entretanto, os estigmas de gênero provocam conflitos e discriminações no espaço escolar que trazem dor e sofrimento para as pessoas, que se sentem excluídas pela violência do preconceito. Discutir esses temas de maneira transversal, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), ajudaria a diminuir a imagem estereotipada que perpassa as discussões de gênero no que tange à orientação sexual.

Portanto, reconhecer as questões de gênero e de sexualidade como relevantes ao contexto educacional se torna um eixo basilar para a construção de uma educação inclusiva. O desafio maior colocado aos docentes, no sentido de combater os preconceitos, não é apenas reconhecer que as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram na sociedade, originando movimentos significativos de apoio à liberdade dos grupos minoritários. Importa compreender, sobretudo, que é impossível lidar com elas com base em esquemas interpretativos binários e normatizadores. O cerne do debate consiste em procurar admitir que as normas estabelecidas socialmente entre homens/mulheres ou para o masculino/feminino vêm sendo constantemente desconstruídas (LOURO, 2008), o que requer investimentos formativos que capacitem os sujeitos educativos para o enfrentamento da problemática, que é cultural e pedagógica.

Silva (1999) corrobora essa assertiva, analisando que tanto a educação quanto a cultura estão envolvidas em processos de transformação das identidades e das subjetividades. Nesse sentido, a cultura é vista como uma pedagogia, e a pedagogia é vista como uma forma cultural. Portan-



to, os temas transversais do espaço das culturas precisam ser abordados no espaço escolar. Se as relações de gênero são constructos sociais, Scott (1995) considera que o conceito é produto cultural que rompe com o determinismo biológico. a noção de que não se nasce homem ou mulher. Compreende-se, então, que as percepções estereotipadas sobre o masculino e o feminino são ensinadas e derivadas de trocas coletivas, através de discursos e representações circulantes, que atuam, diretamente, na constituição das identidades.

Dessa forma, convém ao espaço escolar desnaturalizar distinções essencializadas sobre os termos masculino e feminino, uma vez que os mesmos não são compreendidos como separados uns dos outros. Para a autora, o entendimento dessa complementariedade torna cada vez mais importante se considerar as relações de gênero, pois como as pessoas vivem e se percebem apontam modos distintos de se constituírem homens e mulheres, aproximando as suas vivências e ampliando suas escolhas de sexualidade. Portanto, a anatomia dos corpos não define os sujeitos, uma vez que esses se constroem a partir de relações afetivas ressignificadas.

É comum se perceber em sala de aula que quando algum assunto se relaciona à questão da sexualidade e/ou gênero, os alunos (as) procuram meios de encerrar o debate, ou simplesmente silenciam, o que sinaliza um desconforto. A partir dessas observações, que são recorrentes, surgiu nossa inquietação para compreender que concepções os alunos (a) da EJA formulam sobre gênero e sexualidade motivando este estudo de caso.

De modo introdutório, foram ministradas aulas expositivas sobre esses conteúdos, enfocando situações sociais corriqueiras na atualidade. Num viés interdisciplinar, abordamos temas como: desigualdade de gêneros, diversidade sexual, violência sexual e de gênero. A proposta expositiva durou três semanas.

Após a explanação temática, partimos para interrogações, no sentido de fomentar a participação da turma. Duas alunas foram escolhidas para expor suas opiniões. Entretanto, vale destacar que os comentários e contribuições não ficaram restritos a apenas essas interlocutoras, pois o propósito foi facilitar a captação de dados, através de suas narrativas, que poderiam gerar novas discussões.

Na primeira semana de aula, o tema debatido foi “desigualdade de gênero”. Fragmentos do diálogo entre as duas alunas têm o objetivo de ilustrar o processo a partir de suas próprias palavras:



Aluna 1: Não é porque eu sou mulher que tenho que receber menos, eu faço meu serviço, do mesmo jeito que qualquer homem faz, isso eu acho muito errado. Agora, é obrigação da mulher cuidar de casa. Essas mulher, que deixa a casa uma zona, e sai com as amigas, são muito irresponsáveis...

Aluna 2: Exatamente, mas, tem trabalhos que a mulher não consegue fazer, como pegar peso. Ai não tem como o homem ganhar menos... eu penso assim professor. Mas também acho que o homem deveria ajudar nos serviços de casa. Sempre sobra tudo para nós mulheres.

Nesses comentários há um certo entendimento acerca da igualdade de gênero como condição necessária para o avanço da sociedade. Todavia, percebemos a influência da sociedade patriarcal sobre as falas, quando essas se referem aos serviços domésticos como destinados apenas às mulheres. Isso se torna mais problemático, porque as opiniões expostas traduzem visões femininas, e esperávamos que o posicionamento delas fosse outro. Concordamos com Louro (1999b) de que os discursos padronizados sobre o espaço doméstico como campo de atuação feminina provocam uma invisibilidade das causas das mulheres no espaço público, à medida que ajudam a reproduzir as desigualdades entre o masculino e o feminino, reforçando a hegemonia dos homens nos condicionamentos sociais.

Tais narrativas parecem desconsiderar as trajetórias de luta e as estratégias da emancipação feminina na medida em que *não* colocam sob suspeita a legitimidade da lógica patriarcal naturalizando os papéis de gênero que seguem os padrões do sexo biológico. Na verdade, a naturalização da exploração feminina e os estereótipos de discriminação associados à mulher se mostram presentes nas falas das alunas alimentando estereótipos de submissão atrelados ao espaço doméstico por considerá-lo inerente ao trabalho das mulheres. Ao afirmar que “é obrigação da mulher cuidar de casa”, a aluna da EJA situa o feminino à inferioridade reconhecendo a hegemonia masculina como algo inerente à distinção entre os sujeitos sociais numa violência simbólica.

Lembramos, todavia, que, segundo Louro (2010), o debate de gênero engloba a violência contra as mulheres numa perspectiva ampla, incluindo não apenas o teor psicológico, como a violência sexual, física; agressões verbais, assédio sexual, discriminação, prostituição forçada, incluindo, ainda, tráfico de pessoas, mutilação, tortura e feminicídio. Todas



essas questões dividem espaço com os condicionamentos atribuídos ao feminino. Portanto, a intencionalidade dos debates de gênero em sala de aula aciona a reflexão a respeito do que é ou não estereotipado por razões históricas que mantêm o patriarcado vivo. Daí emerge o caráter pedagógico dessas abordagens no espaço escolar na direção de uma intervenção docente que desconstrua as hierarquias sexistas vigentes.

Na semana seguinte, começamos a nos debruçar e questionar os alunos sobre o que, de fato, poderia definir o gênero masculino e o feminino para eles. O objetivo foi tentar entender como interpretavam o binarismo dos conceitos. Então, após um estudo de gênero, a pergunta foi dirigida para dois alunos: Para vocês, o que significa ser masculino e/ou feminino no espaço social?

Aluno 3: Pra eu, homem é quem faz coisa de homem, dirige, é mecânico, pedreiro. E mulher, é quem lava roupa, cuida dos filhos, faz o almoço. Mulher não serve para viver no mundo dos homens não professor... elas não sabem não... tem que ficar em casa.

Aluno 4: Eu também acho isso professor (concordando com o colega). Uma vez minha mulher foi inventar de trabalhar, a casa quase pega fogo. Era uma zorra só! Mulher tem que cuidar de casa!

Antes de tentarmos entender as definições de gênero postas pelos alunos, podemos definir gênero na perspectiva de Scott (1995), que compreende o conceito como um elemento que constrói as relações sociais, erguidas sobre as “diferenças” percebidas entre os sexos, e também como um modo de dar significado a essas relações. Dessa maneira, podemos compreender que os alunos explicam as diferenças de maneira estereotipada, generalizando o que seria atribuições do masculino e do feminino.

Bourdieu (2009) lembra que, no passado histórico, a mulher sempre foi colocada em posição inferior, num contexto em que a sensibilidade do feminino foi sumariamente desvalorizada para forjar a hierarquia do masculino. A divisão hierárquica sustentou-se por três instâncias principais: a Família, a Igreja e a Escola. À Família cabia a função de (re) produzir a visão androcêntrica para manter viva a dominação masculina. O eco dessas ideias inspirou coronéis e poderosos cujas posturas machistas e opressoras eram alimentadas e valorizadas pela sociedade, especialmente no contexto da região Nordeste. Até hoje imagens arquetípicas ilustram as complexidades das culturas nordestinas mediante referências a coronéis que assumem representações estimuladas de dominação e violência.



A Igreja, por sua vez, legitima a autoridade masculina no seio das famílias, algo que traduz o dogma da inferioridade das mulheres na mística simbólica dos textos sagrados. Por último, a Escola propaga a divisão dos papéis para cada gênero, disciplinando homens e mulheres para fortalecer a lógica do sistema patriarcal. Assim, às mulheres foram dadas as tarefas de cuidar e educar; aos homens, o papel dominante do provedor e a analogia sexual do predador. Como resultado dessa dinâmica, houve a inculcação e incorporação das relações de dominação do feminino, naturalizando-as, ao ponto de que não pudessem ser percebidas ou questionadas. Tais representações disseminam a subordinação inferiorizando as mulheres e desqualificando suas competências.

A visão androcêntrica patriarcal criou a assimetria entre os sexos fomentando as relações de desigualdade entre o masculino e o feminino. Em virtude dessa conjuntura, a construção da autonomia feminina é um processo permanente que visa romper com essa visão colonizada. A violência simbólica persiste sempre que a sociedade exerce a opressão sempre que uma possível inferioridade feminina é vinculada a uma certa “natureza” que lhe seria subjacente. Daí porque a racionalidade binária origina as relações discriminatórias no contexto social exigindo a ruptura dos estereótipos atribuídos às mulheres (BOURDIEU, 2009). Tal racionalidade precisa ser discutida em sala de aula para ser combatida rumo a uma sociedade igualitária.

No terceiro encontro pedagógico, na semana seguinte, debatemos sobre as questões de sexualidade e orientação sexual. Como de costume, começamos com a exposição do conteúdo sobre o tema proposto e, em seguida, realizamos a arguição dos estudantes previamente selecionados. Nesse momento, temos a opinião de um aluno e uma aluna sobre o que compreendiam a respeito da opção sexual das pessoas:

Aluno 5: Eu acredito que a gente já nasce gostando de homem ou de mulher. Isso que o povo diz que vira “veado” ou “sapatão” é mentira. Eu sempre gostei de mulher.

Aluna 6: Já eu acho que isso é uma indecisão, esse negócio de homem gostar de homem e mulher gostar de mulher é porque eles estão passando por problemas, precisam de orientação. Precisam buscar a Deus!

É possível identificar, nessas narrativas, que os estudantes não veem a sexualidade como uma construção social, mas como algo meramente



biológico, além de um tema ligado à fé, a questões de ordem religiosa. Mas Louro (1999b) explica que as identidades sexuais se constroem entre os sujeitos, através das formas como vivem sua sexualidade, seja com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Portanto, assim como o gênero, a identidade sexual é um constructo na vida social dos seres humanos, homens e mulheres.

Na última aula, nosso quarto encontro, continuamos debatendo sobre sexualidade e orientação sexual. Desta vez, os comentários, após a explanação do conteúdo, ficaram sob a responsabilidade de duas alunas, que assim se expressaram:

Aluna 7: Eu até entendo que as essas pessoas gostem do mesmo sexo, eu só acho que não precisa ficar se exibindo e falando para todo mundo. Ninguém precisa saber o que se faz entre quatro paredes.

Aluna 8: Já eu não concordo com a colega. Eles têm que falar mesmo. Nós que gostamos, que somos “normais” falamos, eles têm direito também.

Podemos perceber uma divergência nessas falas. Contudo, reforçam um desconhecimento sobre a noção de sexualidade, assim como dos direitos e da empatia, em relação a quem sofre todos os dias com a discriminação e a exclusão da sociedade. No Brasil, centenas de jovens morrem ou sofrem agressões todos os anos, vítimas de homofobia. Vítimas também do preconceito, assim como de discursos religiosos intolerantes. Muitos dos jovens atingidos, quando não morrem, são expulsos de casa e forçados a viver de forma marginalizada. Esse fator os afasta da dignidade humana, da escola e do direito à educação.

Os diálogos narrativos em sala de aula como instrumentos do estudo de caso são, conforme analisa Motta (2013), caminhos que viabilizam a transcrição e descrição do que *foi dito*, atentando-se para o contexto extraverbal (o contato entre os falantes), o contexto pragmático da cena comunicativa (conjuntura na qual se desenrolam as enunciações dos participantes), o contexto histórico (debate das circunstâncias sociais que explicam os temas) e o contexto cultural (relações da sociedade com o tema debatido).



Considerações finais

O estudo de caso numa sala de aula da EJA demonstrou que os conceitos e pensamentos impostos pela sociedade patriarcal estão intrinsecamente relacionados aos preconceitos e exclusões, reproduzindo discursos que propagam ou incitam práticas homofóbicas, machistas e misóginas. As ideias preconceituosas estão presentes nesse ambiente frequentado por alunos com mais experiência de vida, assim como circulam entre os estudantes mais jovens, cujo etarismo se alinha às séries da educação regular.

Dessa forma, a escola pode contribuir para novas visões ao dar lugar para que essas temáticas sejam discutidas, a fim de ser possível contribuir com a emancipação de homens e mulheres hetero ou homossexuais. Isso nos conduz a pensar sobre o que nos diz Louro (2014) no que tange à negação da existência do sujeito homossexual no contexto escolar. O silenciamento e a invisibilidade acaba por colocá-los num lugar onde as gozações e insultos reforçam o *bullying* homofóbico no sentido de manter o padrão binário imposto pela sociedade excludente e heteronormativa. Portanto, as questões de gênero interessam ao espaço escolar pela possibilidade de contribuir com novas inteligibilidades sobre o mundo social e suas relações.

Como argumenta Maffesoli (2005) a escola é espaço apropriado para lançar luzes sobre a ruptura de estereótipos. Para o autor o grande desafio epistemológico que se coloca para a compreensão das culturas, tanto hoje como no passado, é a capacidade de se observar o que está nascendo nas entranhas e subterrâneos da sociedade, nos lugares e espaços que permanecem à margem dos poderes estabelecidos e de suas determinações. Nessa perspectiva, falar de lugares marginais e ou de seres marginalizados, guetos e tribos diferentes, significa a necessidade de observar o micro, o outro e as diferenças que os constituem.

Urge, portanto, segundo o seu pensamento, compreender que chegou o fim da era das homogeneidades e o término das idealizações de sexo, identidades, cor, idioma, classes ou etnias. Nesses termos, falar de igualdade na escola significa pensar na igualdade de direitos civis e políticos incluindo-se as pautas de gênero e sexualidade. Assim, levar tais temáticas para a sala de aula proporciona ricos espaços de aprendizagem oportunizando aos estudantes reavaliar conceitos para construir outras racionalidades. O estudo de caso, enquanto metodologia de ação para a busca de alternativas, permite a compreensão da realidade educativa em foco contribuindo para a criação de alternativas pedagógicas possíveis.



Por outro lado, a dimensão da pesquisa científica torna os docentes protagonistas nas suas tentativas e descobertas, pois, assim como “pescadores”, os métodos e teorias por nós instrumentalizados funcionam como “redes”, na expectativa de que as pescas sejam abundantes. Na ótica de Pais (2003) “são as próprias dimensões do peixe ou a morfologia dos mares que determinam os processos. E assim vamos navegando, renovando continuamente o nosso arsenal de redes” (PAIS, 2003, p. 17). Na atribuição de novos sentidos à missão docente, cabe pensar as metodologias como movimentos para a reinvenção de estratégias que ressignifiquem o espaço escolar. Nesse âmbito, trabalhar com gênero e sexualidade pode ser um ponto de partida valioso para a desconstrução de preconceitos rumo a uma educação que priorize a igualdade e a alteridade.

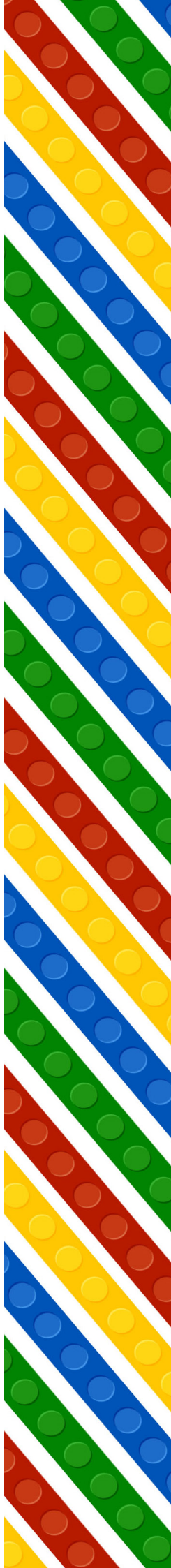
Referências

- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.
- HALL, S. **A questão da identidade cultural**. In Hall, S., Held, D. & McGrew, T (orgs.) *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity/Open University, 1992.
- LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. p. 7-34.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 2018.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2005
- MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora UNB, 2013.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCOTT, J. (1988). **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press.
- . **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99. 1995.
- SOUZA, Eliseu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- TAVARES, José. **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.



PARTE 2

SABERES E PRÁTICAS

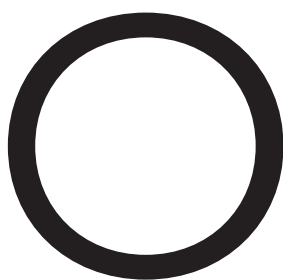


POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Ewerton Rafael Raimundo Gomes

Patrícia Cristina de Aragão

Introdução



Os povos indígenas em sua sociodiversidade têm sido presença nos livros didáticos de história do ensino médio, a partir de múltiplos olhares e perspectivas. As narrativas educativas e reflexivas construídas sobre estes povos, comunidades tradicionais e suas culturas, são fundamentais para a compreensão do livro didático enquanto artefato cultural, metodológico e pedagógico de acesso para estudantes e utilização docente.

Como suporte para as aulas esse artefato sugere determinadas visões sobre estes povos no contexto da história da educação brasileira. Considerando esse cenário, o presente enfoque expõe apontamentos sobre como os livros didáticos de história, propostos para educar e formar jovens do ensino médio, tecem representações sobre os povos indígenas. Enquanto meios de ensino e aprendizagem, as obras permitem conhecer espaços/tempos sobre a trajetória dessas etnias.

A lei 11.645 de 2008, que passou a incluir no ensino de História, Literatura e Artes a história e cultura dos povos indígenas no Brasil, ao completar 15 anos de implementação em 2023, torna-se fundante para ser problematizada e discutida nas redes de ensino públicas e privadas, no que se refere ao lugar que os povos indígenas ocupam no material didático para uso escolar.

Através de uma revisão bibliográfica com apoio da Análise de Conteúdo, pretendemos apontar como as temáticas indígenas estão, ou não, sendo debatidas nos livros de História do Ensino Médio na perspectiva de suas práticas culturais. A ideia é tomar a metodologia de análise como ferramenta importante para o entendimento das visões publicadas nos materiais didáticos. Nesse sentido, partimos da identificação dos povos originários no percurso da história da educação brasileira, enfatizando os estereótipos e preconceitos contra essas etnias no cotidiano escolar. Ou seja, interessa-nos atentar para o modo que a entidade escola debate so-



bre os povos indígenas, ou até mesmo se há estes debates no espaço de sala de aula.

Para tanto, a Lei 11.645/2008 nos serve de respaldo, afinal traz a obrigatoriedade do ensino dos povos originários, considerando suas diversidades, tanto culturais, sociais, linguísticas, étnicas e políticas. Dessa forma, a proposta do texto envolve a importância dos movimentos sociais indígenas defendendo a inclusão educacional da temática privilegiando as especificidades dos povos, suas histórias e culturas.

Os movimentos sociais indígenas têm um papel fundamental na busca por políticas públicas educacionais que abordem suas etnias, principalmente no que se reporta ao livro didático de História. Por isso, importa observar como, durante muito tempo, o livro didático apresentou um perfil colonizador de povos, culturas e saberes. Tal observação parte da perspectiva decolonial de educar, quando um olhar crítico sobre as relações étnico-raciais ganha força ao se dissociar das visões eurocêntricas e excludentes de mundo ainda presentes na educação e nas salas de aula brasileiras.

A Análise de Conteúdo, por sua vez, tem relevante papel para a verificação das abordagens sobre os povos originários. Bardin (1977) será o fio condutor dos procedimentos adotados no sentido de tratar as obras didáticas. O nosso *corpus* de análise contempla alguns livros de História do Ensino Médio, que fazem parte das coleções: **História: Passado e Presente (2ª série)**, dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016), e **História Sociedade & Cidadania (2ª série)**, autoria de Alfredo Boulos Júnior (2016). Como aporte teórico, partimos dos estudos de Barbosa (2019), Bittencourt (2004), Miranda (2013), Pereira e Paim (2018), Santos (2012) e Silva (2021), a fim de compreendermos as representações indígenas nas obras mencionadas.

O livro didático de História e as Temáticas Indígenas

O livro didático de História na sala de aula é um recurso que possibilita o diálogo nas relações de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Trata-se de um instrumento propício à observação da temática indígena no sentido de apontar como as diversidades étnicas podem ser debatidas em sala de aula, sobretudo nas aulas de História no Ensino Médio.

Por muito tempo, os livros didáticos, no que se refere aos povos originários, foram utilizados como instrumento para perpetuação do debate eurocêntrico, onde os povos indígenas, ou “índios” (termo que insere esses povos apenas como seres unitários e sem diversidades) apareciam



enquanto seres bárbaros, sem história e com uma única cultura. Esses grupos foram colocados nos textos didáticos como excluídos do progresso civilizatório ou seres atrasados no que diz respeito à evolução social. Tais visões reafirmam o sentimento colonizador da nação. Barbosa (2019) corrobora o nosso pensamento:

Os livros didáticos no Brasil são utilizados no discurso de afirmação da nacionalidade, e ao serem adotados como instrumento metodológico do conhecimento escolar passam a reafirmar o pensamento dos colonizadores, ou seja, que os indígenas eram pessoas atrasadas, infantis, que deveriam ser tutelados pelo estado, ademais de serem vistos como preguiçosos, ficando restritos ao folclore (BARBOSA, 2019, p.13).

Os povos originários, ao serem representados assim nos livros didáticos, de modo folclorizado, ajudam a perpetuar na sociedade uma imagem de seres ignorantes, sem múltiplas culturas, complexas e diversas, pertencentes apenas ao passado do Brasil colonial. Nessa ótica, são selvagens que vivem isolados nas matas brasileiras, que não ocupam os centros urbanos e que não têm contato com a sociedade e seus mecanismos de civilização.

Nesse contexto, as escolas têm sido, hoje, espaços importantes para se desconstruir tais estereótipos, pois, a partir dela, ideias e práticas colonizadoras sobre os povos indígenas se perpetuaram por muito tempo. Através do livro didático e de discursos desse teor os povos indígenas e suas culturas foram tratados como irrelevantes, marginalizados e desvalorizados dos sentimentos de pertencimento à nação.

Algumas leis foram criadas no sentido de modificar essa conjuntura, no que tange ao debate sobre os povos indígenas em sala de aula e os conteúdos do livro didático. Uma das maiores políticas públicas educacionais, que visam trazer os debates sobre os povos originários de forma respeitosa e diversa, foi institucionalizada a partir da luta dos próprios povos, aliada aos movimentos sociais para que tais políticas fossem concretizadas. Conforme pode-se reconhecer a partir da fala de Silva (2021)

Como o ocorrido com as várias mobilizações dos povos indígenas em Brasília, DF, no período da Assembleia Nacional Constituinte, entre 1987 e 1988, nas visitas aos gabinetes dos deputados constituintes, a participação nas discussões em plenários e durante as votações dos parlamentares no Congresso Nacional, resultou no



reconhecimento dos direitos indígenas fixados na Constituição Federal promulgada em 1988 e vigorando (SILVA, 2021, p. 204).

Nota-se, desse modo, a importância dos movimentos sociais indígenas, enquanto protagonistas de conquistas e reivindicações, compondo abordagens que poderiam ser notabilizadas no livro didático de História. Assim, percebe-se que a luta por reivindicações e por leis é uma batalha contínua para assegurar direitos constitucionais e referendar as próprias diversidades de ser indígena, respeitando-se as suas múltiplas culturas.

Dentre estas, ressaltamos a Lei 11.645 de 2008, ao propor a inclusão da cultura e história destes povos, no sentido de buscar reverter a realidade do contexto social e educativo, marcada pela invisibilidade desses povos. Eles têm sido uma “presença ausente”, isto é, presente na escola, mas ausente das realidades em que vivem, pois há desconhecimento de suas culturas, dos modos como vivem e se portam. Como afirmam Gomes, Silva e Casagrande (2020):

Entrou em vigor em 2008 a Lei 11.645 (Brasil, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 (Brasil, 1996), criando como adendo à Lei 26-A (com a mesma redação). [...] A Lei 11.645 (Brasil, 2008) foi um avanço conquistado pelos movimentos indígenas, visando maior visibilidade e reconhecimento de suas histórias e culturas, proporcionando ao povo brasileiro o direito de conhecerem sua ancestralidade (GOMES; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p. 5-6).

Compreende-se, assim, a importância das políticas públicas educacionais e da luta dos povos indígenas para que seus saberes, conhecimentos, culturas e diversidades sejam percebidas no cotidiano escolar, onde o livro didático de História passa a ser utilizado não mais como ferramenta de um discurso preconceituoso, mas um mecanismo que potencialize os processos de ensino-aprendizagem escolar à luz da sociodiversidade.

O livro didático, nas escolas brasileiras, em decorrência das estruturas e aparatos institucionais, continua sendo um dos únicos materiais para alunos e alunas terem acesso aos conhecimentos educativos em sala de aula. Os livros de História, sobretudo, devem criar diálogos sobre os diversos modos de vida dos alunos e alunas valorizando as experiências e diferenças, a exemplo das singularidades dos povos originários. Mesmo



assim, a imagem que os estudantes ainda têm dos indígenas é a de seres da floresta, conforme nos aponta Cavalheiro e Costa (2012):

A imagem das sociedades indígenas, que geralmente os alunos guardam, continua sendo estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, desfrutando do que a natureza oferece. Trata-se de uma visão romântica e folclorizada da figura do indígena brasileiro, demonstrada nas respostas obtidas (CAVALHEIRO; COSTA, 2012, p.9).

É importante desconstruir o folclore em relação aos povos indígenas, começando por uma análise crítica do livro didático a fim de verificar como nele se situam estes sujeitos históricos e sociais. Trata-se de elaborar um posicionamento sobre os conteúdos do livro de História do Ensino Médio. A educação brasileira carece da construção de um pensamento crítico sobre os povos originários de modo a ser possível trabalhar sua valorização nas escolas.

A escolha do livro didático adotado por cada escola acaba sendo uma tarefa dos professores, segundo o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, no qual muitos deles acabam inserindo o livro didático como recurso central das relações de aprendizagem, ao invés de percebê-lo enquanto um recurso complementar para as aulas. Então, nas seleções dos livros didáticos de História, devemos avaliar, com atenção, as linguagens empregadas em seus discursos, como indica Bittencourt (2004):

Na elaboração do livro didático, cujos limites são evidentes, é preciso dar atenção aos conteúdos expressos. A escrita de um texto didático requer cuidados, por se tratar de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e de outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo ser simples sem simplificar (BITTENCOURT, 2004, p. 314).

O livro didático deve ser observado quanto aos discursos verbais e não verbais, escritos ou ilustrativos. Diante disso, sua escrita deve estar estruturada de tal forma que os alunos e alunas possam entender, de forma simples, mas não simplificada ou redutora, sobre os debates importantes que devem ocorrer nas salas de aula e que serão importantes para a formação cidadã dos estudantes:



Os livros didáticos abordam diferentes assuntos, contextualizando-os aos alunos por meio de imagens, textos e atividades. Esse material tão presente nas salas de aula, auxilia na formação dos educandos e os auxilia a formar suas primeiras impressões de mundo (GOMES; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p.7).

Portanto, os livros didáticos de História precisam abordar a temática indígena de forma que seus discursos não sejam preconceituosos e estereotipados, alinhados aos discursos eurocêntricos. Então, a partir da escolha docente, os povos indígenas serão representados nas suas socio-diversidades históricas.

O(a) professor(a) tem o comprometimento de oferecer as ferramentas para fomentar o pensar e o agir, e não ficar no comodismo de querer o pronto e acabado, entendendo que o livro didático não é um material insignificante, mas compreende e abrange uma das possibilidades na construção do conhecimento (SILVA; AMORIM, 2016, p. 168).

Os livros didáticos precisam constituir fontes de debates nas escolas como forma de alavancar os processos de conhecimento e saberes (escolares ou não) dos estudantes, trazendo consigo a criticidade necessária para que os alunos e alunas construam suas identidades e cidadanias reconhecendo as múltiplas culturas que compõem o território da nação.

Entretanto, muitas vezes os povos indígenas não são valorizados nos debates por alguns docentes e escolas:

A cultura dos povos indígenas tornou-se necessária e significativa, necessitando ser levada ao conhecimento de professores, educandos e educandas, ou seja, à escola em sua totalidade; no entanto, ainda não há uma conscientização que estabeleça o respeito necessário às diversidades culturais no cotidiano escolar (SILVA; AMORIM, 2016, p. 159-160).

De fato, as temáticas indígenas, tanto nos debates escolares, como nos livros didáticos, são *locus* importantes de um ensino que difunde as diversidades dos povos originários de forma respeitosa, trazendo novamente o papel fundamental dos movimentos sociais indígenas e dos próprios povos originários para o reconhecimento social. Estes seres que foram e estão na luta em busca uma prática educativa escolar, que aponte



um viés igualitário, onde o livro didático os respeite e traga suas trajetórias enquanto sujeitos históricos relevantes à sociedade brasileira.

É fundamental buscar compreender os povos originários brasileiros a partir da sua diversidade, não focando apenas no passado. Assim, a sala de aula de História do Ensino Médio precisa se converter num local onde os jovens possam acessar conhecimentos sobre o passado indígena, mas também entender que, no contexto contemporâneo e frente a diversidade que apresentam, os povos indígenas forjam novas leituras sobre suas lutas e suas histórias.

Ao pensarmos a educação, e os processos de ensino-aprendizagem que envolvem as salas de aula do nosso país, vemos que os europeus e os homens brancos tentam justificar sua superioridade sobre outros povos, etnias e raças, principalmente na América Latina. Com isso, a educação se torna espaço de propagação das ideologias colonizadoras europeias e de suas visões de mundo, pois, segundo essa, os brancos teriam a missão de levar a civilidade e o progresso para tais povos atrasados:

O que se verifica, portanto, é o estabelecimento de um padrão de poder e de um sistema mundo que controla os processos de trabalho e a formação das subjetividades tendo como base e justificativa a ideia de raça, que implica uma classificação social e cultural baseada no elemento biológico e, sobretudo, na cor da pele [...] A justificativa da superioridade do homem branco foi um elemento ideológico central nesse processo, pois os europeus acreditavam ou faziam acreditar que estavam a levar civilização e modernização àqueles povos inferiores e atrasados (PEREIRA;PAIM, 2018a, p. 12).

Ressaltamos que, ao trabalharmos as questões étnico-raciais, na perspectiva dos povos indígenas, devemos problematizar em sala de aula, justamente a visão de mundo colonizadora que afetou o currículo e produziu marginalizações. Portanto, devemos pensar os livros didáticos a partir de um viés decolonizador:

Trata-se de conceber a aula de História, em particular, e a educação, de modo geral, como espaços em que um ato de liberdade pode permitir suspender os efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser, na direção da construção de novas formas de relações não mais mediadas por princípios que sustentam a colonialidade, sobretudo, aquele que estabelece como fundamento as relações raciais desiguais e hierárquicas (PEREIRA; PAIM, 2018 b, p.13).



Neste sentido, os livros didáticos, no que diz respeito às relações étnico-raciais e suas diversidades, precisam ser desvinculados das ideologias e pensamentos coloniais, uma vez que estas produziram as diferenças raciais e hierárquicas: “Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento” (MIRANDA, 2013, p.103).

A análise de Conteúdo: Concepções e etapas para coleta e interpretação de dados

A Análise de Conteúdo é uma metodologia de caráter interpretativo, ou seja, é a partir de uma observação criteriosa que podemos compreender narrativas, significados e significantes de determinadas subjetividades que permeiam os discursos e narrativas sociais. Segundo Santos (2012), ao pensarmos nesse método, trabalhamos em torno das contribuições da pensadora Laurence Bardin, que trouxe estratégias para o tratamento de dados, tanto de pesquisas qualitativas, como quantitativas.

A Análise de Conteúdo é dividida em quatro partes: a primeira busca discutir sobre as questões históricas e teóricas; na segunda parte, Bardin (1977) debate sobre a parte prática, ou seja sobre como analisar entrevistas, questões abertas e de testes; na terceira parte, a autora apresenta os métodos de análise, ou seja, como identificar a comunicação, codificação, inferência e informatização das análises; na quarta e última parte, são expostas as técnicas, segundo as tipologias: análise categorial, de avaliação, de expressão, das relações, proporcional do discurso e enunciação.

A metodologia surgiu nos campos da psicologia e da sociologia, entre 1940 e 1950, nos Estados Unidos, onde se teve um maior interesse pela sistematização das regras e um certo interesse também pela simbólica política. Em termos gerais, a Análise de Conteúdo pode ser compreendida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <discursos> (conteúdos e continuidade) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjectividade (BARDIN, 1977, p. 9).



Envolve, portanto, uma coleção de instrumentação metodológica, que cada vez mais vem sendo utilizada, principalmente nas pesquisas de cunho qualitativo, nas ciências humanas e sociais (SOUSA; SANTOS, 2020). Entende-se este método de coleta e análise de dados enquanto empírico e em constante aperfeiçoamento, que pode ser aplicado a discursos diversos, admitindo-se uma diminuição da rigorosidade do critério da objetividade comum anteriormente notado nos métodos descritivos utilizados cientificamente.

Em síntese, significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Deste modo, a metodologia considera a dedução, ou seja, parte da inferência para as interpretações dos sentidos, tanto sobre os documentos ou as falas analisadas (o escrito e o oral, que são transcritos), como considera o aporte teórico e epistemológico para a formulação das análises e debates sobre as relações sociais. A subjetividade presente nas relações sociais humanas é problematizada em seus âmbitos, seja no político-econômico ou sociocultural, atentando-se para as interações com os ambientes em análise.

A metodologia tem como objetivo ajudar o pesquisador a estudar determinado problema existente na sociedade, através de três estágios que elucidam os objetos investigados: 1º pré-análise; 2º exploração do material, categorização e codificação; 3º tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Assim, busca-se a coerência, que são as etapas, rigorosamente instituídas com a finalidade da organização da investigação com o objetivo de impedir incertezas sobre a superfície em estudo.

A primeira fase, que é a pré-análise, vem a ser entendida como a etapa de organização, marcada justamente por uma leitura fluente sobre o que se busca pesquisar. É a fase das revisões de literatura, bem como da escolha dos documentos, com a formulação ou reformulação dos objetivos da pesquisa, e a criação de novas hipóteses, que constituem uma afirmação prévia sobre o que se pretende pesquisar, confirmar ou contestar:



Uma vez tendo sido reunido o material, ele deverá ser previamente organizado, tendo em vista a sua manipulação. Os textos poderão ser reescritos em fichas, fotocopiados, impressos, segundo a vontade do pesquisador. O essencial é que sua manipulação seja fácil e possa ser feita com uma certa rapidez (OLIVEIRA, 2003, p. 7).

Esta fase é marcada, então, pela da organização do material necessário para a análise, que vem a ser inicialmente organizado, sendo posteriormente manuseado, de maneira a favorecer a manipulação dos textos e documentos. Assim, os objetos são estruturados pelo pesquisador da melhor forma para o prosseguimento do seu trabalho.

Para este artigo, escolhemos quais livros didáticos de História seriam usados, sendo feita uma leitura prévia destes, através de critérios de observação do material, como ano de publicação, leis educacionais deste ano, e tendo a questão indígena como eixo de leitura. Foram observadas ainda a temática indígena na escola, através dos livros didáticos de História, verificando-se as afirmações transitórias, as hipóteses, por meio da Lei 11.645 de 2008, observando-se, também, o papel dos movimentos sociais indígenas para que estes sejam incluídos nos livros didáticos.

A segunda fase se refere à exploração do material, categorização e codificação dos conteúdos a serem estudados. Segundo Oliveira *et al* (2003), esta etapa tem como pressuposto a definição de categorias, de unidades de registro e unidades de contexto, que o pesquisador vem a utilizar:

Estas, como já foi dito, podem ser constituídas por palavras, conjunto de palavras (que pode corresponder, entre outros, a slogans, pronomes, locuções adverbiais, locuções verbais...) ou temas. Alguns pesquisadores poderão ainda adotar, como unidade de registro, um personagem, um acontecimento ou até mesmo um objeto (OLIVEIRA, 2003, p. 7).

Nesse contexto, selecionamos os recortes, atentando para as decodificações e categorias, a saber: palavras, temas, objetos, personagens, acontecimentos, como também “a intensidade medida através dos tempos dos verbos, advérbios e adjetivos” (SANTOS, 2012, p. 385). Estas categorias são formas de pensamentos que refletem a realidade vivida, sendo vistas como “classes” a fim de agrupar elementos e reunir características comuns entre os termos pesquisados.

Os temas, enquanto unidades de registro (unidade de significação, em menor escala, a ser codificada, que visa a categorização), reúnem uma



afirmação sobre determinado assunto que abrange “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2008, p. 43). Por exemplo: os termos “livro didático”. As unidades de contexto codificam as unidades de registro, a fim de entender o significado destes registros, em maior escala, como por exemplo: “fonte”.

Assim, ao dialogarmos com o tema (que se trata da nossa “unidade de registro”), palavras como: indígena, livro didático, História, preconceito; ou o próprio objeto analisado, que corresponde aos dois livros didáticos de História do Ensino Médio analisados, estabelecemos um recorte para a decodificação pretendida. Nesta etapa, identificamos o corpus, através de imagens e páginas pertinentes para a demonstração e afirmação (ou não) da análise.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência¹³ e interpretação. Segundo Sousa e Santos (2020, p. 1401), “esta etapa é destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira”. Ou seja, a análise se faz crítica e reflexiva a partir dos dados debatidos e problematizados, que levarão à conclusão ou à dedução compreensivas.

O tratamento dos resultados, por sua vez, tem a finalidade de conceber os conteúdos que estão no material que foi coletado, onde a codificação e categorização destes instrumentos possibilitam a dedução e interpretação. Para isto, é importante voltar para o aporte teórico escolhido com fins de fundamentar e dar ênfase à interpretação:

Na fase de interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação. Uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados (SANTOS, 2012, p. 386).

A análise configura o momento em que se dialoga, na confirmação ou revisão dos primeiros passos da pesquisa, na fase da leitura, do embasamento teórico, das hipóteses, objetivos agregando o que foi encontrado durante o processo. Nesse momento, chegamos às inferências, que são as conclusões e deduções das representações e relações sociais sobre o tema, mesmo não conseguindo envolver a totalidade dos materiais e representações, pois estas categorias se constituem em muitas vertentes e

¹³ Inferência é “a operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1979, p. 39)



com singularidades próprias.

No que tange à temática indígena, justamente na interpretação, dedução e conclusão de como os povos originários estão sendo inseridos nos livros didáticos em análise, mobilizamos conceitos e categorias abordadas inicialmente, como a Lei 11.645 de 2008, observando como os indígenas foram e são ainda abordados no cotidiano escolar e nos livros didáticos. Tais procedimentos respaldam o olhar simplista, estereotipado e preconceituoso acerca desses povos presentes nas obras didáticas.

Os povos indígenas nos livros didáticos de História do Ensino Médio: Caminhos da Análise

Os livros escolhidos são da 2ª série do Ensino Médio, pois consideramos que estas séries se fariam mais adequadas para estudo dos povos originários em suas relações entre si e os colonizadores europeus a partir do século XVII. Neste sentido, são alvos de análise as obras: *História: Passado e Presente*, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016); e *História Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2016). O intuito é perceber se os livros didáticos ainda representam os povos indígenas como povos de um passado longínquo e sem diversidade, seja cultural, social, linguística, assim como nas suas tradições, crenças e costumes.

O primeiro foi o “*História: Passado e Presente*” de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016). No sumário, podemos perceber um capítulo intitulado “Os portugueses chegaram a Pindorama” e, neste tópico, há discussão da diversidade de povos indígenas com a chegada dos portugueses, sendo eles divididos em dois eixos linguísticos: o tupi e o macro-jê.

Neste quesito, os povos indígenas são invocados para o debate através de um olhar diverso, principalmente por problematizar as especificidades linguísticas indígenas brasileiras, afinal essa questão que é uma das mais sujeitas a estereótipos. Logo após, inicia-se um debate sobre os povos Tupi e seus cotidianos, tratando das suas organizações sociais, denotando ainda um passado da colonização portuguesa. Ou seja, mesmo enfocando os povos indígenas, na maior parte do tempo as abordagens ainda se referem ao primeiro século da colonização do Brasil. E outra questão pertinente observada é que são apresentados apenas os povos Tupi-Guarani, como se não houvesse outras etnias no país.

Em termos contemporâneos, o livro didático se refere à luta pela demarcação das terras indígenas, usando como imagem alusiva a primeira deputada federal indígena e atual presidente da FUNAI no ano de 2023: Joênia Wapixana.



Figura 1: Deputada Joênia Wapixana



Podemos perceber, então, a obra se detém, com mais profundidade, apenas ao passado do Brasil Colônia, e quando menciona os dias presentes, no tópico das lutas pelos direitos aos seus territórios e a defesa destes, permanece na superficialidade do debate, ilustrando a informação somente pela imagem da Joênia Wapixana. Ainda que não apresente os povos indígenas de forma estereotipada e preconceituosa, não há discussão contextualizada dos temas.

No segundo livro, o “História Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior (2016), notamos que o sumário contém um capítulo sobre os povos indígenas e, diferentemente do primeiro, a obra não insere os povos originários apenas no passado, mas traz consigo as suas relações, vivências e diversidades, destacando também a questão do etnocentrismo. Ou seja, para além de uma visão de mundo europeia, há intuito de evidenciar a alteridade em relação ao tema.

Figura 2: Sumário do livro “História Sociedade & Cidadania”

| UNIDADE 1 | | NÓS E OS OUTROS: A QUESTÃO DO ETNOCENTRISMO | | 10 |
|---|----|---|----|----|
| Capítulo 1 – América indígena | | | | |
| Povos americanos | 13 | As línguas indígenas | 23 | |
| Os astecas | 13 | As artes indígenas | 24 | |
| A sociedade asteca | 14 | Semelhanças entre os indígenas | 24 | |
| Os maias | 15 | Encontro e desencontro: os portugueses e os tupiniquins | 25 | |
| As cidades-Estado maias | 16 | Demografia e terra | 26 | |
| Sociedade, economia e arte | 17 | Problemas dos indígenas hoje | 27 | |
| Os incas | 18 | As lutas dos povos indígenas | 27 | |
| Economia inca | 19 | Atividades | 29 | |
| O <i>ayllu</i> e a <i>mita</i> | 20 | I. Retomando | 29 | |
| A sociedade incaica | 20 | II. Leitura e escrita em História | 31 | |
| Indígenas nas terras onde hoje é o Brasil | 22 | | | |
| Diferenças entre os indígenas | 22 | | | |

Fonte: Boulos (2016)

Ao iniciar o capítulo que aborda os povos indígenas, ou a “América indígena”, são notabilizados os povos mesoamericanos (astecas, incas e maias), destacando que estes, como também os demais de todo o continente americano, possuem culturas próprias. Os povos são tratados como “ameríndios” (nome dado aos indígenas do continente americano no período anterior ao desembarque de Cristóvão Colombo no ano de 1492).



Após a referência aos povos mesoamericanos, surgem os povos indígenas no Brasil. Há destaque para os preconceitos e estereótipos que existem sobre os povos originários como atrasados e sem História. Mas o principal debate do livro recai sobre as diversidades e diferenças que existem entre os povos indígenas, como podemos entender na imagem abaixo:

Figura 3: Debate sobre as diferenças entre os indígenas.

Diferenças entre os indígenas

Os povos indígenas são diferentes entre si, como se pode notar comparando a aparência física de cada grupo, as línguas que falam, as artes que praticam, seus modos de construir casas e seus rituais.



Repare nas diferenças físicas entre os indígenas representados nesta página. As representações que os pintores europeus fizeram desses povos são quase sempre idealizadas, mas suficientes para marcar as diferenças entre eles. Cortes de cabelo, adornos, pintura corporal e arte plumária expressam uma grande diversidade sociocultural. As pinturas são do século XIX e foram feitas por Francis Castelnau (imagem à esquerda) e Hércules Florence (à direita).

Fonte: Boulos (2016)

Há uma responsabilidade com o respeito em chamar os povos originários de “povos indígenas”, ao contrário da denominação “índio”, própria do senso comum. Como já explicamos, este termo designa povos sem diversidades, ignorando suas singularidades.

Por fim, um dos últimos enfoques aborda as diferenças linguísticas e artísticas que existem entre os povos indígenas, chamando atenção para as tribos Tupi e Macro-jê. Um ponto muito importante que Boulos (2016) aponta é a relação dos problemas vivenciados pelos povos indígenas, como também suas lutas e resistências. O reconhecimento e direito por suas terras, como a sua demarcação, é uma das maiores causas da atualidade que os povos originários enfrentam.

A luta contra o desmatamento, o garimpo e a exploração das terras por madeireiros e fazendeiros vem tirando a vida de muitos indígenas, principalmente na região da Amazônia. Porém, o livro ressalta a necessidade de organizações indigenistas em defesa da causa indígena e da representatividade na luta por direitos. Entre esses, a obra salienta o di-



reito à diferença e o direito à terra como questões que nunca podem ser ignoradas no que diz respeito a essa população.

Considerações finais

Quando analisamos a presença dos povos originários nos livros didáticos de História, mesmo que através de debates rasos, notamos um certo protagonismo de indígenas da atualidade, a exemplo da Joênia Wapixana, que pode ser estudada em sala de aula tanto pelo viés indígena quanto pelo de gênero. No entanto, a obra apenas difunde sua imagem sem aprofundar essas questões. Embora as obras não avancem nas consequências dos discursos etnocêntricos e preconceituosos, estas pessoas são tratadas, mesmo sem o protagonismo que merecem. São enfoques incipientes e parciais, mas, mesmo assim, representam pequenos avanços históricos.

Neste sentido, pensar o debate sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História permite que alunos e alunas sejam preparados/das para o combate de ações excludentes. Daí surge a importância da participação indígena na política e nos meios educacionais, para que as políticas públicas, não apenas no âmbito educacional, mas no meio social, colaborem para a construção de uma sociedade mais empática capaz de respeitar as alteridades dos povos indígenas.

Portanto, ao pensar o ambiente escolar, a educação e os livros didáticos de História, devemos ter em mente como as temáticas indígenas passam por estes locais, e como os povos originários estão sendo representados nesses espaços. Devemos perceber o papel dos livros didáticos de História como úteis à formação educativa, enquanto material que contribui para o dia a dia de sala de aula. No entanto, convém sublinhar que este recurso pedagógico revela um compromisso social com os discursos que difunde. Cabe aos docentes analisar os conteúdos e provocar debates que favoreçam o conhecimento sobre a sociodiversidade brasileira.

Para esse propósito, a Análise de Conteúdo se mostra assertiva e eficiente enquanto método de coleta de dados e interpretação dos resultados para a área da educação, com intuito de colaborar com as pesquisas de cunho qualitativo (e de cunho quantitativo), ajudando a desvelar a realidade social e suas subjetividades a partir do espaço escolar. Nesse caminho poderemos, a partir do livro didático ou de outros documentos históricos, desenvolver o enfrentamento dos discursos estereotipados rumo à construção de uma sociedade igualitária.



Referências

- BARBOSA, Aline da Silva. **Os Povos Indígenas nos livros didáticos de História dos anos iniciais do ensino fundamental (2010-2012)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, 1977.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**. 2012.
- DE OLIVEIRA, Eliana et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- GOMES, L. B., SILVA, D. R. Q., & CASAGRANDE, C. A. (2020). A **representação dos povos indígenas contemporâneos nos livros didáticos**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(75).
- MIRANDA, Claudia. **Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei nº 10.639/2003**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 11, 2013, p. 100-118.
- PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elisa Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, 2018. A
- PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elisa Antonio. **O pensamento decolonial e o ensino de História**. *Revista pedagógica*. Chapecó, SC. Vol. 20, n. 45 (set./dez. 2018), 2018, p. 11-15. B
- SANTOS, F. M. dos. ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012. DOI: 10.14244/%19827199291. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- SILVA, Cintia Gomes da; AMORIM, Roseane Maria do. **A Imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de história do segundo e terceiro anos do ensino fundamental: contextos, caminhos e alternativas**. *Revista Cocar*, v. 10, n. 20, p. 158-184, 2016.
- SILVA, Edson Hely. **Sociodiversidades indígenas: desafios do tempo presente para o ensino em História**. *Sæculum–Revista de História*, v. 26, n. 45, p. 203-215, 2021.
- SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>
- História: Passado e Presente: 2º ano**/ Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi - 1. ed. - São Paulo: Ática, 2016.
- História Sociedade & Cidadania: 2º ano**/ Alfredo Boulos Júnior - 2. ed. - São Paulo: FTD, 2016.



VOZES NEGRAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UMA DISCUSSÃO SOBRE O MÉTODO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO

Patrícia da Silva Souza
Patrícia Cristina de Aragão

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p.16).

Introdução

A

literatura infanto-juvenil apresenta características que elucidam a imaginação, o prazer, o encantamento e a identificação no mundo da criança desde a mais tenra idade. Nesse sentido, Cuti (2010) define literatura como “fazer humano”. Quando é interpretada, avaliada, legitimada ou desqualificada, fica aberto o leque de sua recepção (...)” (CUTI, 2010, p.14).

No entanto, ao longo da historicidade brasileira, essa modalidade literária enfatizou a (re) apresentação do povo negro com vozes de julgamento de inferioridade, submissão, invisibilidade, subalternidade e silenciamento propagando uma imagem negativa da negritude no âmbito social. A voz do colonizador adentrou em todos espaços nos quase 400 anos do período de escravização num discurso de superioridade às histórias e culturas afro-indígenas que fizeram parte da formação identitária do país.

As narrativas literárias sejam de caráter infanto-juvenil sejam destinadas ao público adulto desempenharam papel preponderante na articulação entre educação formativa e “poder de fala” do povo negro questionando a hegemonia eurocêntrica predominante na sociedade brasileira. Esse “poder” é demonstrado em diferentes imagens, contextos do que deve ser ouvido, visto e lido, disseminando (pré)conceitos de outra cultura ou história, cujas temáticas discutiremos neste texto, cujo foco contempla a literatura infanto-juvenil.

Por muito tempo, essas obras (re) apresentaram, principalmente, a personagem feminina negra em posições de inferioridade sociocultural,



nas funções de babá, cozinheira ou empregada doméstica. “Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana- ao ser- a mais constante: é o branco representante da espécie” (ROSEMBERG, 1981, p. 29). O processo alusivo aos estereótipos resultou numa dignidade feminina despedaçada, cujas vozes foram silenciadas através da negação de sua existência histórica e cultural derivada de práticas de racismo, preconceito e discriminação.

Assim, buscamos encaminhar, neste estudo, reflexões sobre a importância da literatura infanto-juvenil de autoria negra para a desconstrução de estereótipos que explicam o racismo estrutural presente no Brasil. Para tanto, discutiremos sobre “vozes” negras brasileiras, que exercem papel significativo para a construção de uma Educação antirracista na perspectiva decolonial.

O mercado editorial desse segmento é impulsionado por produções que objetivam uma construção identitária das crianças de maneira positiva, enfatizando a valorização de fenótipos, traços estéticos, bem como enaltecendo a história e cultura do povo africano e afro-brasileiro dentro do espaço escolar, tanto para a criança negra como para a não-negra, no sentido de estimular uma educação consciente da formação do nosso povo e respeitosa às diferenças pluriétnicas e multiculturais.

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatória a presença da temática africana e afro-brasileira no currículo escolar da educação básica ao ensino superior, com objetivo de promover uma educação em que prevaleça os estudos da cultura e história no favorecimento do resgate valorativo das contribuições do povo negro no processo construtivo de todos os contextos da sociedade nacional.

Sob o ponto de vista metodológico, desenvolvemos, inicialmente, uma análise bibliográfica que tem como objetivo verificar a temática afro-brasileira na literatura infanto-juvenil, no sentido de identificar como as narrativas autobiográficas podem colaborar no empoderamento da identidade negra. Na sequência, refletimos sobre a historicidade das vozes literárias de autoria negra, a partir do embasamento do método autobiográfico e narrativas autobiográficas para a composição da história de vida pessoal e profissional da autora Geni Guimarães, aqui privilegiada. Por fim, apresentamos uma análise da narrativa autobiográfica da obra literária *A cor da Ternura* (1991) tomando eixo as temáticas evidenciadas acerca do preconceito, racismo, representatividade, silenciamento e importância das “vozes” no espaço literário infanto-juvenil. Tais análises buscam apontar a importância da Lei 10.639/2003 para o combate ao racismo.

O aporte teórico, documental e bibliográfico se ancora nos estudos



de Duarte (2011) e Cuti (2010) para a discussão da importância da literatura afro-brasileira ou negro-brasileira; Ferrarotti (2014) e Finger; Nóvoa (2014) para a definição do método autobiográfico e narrativas; Ribeiro (2017) e Adichie (2019) para a compreensão do lugar de fala e do empoderamento do povo negro, dentre outros autores que contribuíram para a abordagem pretendida.

Vozes na literatura infanto-juvenil afro-brasileira ou negro-brasileira

A definição de literatura afro-brasileira ou negro-brasileira tem gerado questões entre os estudiosos. Alguns autores como Maria Nazareth Soares Fonseca (2006) em “Literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?” e Luiz Silva Cuti (2010) em “Literatura Negro-brasileira” argumentam sobre a terminologia “afro-brasileira” e “negro-brasileira” ao se referirem às potencialidades da autoria identitária. Eduardo de Assis Duarte (2010) na obra “Por um conceito de Literatura Afro-brasileira” apresenta alguns critérios para a nomenclatura. E o professor e pesquisador Edmilson Almeida Pereira (2022) entende que:

A Literatura Afro-brasileira integra a *tradição fraturada* da Literatura Brasileira. Por isso, ela apresenta um momento de afirmação da especificidade afro-brasileiros (em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais) que se encaminha para uma inserção no conjunto da Literatura Brasileira. A língua é fator decisivo para a realização desse percurso (PEREIRA, 2022, p.03).

Em síntese, a literatura infanto-juvenil com autoria negra apresenta uma diferença no *corpus* da narrativa, pois expressa a vivência do povo negro nas diferentes ambiências da sociedade, considerando suas tensões e contradições, bem como ressaltando o rompimento do silêncio por meio de aspectos temáticos, estéticos, psicológicos, históricos, sociais e de gênero. Neste estudo, optamos pelos dois termos, pois, como corrobora Cuti (2010), devemos atentar para os aspectos epistemológicos e formativos das narrativas literárias negro-brasileiras:

A proposta é iluminar um de seus múltiplos aspectos, que é a literatura negro-brasileira. Tanto o *corpus* que a constitui quanto a razão de tal destaque serão discutidos no texto. O surgimento da personagem, do autor e do leitor negro trouxe para a literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a in-



corporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico-literário, noções classificatórias e conceituação das obras de poesia e ficção (CUTI, 2010, p.12).

Em consonância, Eduardo de Assis Duarte (2011), no artigo intitulado “Por um conceito de Literatura Afro-Brasileira”, elenca alguns critérios sobre a nomenclatura. No que tange à temática, faz-se necessário uma discussão da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como da ancestralidade, das narrativas orais, da crítica ao preconceito e ao branqueamento, da marginalidade e da prisão, além da subalternidade social. O autor revela que o que a torna importante é a inter-relação dos enfoques selecionados para maior credibilidade na escrita.

Adichie (2019), que é considerada uma das principais escritoras feministas da contemporaneidade, discute sobre o perigo de uma história única relacionada à questão do poder da fala:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (ADICHIE, 2019, p.12).

O “perigo da história única” ocorreu e ocorre em nossas escolas nas mais diferentes em virtude do regime colonial e do patriarcalismo que ainda tendem a circundar a problemática negra como fantasmas do racismo estrutural e que flui de maneira líquida na sociedade. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos, eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p.11).

A relevância desse contexto literário representa um ressoar que estremece o racismo estrutural brasileiro, imposto durante séculos, que continua causando danos incalculáveis ao povo negro e seus descendentes nos aspectos psicológicos, sociais, educacionais e materiais. Escondidas



no denominado “Mito Democracia Racial”, as manifestações racistas criadas pelo processo de miscigenação e escravidão existentes no país tornaram a visão da mulher afrodescendente como uma escrava doméstica, ou uma mulher exótica encarregada de satisfazer os senhores de engenho. Conforme discute Munanga (2006),

o mito de democracia racial, baseado nessa dupla mestiçagem biológica e cultural e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2006, p. 89).

Assim, a literatura negro-brasileira ou afro-brasileira apresenta-se como um “lugar de fala” na tentativa de combate ao racismo, discriminação e preconceito vivenciados ao longo da historicidade presente em obras literárias nas mais diversas vertentes. É um rasgar da cortina do silenciamento e da superioridade histórica imposta a partir da melamina da pele, e da pirâmide social do modelo capitalista excludente que menospreza as classes desfavorecidas.

A promulgação da Lei Federal 10.639/2003, fruto de lutas de Movimentos Sociais feministas, Negro Unificado, bem como toda a Comunidade Negra no Brasil, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, destina obrigatoriedade de Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis de Educação situados no território brasileiro. O artigo 26-A determina:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (...)§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Nesse sentido, a literatura infantil afro-brasileira na sala de aula depende da iniciativa do/a professor/a para subsidiar em suas práticas pedagógicas a desconstrução do racismo, constituindo-se o espaço pedagó-



gico como um importante espaço para esse fim. No livro “O que é lugar de fala?” (2017), da filósofa e ativista feminista brasileira, Djamila Ribeiro, são tratadas as características que oportunizam esse lugar ao povo negro, partindo do poder “branco” que precisa ser questionado na sociedade:

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder(...) ao promover uma multiplicidade de vozes o que se que acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (RIBEIRO, 2017, p. 69-70).

Dessa forma, a pirâmide social não determina o protagonismo, embora a abertura para espaços de discursos impeça o direito de fala. Os lugares geográficos como a favela e a periferia são ocupados em sua maioria por pessoas de pele preta. Contudo, essa pirâmide social está sendo perpassada, aos poucos, por espaços reflexivos de representatividade.

Chamando atenção para esse novo cenário de participação político-social, destacamos importantes mulheres na literatura negra brasileira que buscam romper com o racismo epistêmico abrindo espaços de fala para a mulher negra brasileira. Seus trabalhos são considerados como fissuras no cânone literário, que outrora era ocupado apenas por homens brancos. Como exemplo mencionamos a voz da precursora Maria Firmina dos Reis, a primeira romancista negra, que escreveu o romance *Úrsula*. Nele, a autora apresenta seu ponto de vista a respeito do etnocentrismo autoral masculino imposto pela sociedade brasileira.

Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (REIS, 2018, p.11)



O enfrentamento presente em seu discurso demonstra o seu brado, que esteve silenciado por muito tempo, sendo categórica ao citar a desvalorização da mulher intelectual nas ambiências sociais, principalmente no âmbito da elite hegemônica. Por conseguinte, Carolina Maria de Jesus, no livro: *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, denuncia a fome, a miséria, a discriminação, o preconceito e a vida difícil das pessoas da favela, como ilustra esse trecho:

15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha, Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos novos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impedem da realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar (JESUS, 2014, p.10).

A coragem de expor sua opinião, explora e denuncia a complexa problemática vivida entre a interseccionalidade de raça, gênero e classe que a mulher negra precisava enfrentar devido ao racismo estrutural. Como explica Almeida (2019):

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (ALMEIDA, 2019, p. 31).

Desse modo, a luta contra o racismo estrutural deve ser constante, visto que ele se encontra impregnado nas esferas sociais permeando diferentes ações. A literatura é um importante meio para o combate, porque demonstra o poder de quem fala, do que pensa e do que vive. Como corrobora Cuti (2010):

Certa mordaca em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um dos fios que mais oferece resistência, pois, quando vibra, ainda entoa loas às ilusões de hierarquias congênicas para continuar alimentando, com seu veneno,



o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam. (...). Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não para ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado (CUTI, 2010, p.14).

Com efeito, as literaturas negras se configuram como espaços para o poder de fala, considerando que as vozes negras foram silenciadas e impedidas de serem reconhecidas pela população brasileira. Entre essas vozes relevantes, destacamos: Cruz e Sousa, Luiz Gama, Lima Barreto, Abdias do Nascimento, Lino Guedes, Conceição Evaristo, Joel Rufino dos Santos e tantos outros que não se deixaram silenciar.

O método autobiográfico: a narrativa como instrumento de pesquisa na educação

Segundo Finger e Nóvoa (2014), o método autobiográfico é relativamente recente nas ciências da Educação. Teve seu surgimento na Alemanha como alternativa da sociologia positivista, sendo aplicado entre as décadas de 1920 a 1930 em uma escola em Chicago. Em razão de algumas críticas à objetividade positivista, estudiosos criaram um método alternativo para o conhecimento da vida cotidiana em seus comportamentos sociais de forma individual e em pequenos grupos (microsociais), intitulado de método biográfico: “O método biográfico desencadeou, no decurso de sua evolução histórica, importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas, que se opuseram a uma prática positivista das ciências sociais” (FINGER; NÓVOA, 2014, p. 20).

Mas atualmente é adotado no campo das ciências sociológicas. Desse modo, o método (auto) biográfico, segundo Ferrarotti (2014), consiste numa

(...) leitura dos materiais bibliográficos torna-se uma pesquisa sistemática das informações, dos dados, das descrições, das “fatias de vida” sociais- numa palavra, “fatos” - que penetram por meio do “carnaval da subjetividade ativa da autobiografia dilui-se na vida objetiva da biografia dos acontecimentos (FERRAROTTI, 2014, p. 36).

Dotado de uma configuração qualitativa, o método corresponde à dialogicidade e à análise discursiva de diferentes aspectos para o auxílio



formativo e profissional dos envolvidos. A leitura da narrativa autobiográfica pode ser realizada com diferentes materiais, que façam referência ao “sujeito” a ser pesquisado, para que sejam estudadas as etapas de sua biografia de forma sistêmica e objetiva. Finger e Nóvoa (2014) explicam que

as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (FINGER; NÓVOA, 2014, p.153).

Nesse mesmo sentido, são definidas algumas etapas para análise das histórias de vida que podem ser evidenciadas na pesquisa das narrativas (auto) biográficas. Ancoradas ao método criado por Pierre Dominicé são divididas em *quatro* etapas. A primeira consiste numa reflexão teórica sobre a história de vida e ciclos de vida. A segunda etapa, parte de uma discussão metodológica sobre a especificidade da ideia que o narrador participante assume, simultaneamente, como sujeito e objeto de trabalho, investigadores e atores. A terceira depreende-se dos eixos de referência em torno da organização das temáticas abordadas na interação e realização da pesquisa. Por fim, o último procedimento prevê a sistematização e reflexão sobre a (auto)biografia em estudo.

Corroborando essa sistematização, Ferrarotti (2014) define a especificidade do método (auto)biográfico explicando o uso de materiais a serem utilizados, divididos em duas fases: materiais primários, que são as narrativas; e materiais secundários, aquilo que é definido como espécie para investigação do “personagem” ou “sujeito” em questão, configurando-se em: fotografias, narrativas, testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, literaturas, dentre outros.

Refletindo sobre a utilização da metodologia, o autor acrescenta: “O método biográfico tradicional prefere os materiais secundários (mais objetivos) aos materiais primários e reconduz sistematicamente os segundos aos primeiros” (FERRAROTTI, 2014, p. 40). Dessa maneira, ambos caminham juntos para uma melhor abordagem de análise e compreensão dos fenômenos estudados.

O autor adverte que os comportamentos do sujeito observador diante da sociedade não são passivos, já que exprimem uma práxis sintética que desestrutura-reestrutura sua influência nesse espaço. Ou seja, o comportamento humano não é condicionado ao externo, pois o humano filtra e interioriza sua personalidade: “o modelo mecanicista e determinista não



pode compreender o papel duplamente dialético (negação e negação da negação), que é intrínseco à práxis humana” (FERRAROTI, 2014, p. 46). Nessa perspectiva,

a especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia, sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. Deveremos procurar os fundamentos epistemológicos de método biográfico noutro lado, numa razão dialética capaz de compreender a “práxis” sintética recíproca, que rege a interação entre um indivíduo social. Deveremos procurá-los na construção de modelos heurísticos não mecanicistas e não deterministas; modelos caracterizados por um **feedback** permanente de todos os elementos entre eles (...) (FERRAROTTI, 2014, p.47, grifo do autor).

Denota-se que a dialogicidade deve estar presente para uma melhor compreensão e assimilação da práxis, que, por sua vez, é calcada na reciprocidade e interação entre os envolvidos. Desse modo, os modelos (auto) biográficos heurísticos (documentais) podem fornecer subsídios para a pesquisa.

Salientamos que o método (auto) biográfico pode ser aplicado também em grupos (biografias de grupo), que podem ser pequenos, a exemplo de: família, trabalho, turma de escola, vizinhança, dentre outros, onde todos participam simultaneamente da estrutura social e estão envolvidos psicologicamente. Ou seja, “(...) a práxis do grupo mediatiza e volta a traduzir ativamente a totalidade social, nas suas microestruturas formais e informais, nas suas linhas de poder e de comunicação, nas suas normas e sanções, nas suas modalidades e redes de interação afetivas” (FERRAROTTI, 2014, p.51).

Por isso, as narrativas autobiográficas vêm compondo um leque de pesquisas no campo das ciências sociais e humanas, apresentando um estudo das vivências experienciadas nas histórias de vida, sobretudo passando a construção da profissão de professor/a. As narrativas apresentam um caráter investigativo e formativo valorizado por algumas disciplinas como Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, dentre outras. Dentro do espaço acadêmico é reconhecido com potencialidade pessoal e profissional.



Clandinin e Connely (2011) destacam que as narrativas partem da experiência e investigação na interação do pessoal e social ao longo dos tempos: passado, presente e futuro combinados à noção de lugares. Numa constante investigação tridimensional entre espaço, tempo e lugar em que se encontra o indivíduo social em questão.

(...) designamos de as quatro direções de qualquer investigação: introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo. Por introspectivo, queremos dizer em direção internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade -passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência- isto é, pesquisar sobre uma experiência- é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85-86).

Dessa forma, a metodologia de narrativa (auto) biográfica se inscreve em diferentes composições: diários, relatos orais, entrevistas, cartas, poemas, contos, histórias de família ou de outro grupo específico, fotografias, relatórios, memoriais, literaturas autobiográficas, caixa de memórias, dentre outros. Todos esses elementos são investigados de maneira simultânea tridimensionalmente com o objetivo de compreender a ação humana frente à sua construção profissional ou de outro contexto observado no processo de subjetividade identitária.

Análise da narrativa infanto-juvenil “A cor da ternura”, de Geni Guimarães

A narrativa autobiográfica compreende-se como processo de narrar, contar, relatar, expor um fato, um acontecimento ou sequências de acontecimentos, por meio de situações reais, adequando algumas formas de interação como: relato orais, escritos, visuais cronológicos.

Ora, a biografia que se torna instrumento sociológico parece vir assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social (FERRAROTTI, 2014, p.32).



A importância da narrativa (auto)biográfica como prática de discurso ou “lugar de fala”, remete ao termo “escrevivência”, criado pela professora/escritora Conceição Evaristo, a partir da junção das palavras “escrever” e “viver”. Por isso, é considerada uma maneira de escrever as vivências experienciadas. “Quando penso no que escrever, sempre trabalho a partir do lugar da experiência concreta, escrevendo sobre o que acontecia na minha vida e na vida das mulheres e homens que me rodeiam” (HOOKS, 2018, p. 9). Dessa maneira, a abordagem do método narrativo autobiográfico alicerça a formação do “eu” no enveredar da vida/profissão e formação de si no/do/para a sociedade.

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao **indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida** (NÓVOA, 2014, p.155, grifos do autor).

Neste texto, a literatura infanto-juvenil adotada para análise autobiográfica se reporta à obra literária infanto-juvenil, *A cor da Ternura*, de autoria de Geni Guimarães. Trata-se de contos narrativos autográficos sobre as fases de vida, desde a infância até a vida adulta. Composto por dez contos sobre a vida da autora/ narradora, a obra questiona temáticas que evidenciam lembranças e conflitos emocionais gerados socialmente e psicologicamente.

O gênero narrativo autobiográfico em questão é caracterizado como conto, pois no seu *corpus* há textos de enredo curto, sequencial, com acontecimentos de um determinado tempo cronológico e psicológico, circunscrito ao espaço físico e social, apresentado na primeira pessoa com relatos de memórias de vida. Os dez contos da obra são intitulados: “Primeiras Lembranças; Solidão de vozes; Afinidades: olhos de dentro; Viagens; Tempos Escolares; Metamorfose; Alicerce; Mulher; Momento Cristalino e Força Flutuante” (GUIMARÃES, 1991, p. 04). Tais narrativas são tecidas por inúmeros questionamentos da autora/ narradora acerca de práticas de preconceito e discriminação sofridos por ela, como mulher negra, durante sua construção identitária.

A tenacidade da voz autoral reluz a resistência no enfrentamento das



temáticas abordadas, a saber: a negatividade dos fenótipos: cabelo e cor da pele; subalternidade; família, herança ancestral nas práticas e cuidado com saúde, alimentação e remédios medicinais com ervas; abolição da Escravatura; lugar de fala; profissão; direitos; preconceito e discriminação; reconhecimento identitário e empoderamento. A formação da autora/protagonista na trama da vida e nos espaços psicossociais são enraizados de amor no seio familiar para o enfrentamento das adversidades nos caminhos de sua vida.

Destarte, a obra literária autobiográfica é tecida como material primário e ao mesmo tempo secundário, por se estruturar como documento narrativo literário infanto-juvenil. Defendemos que ela se configura como importante material didático para a construção identitária da criança dentro do espaço escolar e na valorização, reconhecimento e reparação das lutas vividas pelo povo negro-brasileiro desde a construção identitária histórico cultural até a atualidade.

No primeiro conto intitulado *Primeiras Lembranças*, a autora apresenta seu primeiro conflito com a negatividade de sua cor. Questionando sua mãe em um pequeno diálogo destacamos o seguinte trecho:

- Mãe, se chover água de Deus, será que sai minha tinta? - Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? - Pegou-me e, fazendo cócegas na barriga, foi dizendo: - Você ficava branca e eu preta, você branca e eu preta...
Repentinamente paramos o riso e a brincadeira. Pairou entre nós um silêncio esquisito. Achei que ela estava triste, então falei: - Mentira, boba. Vou ficar com essa tinta mesmo. Acha que eu iria deixar você sozinha? Eu não. Nunca, nunquinha mesmo, tá? (GUIMARÃES, 1991, p.10).

Apesar de ser criança pequena, Geni já apresentava questionamentos negativos acerca de sua cor. Dessa forma, a sociedade determinava a aceitação de cada um de acordo com sua cor de pele, numa caracterização do racismo que assola as relações humanas. Nesse sentido, Cuti (2010) explica:

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferen-



ciado de emanção do discurso, o “lugar” de onde fala (CUTI, 2010, p.25).

Dessa maneira, a narrativa autobiográfica negro-brasileira aponta com exatidão as vivências no enfrentamento do preconceito, da discriminação e do racismo que representam a segregação do povo negro no espaço social. Torna-se necessário, por isso, uma compreensão acerca de como são construídas tais práticas:

O preconceito (conjunto de ideias e sentimentos genéricos a respeito de um determinado tipo de pessoa) antinegro está enraizado nos não negros e nos próprios negros (teoria que buscou justificativas para o processo de violência e dominação dos povos de origem africana, disseminada cotidianamente nos produtos culturais, por meio do rádio, jornal, televisão, cinema, artes plásticas, literatura, etc.). A discriminação (prática do preconceito que se constitui na rejeição do outro, seja por desqualificação verbal, seja por agressão física) instala-se não apenas no relacionamento entre as pessoas. A discriminação se faz presente no ato da produção literária (CUTI, 2010, p. 24).

Tal estrutura compromete o respeito à diversidade, ao multiculturalismo e ao pluralismo étnico, visto que o país apresenta uma legislação que se sobrepõe a todo e a qualquer tipo de discriminação e preconceito social. Contudo, no ambiente escolar podemos colaborar com a superação do racismo, pois a escola é o *locus* para a construção de práticas educativas que valorizem a população negra e suas contribuições para a própria sociedade que a discrimina.

O conto seguinte chama atenção a respeito da discriminação racial sofrida pela protagonista e é intitulado de *Viagens*, do qual destacamos o trecho: “Todos começaram a me xingar impiedosamente, exigindo que eu me retirasse. Pus-me a chorar desesperadamente. *Boneca de piche, cabelo de bombрил* eram ofensas de rotina (GUIMARÃES, 1991, p. 46, grifos nossos).

A naturalidade evidenciada pela protagonista na sua narrativa demonstra a frequência dos insultos e dos apelidos pejorativos que denegriram a imagem de uma criança por ela ser preta e ter cabelos crespos, diferentes dos padrões eurocêntricos. Assim, notamos a questão do racismo impregnado culturalmente e colocando a meritocracia sujeita à cor da pele.



No conto *metamorfose* é narrada a historicidade de como era tratada na escola a Lei Áurea, uma vez que a Princesa Isabel é situada como a “boazinha”, a “santa” que libertou o povo negro da escravidão. A inocência da protagonista é revelada ao fazer um poema para a princesa.

Já o desejo de ser professora quando crescer surge numa conversa com o pai, no qual ela quebra todos os paradigmas de que a mulher negra não estuda, presentes no conto: *Mulher*. Nele, ela supera todos os obstáculos para tornar-se professora, conforme vemos abaixo:

Mulher, terminando o ginásio. Mulher, cursando o normal, a caminho do professorado, cumprindo o prometido. Mulher, se fazendo, sob imposições, buscando forças para ser forte. Mulher, rindo para esconder o medo da sociedade, da vida, dos deslizes dos passos. Mulher, cuidando da fala, misturando palavras, pronúncias suburbanas aos mil sinônimos rolantes no tagarelar social e requintado. Mulher, jogando na cintura, diante das coações e preconceitos. Mulher, contudo e apesar, a um passo de tesouro: o cartucho de papel (GUIMARÃES, 1991, p. 81).

O sonho de Geni fez com que ela superasse os obstáculos. Obstáculos que, para uma mulher negra, começavam pela impossibilidade de estudar, pois o lugar concedido era trabalhar nas cozinhas das esposas dos senhores. Quando consegue adentrar no ambiente educativo pelo qual tanto lutou, já em seu primeiro trabalho, logo se depara com o seguinte acontecimento:

- Souo o sinal de entrada e meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados. Só uma menina clara, linda, terna, empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aula. - Eu tenho medo de professora preta – disse-me ela, simples e puramente. [...] a diretora, que, devido o policiamento chega na hora H. Contei-lhe o ocorrido e ela prontamente achou a solução. - Não faz mal, eu a coloco na classe da outra professora de primeira. Reagi imediatamente. Acalmei-me e socorri-me- Por favor. Deixe que possamos nos conhecer. Se até a hora da saída ela não entrar, amanhã a senhora pode levá-la. A diretora aceitou minha proposta e saiu apressada. Vi, então, que era muito pouco tempo para provar a tão nova gente minha igualdade, competência. Mas algum jeito deveria existir. Eu precisava. Precisava por mim e por ela. [...] assim prensada, fui até a hora do intervalo para o



lanche, falando, falando. Olhava para classe, mas falava para ela. Inventei o primeiro dia de aula sonhado na minha infância conturbada. Alegria de aprender, desenhar. Sabores gostosos dos lanches, brincadeiras e cantos brincados, cantados nas mentiras inocentes, quando sonhar era pensar que acontecia. [...] logo mais retornamos à sala de aula. Ela sentou na minha cadeira, colocou seu material ao lado do meu. “Precisei” de uma caneta. Pedi-lhe. Abriu minha bolsa como se arrombasse cofre, pegou e entregou-me a caneta solicitada. Meio riso na boca (GUIMARÃES, 1991, p. 87-90).

Como professora, a protagonista/ narradora vivenciou a dor do preconceito, quando uma criança teve medo da sua pele escura. Ainda assim, nossa narradora demonstra coragem e maturidade, amor e superação para conquistar o carinho dessa criança, cuja inocência transparece o que é vivenciado em casa, através de noções impregnadas pelos pensamentos de que a “pessoa preta não prestava ou era ruim”. Mas, com amor e paciência, a protagonista conquista seu respeito. Pelo exposto, a narrativa autobiográfica de Geni Guimarães se consolida como importante material para o estudo e o combate de toda forma de racismo dentro/fora do ambiente escolar.

De acordo com o portal da literatura afro-brasileira, literoafro (2023), a escritora, professora, poeta e ficcionista Geni Mariano Guimarães nasceu na área rural do município de São Manoel-SP, em 08 de setembro de 1947. Aos cinco anos, mudou-se com seus pais para outra fazenda, situada em Barra Bonita, Estado de São Paulo. Iniciou sua carreira de escritora publicando seus primeiros trabalhos no Debate Regional e no Jornal da Barra. Através dos relatos de mundo realizados pela autora percebe-se o retrato das questões socioculturais profundamente marcadas pelas ideologias da sociedade branca. Desse modo, sua obra poética apresenta traços biográficos que refletem o tempo presente, observado pelas lutas de construção da identidade feminina negra.

Considerações Finais

O método autobiográfico apresenta-se como importante perspectiva para o estudo das narrativas, seja no ambiente acadêmico, seja no ambiente escolar da educação básica. As técnicas advindas da sociologia, para a compreensão da vida cotidiana, das dificuldades, comportamentos, permeados de subjetividade e interações pessoais, conseguem traduzir as complexas experiências vividas que encontram sentidos pela



metodologia qualitativa.

Nesses termos, a obra literária autobiográfica infanto-juvenil de autoria negra se consolida no rol de vozes importantes para o rompimento dos estereótipos que ainda assolam a sociedade brasileira, principalmente, nos espaços escolares, onde podem ser desconstruídos. Nesse ambiente, a obra literária autobiográfica “A cor da Ternura”, da autora Geni Guimarães, caracteriza um material didático significativo para o trabalho de combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo, impregnados na sociedade brasileira, a partir da sala de aula.

Assim, a literatura infantil afro-brasileira pode influenciar de maneira positiva na construção da identidade e da valorização da imagem do negro através de sua concepção de mundo, história e cultura, cuja trajetória o torna herói, vencedor e essencial para a construção cultural do nosso país. Essa literatura trará significância para as vivências das crianças, negras e não negras, ajudando-as a compreender os silenciamentos dos lugares que habitam e do qual fazem parte. Esse conhecimento precisa ter início na escola através do trabalho docente.

Portanto, a valorização da literatura infantil, através das narrativas autobiográficas que trazem o protagonismo de meninas negras, pode ser um estímulo para que as crianças tenham orgulho de pertencer ao povo negro e ser negro/a, conhecendo as histórias e lutas de suas ancestralidades. O ambiente escolar é o espaço privilegiado nesta construção de autonomia identitária ressignificando o sentido das diferenças nas interações sociais, aprendendo e ensinando a conviver e a ser para se fazer cidadãos críticos numa sociedade pluriétnica e multicultural.



Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única é uma adaptação da primeira palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie** no TED Talk, em 2009. Tradução: Júlia Romeu. Editora: Companhia das Letras. 2019.47p.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.264 p.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 8 de janeiro 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 01 de março de 2023.
- CLAUDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa de Professores. ILEEL/UFU. Uberlândia. EDUFU, 2011. 250p.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira / Cuti** – São Paulo: Selo Negro, 2010. – (coleção consciência em debate/coordenada por Vera Lúcia Benedito).
- DUARTE, E. (2011). **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, (31), 11–23. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430> Acesso em: 25/01/2023.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre o método biográfico. In: **o método (auto)biográfico e a formação.** organizadores: António Nóvoa, Mathias Finger. Trad. Maria Nóvoa- 2ed, - Natal, RN: EDFRN, 2014. 29-56p.
- FINGER, Mathias; NÓVOA, António. **o método (auto)biográfico e a formação.** organizadores: António Nóvoa, Mathias Finger. Trad. Maria Nóvoa- 2ed, - Natal, RN: EDFRN, 2014. 214p.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: **Literatura afro-brasileira /** organização Florentina Souza, Maria Nazaré Lima. _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 9-38p.
- GUIMARÃES, Geni. **Biografia.** Literoafro, O portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/267-geni-guimaraes> acesso em: 18 de março de 2023.
- GUIMARÃES, Geni. **A cor da Ternura.** Ilustrações: Saritah Barboza. 5 ed.- São Paulo.: FTD, 1991 (Coleção CANTO Jovem).
- JESUS, Carolina Maria de, 1914-1977. **Quarto de despejo: diário de uma favelada /** Carolina Maria de Jesus; 10. ed. - São Paulo: Ática, 2014. 200p.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** - 2ed., 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: **o método (auto)biográfico e a formação.** organizadores: António Nóvoa, Mathias Finger. Trad. Maria Nóvoa- 2ed, - Natal, RN: EDFRN, 2014. 143-176p.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Panorama da literatura afro-brasileira.** LiteroAfro. O portal da Literatura Afro-Brasileira. Teóricos-conceituais. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/147-edimilson-de-almeida-pe-reira-panorama-da-literatura-afro-brasileira> acesso em: 05/ março/2023.
- REIS, Maria Firmina dos. Úrsula. Coleção acervo brasileiro. Volume 2, 2ª edição. CADERNOS DO MUNDO INTEIRO. São Paulo: Jundiaí, 2018.
- RIBEIRO, Djamil. **O que é: lugar de fala?** -- Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).
- ROSEMBERG, F. (1981). **Discriminações Étnico-Raciais na Literatura Infanto-Juvenil.** Linha D'Água, (2), 21-39. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i2p21-39> Visto em: 01 de janeiro de 2023.



O USO DA METODOLOGIA ATIVA (SALA DE AULA INVERTIDA) COMO PROPOSITURA PARA A DISCUSSÃO DE GÊNERO

Diêgo de Lima Santos Silva

Paula Almeida de Castro

Introdução

As discussões de gênero no Brasil ainda são alvos de tabu e estranheza, e muitos são os motivos que culminam num olhar social preconceituoso. No que diz respeito ao cenário educacional, observa-se, no espaço escolar, uma falta de formação que, por vezes, não contempla esta análise, levando à exclusão desse conteúdo por muitos docentes. Dessa forma, a atuação pedagógica frente a situações discriminatórias ou de conflitos pode não ser efetiva para solucionar estes impasses.

Para que uma escola democrática e inclusiva seja configurada, os currículos da educação básica precisam ser revistos e ressignificados. Embora as questões de gênero sejam uma pauta recente, quando pensamos em sua análise na sala de aula, a problemática surgiu nos Estados Unidos, por volta de 1960, através do movimento feminista. A luta era centralizada na “libertação” das mulheres, mas outros contextos foram incorporados, tais como a pauta que engloba a comunidade LGBTQQICAAPF2K+, expansão que ganhou maior visibilidade a partir da incidência de novas maneiras de ser e entender-se perante si e perante o outro na pluralidade das relações sociais. A questão identitária provocou a necessidade do tema ser contextualizado nas escolas, ainda que os impasses para isso sejam de ordem política, religiosa e conservadora. Assim, considerando a complexidade dessa abordagem no espaço educativo, acreditamos que as metodologias ativas, e em especial a sala de aula invertida, pode servir como instrumento que facilite a discussão e auxilie professores e alunos no trabalho de desconstrução de preconceitos.

Em face do exposto, o objetivo geral deste texto é destacar como as metodologias ativas podem fornecer aporte pedagógico para o tratamento das questões de gênero no campo escolar. Especificamente, salientamos a importância de: elencar alternativas de trabalho que desenvolvam saberes referentes a gênero enquanto construção sócio-



cultural; apresentar métodos de estudos ativos, que podem ser utilizados para novas abordagens; refletir sobre a diversidade humana para ser possível promover a inclusão não apenas na escola, mas na sociedade. Os apontamentos aqui articulados se referem a uma pesquisa de revisão bibliográfica e documental, cuja finalidade é unir várias vozes teóricas em torno do tema, construindo teias de saberes que elucidam e apresentam resultados contribuindo para a formação docente.

Com esses propósitos, a fundamentação é organizada em quatro partes: na primeira, apresentamos a metodologia percorrida para a construção da abordagem; na segunda seção expomos o conceito de gênero e suas variantes, além de apontarmos os desafios que os currículos da educação básica trazem para docentes e discentes quando esse debate é proposto em sala de aula.

Na terceira etapa, discutimos especificamente sobre a metodologia da sala de aula invertida, a fim de destacar suas potencialidades para a compreensão da análise de gênero, uma vez que esse modelo de estudos desperta nos alunos a capacidade da autonomia e investigação, assim como permite aos docentes o enfoque de conteúdos pedagógicos diversificados.

Por fim, buscaremos ressaltar que a utilização da sala de aula invertida pode ser, sim, um elemento constitutivo para aprendizagem de gênero, auxiliando na construção de um processo humanizador que se agrega ao conhecimento que é gerado.

Caminhos percorridos

Para os fins propostos, a revisão bibliográfica e documental visa expor uma junção de vários teóricos que discutem um mesmo tema, cada um com posicionamento distintos, mas que, juntos, fornecem saberes essenciais para a ideia em pauta, almejando, desse modo, a produção de informações sólidas e assertivas.

Através dos aportes conceituais apresentados é possível contrastar informações e descobrir direcionamentos em busca de soluções para problemas existentes. Nossa intenção é enfatizar como a metodologia ativa (sala de aula invertida) pode auxiliar professores e alunos a compreender as discussões de gênero no ambiente escolar. A importância desse tipo de revisão é fornecer vários olhares, que apresentam ao leitor as evoluções ou não do tema explorado, além de servir de baliza para outros pesquisadores investigarem a referida pauta por outros métodos. Assim, o saber científico se torna cíclico, de modo a sempre ser sujeito a uma constante



análise.

Para Figueiredo (1990) as práticas de revisão de literatura possuem dois papéis interligados:

- 1 - Constituem-se em parte integral do desenvolvimento da ciência: função histórica;
- 2 - Fornecem aos profissionais de qualquer área, informação sobre o desenvolvimento corrente da ciência e sua literatura: função de atualização (FIGUEIREDO,1990, p. 132).

Neste sentido, o autor afirma que, durante o processo de construção de conhecimento, será permitido fazer um comparativo através das múltiplas abordagens sobre o tema, gerando na tessitura discursiva um aporte teórico relevante, porque oriundo de múltiplas visões, embora o trabalho seja mais complexo dado a exigência de inúmeras leituras. O pesquisador, ao mesmo tempo em que gerencia as informações obtidas, amplia saberes tornando-se mais crítico e reflexivo a respeito do problema discutido.

Segundo Caldas (1986):

A pesquisa bibliográfica representa a coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes (CALDAS,1986, p. 15).

Dessa forma, as revisões de literatura perpassam por critérios que buscam a extração das mais importantes informações sobre o tema investigado, adquirindo-se, nessa dinâmica, acesso a diversos meios e fontes com a mesma finalidade, no sentido de apresentar uma conclusão concisa e coesa sobre o objeto pesquisado.

Portanto, neste texto, a somatória de dados levantados também se torna útil para posicionamentos futuros, a fim de contribuir para outros estudos que tenham em comum as discussões de gênero, além de propor novas formas pedagógicas para uso em sala de aula, além da apresentação oral que poderia ser adotada pelos docentes.



O que é Gênero?

Talvez essa seja uma das questões mais inquietantes para se discutir no espaço escolar devido às inúmeras contradições percebidas. Muitos associam gênero ao sexo biológico, enquanto outros vinculam à sexualidade afetiva do indivíduo, revelando que inexistente um conhecimento sobre a temática capaz de englobar alguns aspectos que julgamos necessários para um entendimento efetivo.

O primeiro deles seria de ordem histórica; o segundo, estabelecer os fatores de distinção de gênero na sociedade, o que se reporta às convenções culturais normativas; o terceiro, envolveria diálogos com os currículos da educação básica, que, por vezes, silenciam essa discussão e, por último, mostrar a importância de a escola abraçar essa problemática, visando a inclusão e a permanência dos estudantes com identidade de gênero diferente da heteronormativa, uma vez que, em função dos preconceitos sofridos, muitos abandonam os estudos por não se sentirem acolhidos, respeitados e integrados à instituição.

Dessa forma, para compreendermos o conceito de gênero, é preciso um retrocesso aos anos 90, contexto em que os movimentos feministas adquiriram visibilidade passando a ser essenciais para a informação e o respeito à diversidade de gêneros. Atualmente, a temática tem ganhado espaço nas universidades, tornando-se fonte de pesquisas que englobam os vários segmentos e sujeitos em várias áreas de saberes. A maneira de existir perante a sociedade e o uso do corpo como campo político para ser “o que se é”, de fato, leva-nos a repensar sobre o papel da educação na criação de mecanismos que nos ajudem a perceber e a entender as diferenças, sobretudo num país conservador em que as relações socioculturais apenas consideram duas figuras distintas (macho e fêmea).

Com isso, as novas concepções de gênero que surgem através das culturas ganharam visibilidade e precisam ser discutidas na escola, dado a relevância que a instituição escolar ocupa para a construção de um país mais justo e democrático, o que pode favorecer a construção do respeito para com o outro em sua diferença. Assim, a sala de aula, enquanto local de interação social, precisa desenvolver propostas de trabalho que abordem o tema, uma vez que as discussões de gênero questionam o que foi comumente imposto nos condicionamentos coletivos. Muitos casos de violência contra pessoas de gênero diferente têm aumentado no Brasil, segundo dados da Agência Brasil¹⁴, que apontam o avanço dessa realidade:

¹⁴ BOEHM. Camila, Número de mortes violentas de pessoas LGBTI+ subiu 33,3% em um ano. Agência Brasil. São Paulo. 12/05/2022. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com>.



Os dois grupos que sofreram mais violência, reunindo 90,5% dos casos, foram os homens gays (45,89%), com um total de 145 mortes; e as travestis e mulheres trans (44,62%), com 141 mortes. As mulheres lésbicas representam 3,80% das mortes (12 casos); os homens trans e pessoas transmasculinas somam 2,53% dos casos (oito mortes)¹⁵.

Esses dados alarmantes colocam a escola como espaço propício para a diminuição do preconceito no sentido de promover a justiça social. A falta de conhecimento para o entendimento das questões de gênero fortalece o pensamento equivocada que padroniza as pessoas em classificações distintas. Em virtude da diversidade cultural, cada ser humano é singular e cada pessoa tem o direito de ser e existir à sua maneira.

Muitas das vezes, os docentes se mostram despreparados para atuarem em situações conflituosas que se convertem em violência verbal e até física nas salas de aula porque não dispõem de alternativas metodológicas para a abordagem de gênero. A partir disso, propomos metodologias ativas que fomentem uma proposta de trabalho pensada sob a modalidade da sala de aula invertida, ferramenta que visa a realização de uma pesquisa prévia sobre o tema a ser discutido posteriormente. Acreditamos que esse momento produz uma aproximação com o conceito de gênero sendo passível de gerar ideias e dúvidas numa forma de despertar a curiosidade dos estudantes, conscientizar e promover o respeito, em especial ampliando a consciência sobre a problemática da violência para com pessoas com identidades de gênero diferente.

Gênero envolve também a discussão de apresentações corporais, ou seja, como os desejos subjetivos se manifestam nas expressões do ser, do agir, do vestir, do falar, do maquiar-se entre as pessoas como se fossem apenas expressões de sexualidade. Segundo Jaramillo (2000) ainda persiste a distinção entre os sexos:

Sexo é a palavra geralmente usada para fazer alusão às diferenças biológicas relacionadas com a reprodução e outros traços físicos e fisiológicos entre os seres humanos. O sexo, como parâmetro para criar categorias, distingue entre homens e mulheres ou, entre ma-

br/direitos-humanos/noticia/2022-05/numero-de-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-su-biu-333-em-um-

¹⁵ Estudos apresentam crescente violência e até mortes entre pessoas LGBTQIAP+2, pois a referida comunidade agrega a maior diversidade de gênero existente. Sabemos que parte dos nossos estudantes brasileiros se reconhecem com algum dos gêneros que a integram. Cabe à escola procurar alternativas que possam ser utilizadas como aportes metodológicos a fim de suscitar o debate visando um mundo mais justo e igualitário.



chos e fêmeas da espécie humana (JARAMILLO, 2000, p.105).

Por séculos essa concepção de sexo biológico estabeleceu apenas dois seres (homem e mulher) sendo entendida como verdade inquestionável. Com o advento das mudanças sociais, das tecnologias e dos processos de migração e imigração, novas formas de ser e existir surgiram na vida coletiva. Junto com ela, também avançaram os estigmas e discriminações, de modo que a multiplicidade começou a organizar movimentos de reivindicação, gerando o despertar para uma luta em prol dos direitos por igualdade. Nessa perspectiva, iniciam-se os questionamentos em torno dos papéis que nossos corpos assumem, e como os padrões do masculino e do feminino passam a ser tratados como modelos a serem seguidos. Nos casos de desvio dessas definições, os indivíduos são vistos como subversivos, por não se encaixarem na moldura imposta pela heteronormatividade. Trata-se, portanto, de pensar as relações de gênero como construções sociais. A partir dos apontamentos de Beauvoir (2000) temos a percepção de que:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (BEAUVOIR, 2000, p.7).

Para a autora, nossa matriz biológica afirma nossa identidade sexual a partir de nossa existência, porém, nossos corpos e nossos desejos subjetivos são fluidos, permitindo o autoreconhecimento em outros gêneros. Dessa forma, as emoções internas se transfiguram e se concretizam em ações reais de nosso cotidiano apontando os direcionamentos de nossas vidas, que nem sempre irão na direção das normas e preceitos sociais que reforçam a hegemonia do masculino.

Nesse sentido, nosso corpo não significa apenas uma matéria biológica, mas um lugar de apresentação de nosso subjetivo, através de sentimentos e ações que são externalizados expondo ao mundo o que somos intimamente. De modo amplo, a comunidade LGBTQQICAAPF2K+¹⁶ tem muito a agradecer à altivez das mulheres, através dos movimentos que lu-

¹⁶ A sigla refere-se as várias identidades de gênero respectivamente: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink. Disponível em: <https://www.fun-dobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>. Acesso em 25 de jan. 2023.



taram por novas conquistas e novos lugares de fala, pois foi a partir desses embates que as discussões de gênero construíram visibilidade no cenário mundial e hoje podem ser dialogadas para ampliar a tolerância ao diverso no sentido de construir um mundo mais empático e acolhedor. Porém, mesmo com todos os esforços, ainda hoje persistem, nas sociedades conservadoras, inúmeras dificuldades sobre as questões de gênero, principalmente na sala de aula, ambiente no qual os estereótipos se mantêm vivos impedindo que os tabus sejam rompidos, abrindo espaço para violências e exclusões.

Os sujeitos escolares, professores e alunos, precisam discutir gênero compreendendo que o conceito difere do sexo biológico, pois segundo Butler (2003):

A distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2003, p. 24).

Enquanto a genitália advinda do sexo biológico fornece a capacidade de perpetuação de vidas, o gênero oportuniza a construção de uma identidade pessoal que não pode ser definida apenas pelo viés biológico. Gênero é, então, uma construção social que parte do individual e apresenta-se no plano coletivo. Não há uma regra de qual gênero seguir, o que existe são possibilidades de aceitação de quem se é de fato. Talvez, o mais difícil seja compreender que o gênero não necessariamente irá compor um padrão uniforme com o paradigma biológico. Por exemplo: uma mulher cisgênero¹⁷ pode ter um gênero andrógono, e isso não altera em nada sua aceitação de si, biologicamente, e nem o fator biológico interfere na construção de sua identidade de gênero. Além disso, a pessoa pode identificar-se com mais de um gênero, podendo também performar¹⁸ com

¹⁷ Cis gênero diz respeito ao indivíduo que se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sexualidade/cisgenero-transgenero.htm> Acesso em: 26 de jan.2023.

¹⁸ Sobre as performances do Gênero, (BUTLER, 2008, p. 201) diz: “O fato de a realidade de gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras, ou permanentes também são construídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performático do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória”. Assim, o gênero pode ser entendido também como o rompimento do modal masculino heteronormativo, que foi ao longo do tempo imposto como forma de regulação, daquilo que entendemos, por exemplo, como vestuário masculino ou vestuário feminino, assim como também as tarefas ditas de homens e tarefas ditas de mulheres.



um gênero ou mais de um, de modo que suas vivências, experiências e o contexto social em que está inserido lhe dará oportunidades para essa construção.

O impasse para a discussão dessa temática ocorre quando não há informação clara e o gênero passa a ser tratado de maneira errônea como mecanismo de subversão, ou confundido com o sexo biológico. Muitos docentes carecem de entendimento sobre a temática ou revelam estranhamento acerca do aprofundamento da abordagem em suas aulas, o que, por vezes, resulta na apatia ou omissão em relação ao problema, não ofertando aos estudantes o direito de aprender sobre essas questões, o que pode favorecer as relações de desigualdade e os conflitos de gênero.

A escola, enquanto palco para diversidade, também se torna local para a propagação de preconceitos, estes externados através de *bullying* homofóbico, que se revela por meio de piadinhas grosseiras que trazem sofrimento a quem as recebe, advindas daqueles(as) que não tem noção do assunto, e encaram o estudante com identidade de gênero diferente como um sujeito “errado”. A falta de informação para combater essas ações provoca a tendência e a predominância de falas distorcidas que podem culminar nas diferentes agressões verbais ou físicas. Assim, faz-se necessário salientar que escola é lugar propício para essa discussão, por ser dentro dela que a diversidade se desdobra representando a pluralidade social.

Ainda refletindo sobre gêneros, Lauretis (1994) explica que estes são múltiplos, instáveis, fluidos, discursivos, consistindo em efeitos produzidos nos corpos, comportamentos e relações sociais. Nessa fluidez é incabível a padronização de dois corpos (masculino e feminino) como conceitos modais de existência. Contudo, a intenção dos pesquisadores de gênero não é desconsiderar o macho e a fêmea enquanto seres biológicos, mas apresentar as variações do gênero enquanto construção cultural, que não

A possibilidade do Gênero performar, é a capacidade do ser humano assumir para si, padrões do gênero oposto, sem que sua especificidade biológica seja comprometida, para os que assim se entendem. Ou até mesmo a capacidade de modificação corporal quando esta lhe apraz, a exemplo a mulheres e homens trans, que nascem biologicamente como homens ou mulheres definidos assim biologicamente, mas que subjetivamente entendem que seus corpos, suas forma de ser e agir diferem da genitália biológica, e recorrem às mudanças estéticas, com intervenção médica ou não, para adaptarem-se ao gênero de sua preferência. Há também aqueles, que não tem nenhum gênero, como também aqueles que transitam entre dois ou mais efetuando um hibridismo performático, e é essa capacidade que a performance de gênero oferece. Muito além de uma identidade que os corpos constroem e se apresentam em sociedade, gênero é em si um ato performático, que rompe com padrões pré-estabelecidos, dado sua fluidez, não podemos defini-lo como estático, antes molda-se a depender de vários fatores em seu constructo.



devem ser silenciadas, pois cada ser humano tem seus valores e suas singularidades. Neste sentido, corrobora Scott (1995), que o termo gênero, portanto, diz respeito aos processos culturais que atuam mediante relações de poder, construindo padrões hegemônicos, a partir de corpos sexuados.

Revisar textos, escritos, imagens, sons, gestos, silêncios, cores, leis, ditos populares, piadas, visões, tudo isso coloca escritos sobre gênero e sexualidades em um lugar de destaque na atual conjuntura política, econômica e cultural de nosso país, que vem passando por grandes mudanças (PÁDUA, 2015, p.92).

De acordo com o autor emerge, cada vez mais, uma necessidade de provocar discussões sobre gênero, uma vez que encontrar meios para dialogar sobre a problemática no espaço educacional, oportuniza à escola melhores condições de permanência de seu alunado, permitindo à instituição escolar ser uma forte aliada ao combate do preconceito e discriminação.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais traziam a abordagem sobre gênero de maneira muito clara, de modo que nos temas transversais os estudantes recebiam a informação que objetivava o respeito pela diversidade. Porém, vinte e um anos depois, com a promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, observou-se um verdadeiro retrocesso, pois o documento que orienta o currículo da educação básica retirou de suas normativas as discussões de gênero, provocando, assim, o silenciamento da temática. Isso nos leva a refletir sobre a discrepância, existente, uma vez que a Base se posiciona como “atual e inovadora”, mas, ao mesmo tempo, retira de seu texto temas que se apresentam como emergentes na escola contemporânea.

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades



de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (BRASIL, 2000, p. 321-322).

Um dos grandes desafios da atualidade entre as escolas é lidar com a lacuna existente na BNCC frente às questões de gênero, uma vez que esse silêncio documental não estimula práticas pedagógicas inclusivas colaborando de maneira direta para a desinformação à medida que intensifica conceitos estereotipados. Estudos apontam que a bancada política, conservadora e religiosa interferiu de maneira muito forte na construção do documento, de modo que vários movimentos contrários à temática foram articulados, o que provocou sua exclusão. Se já existia dificuldade em tratar essas questões na sala de aula, agora a problemática intensifica-se, em virtude da discussão não está contida na BNCC como temática de estudos, visando construir o respeito e a tolerância para com as diferenças existentes em sala de aula e fora dela.

Num segundo momento, percebemos que os professores não recebem formação específica a respeito durante o curso de graduação. Neste sentido, falta formação docente. No tópico a seguir, elencamos caminhos de discussão por meio de uma metodologia ativa, trazendo novas propostas de atividades que visam o respeito coletivo e uma educação cada vez mais justa e humanizadora.

Sala de Aula Invertida como ferramenta para as discussões de gênero

As metodologias ativas são processos inovadores, pelos quais desenvolvemos nossas tarefas e conteúdos em sala de aula, são ferramentas para auxiliar na tarefa docente, com vistas ao êxito do processo de ensino e aprendizagem. Outra finalidade dessas metodologias é dinamizar o processo educativo para fornecer outros meios e fontes de interação e aperfeiçoamento dos saberes ministrados em sala de maneiras dialógicas que admitem o uso de diferentes experimentos com fins pedagógicos.

Quando uma metodologia já em curso se mostra com necessidade de atualização, ou quando se percebe que há pouca eficácia de aprendizagem, novas pesquisas se iniciam e assim sempre haverá o surgimento de novos métodos com propostas educativas. As metodologias ativas são um conjunto de orientações/propostas criadas de modo a oportunizar à escola um novo olhar para o ensino, considerando as solicitações e de-



mandas do mercado e da vida social, assim como das necessidades da sala de aula e da própria sociedade que permite ao ensino estar em constante evolução.

As Metodologias Ativas, segundo Bernini (2017), buscam

promover abordagem centrada no aluno com recursos que atendam às necessidades dos alunos de programas, técnicas, horários flexíveis, respeitando o ritmo individual de trabalho, de assimilação do conhecimento, respeitando a atividade grupal, com tarefas e técnicas diversificadas (BERNINI, 2017, p. 109).

São ferramentas que focalizam a participação efetiva do aluno, enquanto o professor é o mediador dos conhecimentos, oportunizando ao estudante tornar-se o sujeito ativo da ação de aprender. É por esse caminho que os discentes podem inferir sobre determinado tema, dialogar com seus pares, propor intervenções para os problemas existentes, entre outros. Como o próprio termo indica, a intenção é colocar o aluno como sujeito ativo na sala de aula, que se posiciona criticamente, e que individual e coletivamente pode questionar e aprofundar-se em qualquer conteúdo disciplinar.

Dentre as inúmeras metodologias ativas, escolhemos a Sala de Aula Invertida (em inglês: flipped classroom). A metodologia tem como percussores Aaron Sams e Jhonathan Bergamann que a desenvolveram a ideia em 2007, no Colorado (Estados Unidos), segundo (Bergmann e Sams, 2020): “O momento que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte coisas e informações; eles podem receber os conteúdos sozinhos”. Desse modo, compreendemos que a entrega do conteúdo pode ser realizada antes da aula, e neste intervalo, entre o entregar do tema e a aula propriamente dita, o estudante irá, sozinho, promover suas análises acerca do que lhe foi solicitado. Acreditamos que tal propositura pode ser oportuna para o trabalho com a temática de gênero.

Conforme Valente (2014)

Esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, ...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do



processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula. Neste caso, os materiais de estudo devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes acessem, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos (VALENTE, 2014, p.19).

Desse modo, o primeiro passo é o professor ter domínio do conteúdo que irá abordar, e sugerir materiais que possam ser disponibilizados previamente aos seus educandos, visando a leitura, o levantamento de questões, a reflexão e a criticidade em torno do que será discutido. Ao inserir o estudante numa pesquisa com antecedência, o docente constrói um ambiente rico em hipóteses de aprendizagens, dando a autonomia de análise ao aluno. Ao pensarmos nas discussões de gênero, que, como vimos, são permeadas por tabus e estereótipos, estaríamos provocando no estudante a curiosidade¹⁹ de compreender o que é gênero, o porquê do preconceito existir, além de favorecer a compreensão conceitual. Com essa estratégia, estaríamos confrontando-o a refletir sobre as diversas formas de ser e existir, que fazem parte do seu cotidiano, visto que, na escola, a diversidade existe e se encontra em avanço, diariamente, permitindo-lhe a capacidade de questionar e formular ideias em torno do tema proposto para estudo.

Na metodologia da sala de aula invertida o professor oferece o aporte teórico com antecedência, conduzindo as orientações necessárias para que o estudante seja o sujeito ativo do processo de aprendizagem. É o próprio aluno, ao receber o material da pesquisa, que vai em busca de aprofundamento dos conteúdos. Nesse caminho ele fará suas anotações, questionamentos e análises, para, posteriormente, em sala de aula, ao encontrar-se com o professor e demais colegas, terá condições, coletivamente, de debater e avaliar o que foi pesquisado, tornando possível ao docente avaliar quais as percepções que os estudantes trazem a respeito

¹⁹ Para (FREIRE, 2006, p. 88): “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo o espaço. Admito hipóteses várias em torno do possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação”. Nesse sentido, pensar na inversão da aula, provoca no educando o desejo por investigar informações sobre determinado tema e com isso, levar a posteriori os resultados de suas pesquisas para serem discutidas com seus pares. Esse trabalho coletivo de todos investigarem o mesmo assunto, antes da aula ocorrer, oportuniza uma infinidade de saberes vistos por vários prismas, contribuindo significativamente para um aprendizado efetivo.



do assunto proposto para estudo. Trata-se de incentivar o protagonismo do aprender a aprender:

“Ensinar é apenas ajudar o estudante a aprender”. Nesse sentido, palestrar conteúdos e conceitos para estudantes ouvintes e passivos pode não ser a melhor forma de ajudar. O estudante ouviu, mas, se não foi o suficiente para assimilar e (re)significar os conteúdos, pode não ter aprendido (MAZUR, 2015, p.65).

Na visão do autor é preciso romper com o tradicionalismo de aulas, nas quais se preconiza as relações dialéticas centradas apenas na exposição oral do professor. É na inversão do modelo unilateral que podemos despertar no aluno o desejo por aprender algo novo, questionar conceitos, confrontar dados com outros colegas, de modo que o saber coletivo encontre condições para se concretizar.

Porém, para que todo processo da sala de aula invertida ocorra de modo satisfatório, é necessária uma sincronia entre as tarefas abaixo descritas:

Figura 1- Exemplo básico do funcionamento da sala de aula invertida.²⁰



Fonte: Autores

²⁰ Modelo simplificado das ações da Sala de Aula Invertida. A intenção do uso deste metodologia, é que ao término da execução das etapas o professor alcance os objetivos iniciais, e que os estudantes apresentem saberes referente ao conteúdo, instigando os referidos a realização de pesquisas de modo autônomo, conhecendo várias fontes, e gradualmente construindo a capacidade crítica e reflexiva sobre o que é estudado, visando assim que em todos os conteúdos repassados ao aluno não se detenha apenas ao material fornecido pelo professor, mas que este consiga ir em busca de outras fontes.



O exemplo traz uma breve explicação sobre o desenvolvimento da metodologia sala de aula invertida, mas vale salientar que todas as etapas são organizadas previamente, de modo que a conclusão possa ocorrer de maneira interativa, no intuito de que o aprendizado possa ser compreendido como algo reflexivo, assim como prazeroso e instigante:

Para que esta etapa do método funcione adequadamente, uma estrutura de apoio ao estudante poderá ser necessária. Esta estrutura consiste nos materiais, vídeos, textos, livros, revistas etc. que passarão a estar ao alcance dos estudantes enquanto não estão na sala de aula (LITTO, 2009; PEREIRA, 2010).

Ou seja, não é apenas lançar um tópico para os alunos pesquisarem. É preciso construir um desejo investigativo para além dos muros da escola, de maneira a construir sentidos entre a vida social e o espaço escolar. Assim, são necessárias fontes confiáveis e relevantes sobre os temas propostos, vídeos e documentários relevantes para ilustrar a discussão, além de material interativo para que o estudante possa ser estimulado a pesquisar e construir novas ideias. Vale ressaltar que, neste percurso de elaboração, tudo deve ser pensado de modo que o professor possa mediar esse conhecimento sugerindo pesquisas através da internet e outros espaços digitais, quando assim ocorrer, dar-se-á preferência por plataformas que sejam gratuitas e de fácil acesso. Caso os estudantes não possuam acesso à internet, as matérias relacionadas devem ser entregues impressas. Isto é, a estrutura de uma aula invertida é pensada e repensada de modo a contemplar as necessidades de cada turma para a inclusão e participação de todos/as.

A atividade tem essa estrutura porque objetiva o encontro dos estudantes com vários conhecimentos oferecidos previamente. A discussão em sala requer que o professor possa debater e analisar o material que os estudantes trazem. Se houver erros ou falta de entendimento em algum tópico da pesquisa, o professor já estará preparado para orientar novos percursos com as informações corretas. Em síntese, o contato prévio com a proposta de estudo fomenta, dentre outros aspectos, o desejo pela pesquisa, tarefa que deve ser estimulada desde cedo na escola, visando a construção de pessoas críticas, reflexivas e autônomas na busca pelo conhecimento.



Palavras Finais

A proposta aqui contida de trazer a abordagem de gênero por meio da sala de aula invertida, soma-se a tantas outras técnicas e estratégias metodológicas que visam a possibilidade de debater um tema que ainda é silenciado ou ignorado por muitas instituições educativas. Os currículos, enquanto norteadores da educação básica, podem auxiliar nessa tarefa assim como também produzem entraves no que tange a essa problemática.

Percebemos que a promoção de uma educação justa e humanizada, consciente da diversidade cultural e suas expressões, solicita a compreensão do outro em suas singularidades. As metodologias ativas, e em especial a sala de aula invertida, podem contribuir não somente para a ampliação da informação, como também para a construção de uma escola cada vez mais aberta às diferenças. De fato, precisamos, enquanto docentes comprometidos com a equidade de gênero, provocar novos olhares acerca de temas que são vistos de maneira estereotipada, trabalhando para a conscientização dos nossos professores e alunos, uma vez que cada pessoa tem a liberdade de ser e existir com o gênero que se identifica merecendo respeito por suas escolhas e posturas.

Assim, a intenção deste texto é trazer aos professores, estudantes e demais pesquisadores da área, uma compreensão sobre gênero que possa ser desenvolvida de maneira interativa para fomentar o protagonismo dos estudantes pelos seus aprendizados. Nesse percurso, observou-se também que a sala de aula invertida conduz o aluno a ser o sujeito partícipe do início ao fim da atividade, e o professor torna-se o mediador do processo, capaz de conduzir uma aprendizagem cada vez mais significativa, considerando as vivências do aluno e suas capacidades de descobertas como âncoras para aquilo que ainda poderá aprender.

Constatou-se também o silenciamento das discussões de gênero na nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, após um grande movimento político conservador averso a essas questões, tal ação contribui de forma direta para intensificação da desinformação pré-existente. Embora não haja proibição para docentes trabalharem o tema, a ausência de uma normativa contribui para a perpetuação e reprodução dos preconceitos existentes.

Desse modo, ao apontarmos como alternativa de trabalho pedagógico a sala de aula invertida, consideramos que esta pode ser, sim, uma ferramenta facilitadora para a compreensão das relações de gênero, que ainda se apresenta como desafiadora nas escolas contemporâneas.



Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- BOTELHO L.L. R.; CUNHA C. C. A.; MACEDO M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gest Soc. v. 5, n.11, p. 121-36. Ago, 2011.
- CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de revisão de literatu- ra: fundamentação e estratégia metodológica**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer no 017/2001**. Brasília. MEC/CNE 2001.
- CASTRO, Paula. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico** / Paula Almeida de Castro. - 2011.
- CRANNY-FRANCIS, Anne; WARING, Wendy; STAVROPOULOS, Pam; KIRKBY, Joan. **Gender studies. Terms and debates**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- CRANNY-FRANCIS, Anne; WARING, Wendy; STAVROPOULOS, Pam; KIRKBY, Joan. **Gender studies. Terms and debates**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- FIGUEIREDO, Nice. **Da importância dos artigos de revisão da literatura**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000, págs.
- FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Grall, 1990.
- LAURETIS, Tereza de. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MAZUR, Eric. Peer Instruction. **Peer Instruction: A revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre. Penso, 2015.
- PÁDUA, Antônio. **Escritos sobre gênero e sexualidades**. Cidade: São Paulo/SP. Scortecci Editora, 2015.
- VALENTE, José. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista (Edição Especial)**, n. 4, p. 79-97, Curitiba, 2014.



TRADIÇÕES DE CURA: UMA ETNOPESQUISA SOBRE OS SABERES AFRO-INDÍGENAS DE REZADORAS E REZADORES

Raphaela Hildita de Sá Guedes Deodato

Patrícia Cristina de Aragão

Este artigo é fruto das reflexões de uma pesquisa em andamento que vai originar a dissertação de mestrado intitulada *Memórias e saberes da tradição afro-indígena nas artes de cura: ecologia de saberes no ensino de História em Salgueiro/PE*. Neste texto, apresentamos os relatos das experiências verificadas no campo empírico como modo de compartilhar os encaminhamentos realizados até então e a construção metodológica do estudo.

Propomos, portanto, numa breve revisão bibliográfica, convidar os leitores para trilhar conosco os percursos que têm norteado o fenômeno em análise, que se reporta aos saberes populares das artes de benzeduras, de modo a contribuir com a compreensão da pesquisa na Educação Básica, em especial àquela que contempla as séries finais do ensino de História. O caminho adotado para a nossa pretensão considera a etnopesquisa como ferramenta de trabalho, uma vez que o contato com o campo nos possibilita conhecer e atrelar os saberes tradicionais das rezadeiras e rezadores ao planejamento escolar, exemplificando o fazer pedagógico deles decorrentes através de uma sequência didática. Na nossa percepção, os valores da tradição popular das rezadeiras precisam ser inseridos na educação, o que justifica a construção do instrumento didático mencionado, a fim de contribuir com o trabalho em sala de aula, à medida que poderá ser apropriado em outros contextos e disciplinas escolares.

Abordar de forma interdisciplinar os temas que se reportem à educação das relações étnico-raciais no ensino de História, com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena, significa transpor para a sala de aula as artes de cura do ato de benzer, valorizando seus saberes e ensinamentos ancestrais. No nosso ponto de vista, a inclusão desses conhecimentos, que não têm o devido destaque nos livros didáticos, permite a reflexão/ação do papel pedagógico de professoras e professores de modo que possam ressignificar os currículos escolares a partir de temáticas culturais relevantes que trazem em seu escopo as histórias da tradição popular. Acreditamos que a reconstituição das memórias desses grupos tem muito a nos ensi-



nar sobre educação porque singularizam vivências culturais.

Diante dos problemas ambientais causados pela ação humana torna-se mister discutir sobre as práticas de cura e o ofício das rezadeiras para conhecer como estas, nas comunidades em que atuam, desenvolvem uma educação social quando preservam saberes ancestrais, tem conhecimento das plantas e desenvolvem a conservação destas no meio ambiente. Problematizar e valorizar, nas aulas de História, os saberes das rezadeiras de influência afro-indígena contribui para a formação da identidade étnico-cultural a partir da escola, ao mesmo tempo em que identificamos os seus pertencimentos e o laços comunitários.

As práticas educacionais existentes no saber de rezadeiras apresentam múltiplas possibilidades de se pensar a realidade social e os nossos costumes de modo que se articulem natureza, educação e cultura numa reflexão sobre os (des)caminhos da modernidade. Lembramos que as pesquisas de medicina popular denotam uma constante vinculação com os credos religiosos, pois a crença espiritual e nos objetos sagrados dela derivados falam a respeito de um povo e apontam seus valores históricos.

Porém, nas religiões de origem e influência africana e indígena, esses saberes são vastos, uma vez que representam conhecimentos passados entre as gerações, nos quais notamos maior incidência do uso de plantas com propriedades curativas. Tais plantas desempenham duplo papel: sagrado e fitoterápico, relacionados à cultura local que são por nós investigados através dos saberes das rezadeiras. Segundo Aragão e Nascimento (2021) as benzeduras são constituídas por palavras curativas que se entrelaçam com as ervas do ventre da terra permitindo a disseminação de valores sobre a natureza que se convertem em significativas maneiras de educar, rearticulando, na verdade, uma cultura mística e simbólica, notadamente oral, que é reapropriada pelos signos do religioso, do mistério e do encantamento.

Nessa compreensão, as práticas de rezas criam

um canal de sintonia do bem, pela via das orações que elevam o pensamento ao sagrado, invocando forças que dele emanam para criar condições espirituais que promovam a cura do corpo e o bem-estar físico. Inserido nas tradições culturais que permitem a interface de saberes múltiplos, o ofício das rezadeiras, enredado nas trilhas do tempo e nas redes de saberes que tecem as memórias, traz na composição das práticas cotidianas, vivenciadas no decorrer de suas vidas, ensinamentos, conhecimentos, ressignificações de uma compreensão do viver no mundo, pela ação de



fazer o bem através das rezas (ARAGÃO; NASCIMENTO, 2021, p. 471).

Nesse sentido, nossa atenção se volta para os saberes intergeracionais, transmitidos através da oralidade por rezadeiras e rezadores da aldeia indígena Atikum e das comunidades quilombolas de Conceição das Crioulas e Santana, localizadas no município de Salgueiro/PE. Pensamos que o ensino de História na rede municipal das referidas localidades pode avançar através de novas práticas educativas, veredas de sabedoria popular, que notabilizem e respeitem os modos de educar oriundos dos povos ancestrais, desconhecidos e silenciados nas escolas. Suas vozes, negadas nos espaços de sala de aula, podem ecoar sabedorias não conhecidas na sociedade pelos meandros das memórias. Assim, através dos saberes de rezadoras e rezadores, a oralidade cumpre uma função educativa na preservação das histórias de um povo.

De acordo com Aragão e Nascimento (2021),

Revelando nuances intuitivas de fé, as práticas educativas são escritas ao longo dos tempos guardando saberes, valores e sensibilidades (...) Nas suas trajetórias de doação cotidiana, partilham com as comunidades olhares sensíveis no que se refere ao engajamento com aspectos vivenciais, em termos de doenças físicas ou mesmo da alma, contribuindo para a preservação do sagrado (...) Uma educação tecida no decurso do tempo, em que o texto da vida, na sabedoria formatada pelas gerações, produz a configuração da tríade natureza, sagrado e cura (ARAGÃO; NASCIMENTO, 2021, p. 472).

Saberes tradicionais, pesquisa e ensino: um outro olhar sobre a sala de aula

As relações de poder infligidas pelos europeus no processo de colonização/povoamento brasileiro aos povos originários e africanos escravizados, infelizmente ainda permanecem presentes na atualidade em forma de comportamentos racistas, excludentes e de intolerância cultural e religiosa. Assim, houve um empenho muito grande, por parte dos colonizadores, para que, no Brasil, o povo seguisse os padrões hegemônicos e se comportasse de forma “homogênea”. Foi incutido no senso comum que os “padrões” europeus para os modos de falar, vestir, agir, pensar, cultuar, entre tantos outros, eram os únicos corretos/verdadeiros. Essa imposição, feita através da escravização humana, mediante torturas, inferiorização e



genocídio moldou o que chamamos hoje de colonialidade. Paim e Araújo (2018) observam que

Os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternizados para que, assim, pudessem afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador através de uma usurpação territorial, econômica e ideológica (PAIM E ARAÚJO, 2018, p. 05).

Apesar do processo de “apagamento” histórico, os povos afro-brasileiros e indígenas encontraram formas de resistência, e seus saberes, costumes, tradições, diversidade cultural e religiosa se perpetuaram ao longo dos séculos. Contudo, é necessário ressaltar que é preciso, no campo educacional, um trabalho pedagógico de decolonização das ideias eurocêntricas, num engajamento para o fazer e a escrita de uma história diversa, onde exista um “combate” à visão parcial dos acontecimentos ocorridos, combatendo-se as formas opressoras com que as culturas e os povos indígenas e afro-brasileiros foram submetidos no contexto societário.

Contemporaneamente, os marcos históricos “comemorados” na escola, e presentes nos livros didáticos, ainda retratam os personagens ditos como os “mais importantes” como homens/europeus/brancos. Partindo deste tipo de perspectiva redutora é que notabilizamos o quanto é necessário ampliar os olhares para o ensino de História e as formas de fazê-lo, valorizando as memórias, a história local e a identidade étnico-racial a fim de permitir que esses povos encontrem no campo escolar o espaço que lhes foi negado. Portanto, é através dos saberes intergeracionais, que propomos aos/as professores/as uma forma de decolonizar o ensino de História, esperando e objetivando novas práticas educativas.

Utilizar a história de vida de pessoas silenciadas nas escolas, mas que são protagonistas em suas comunidades, permite mostrar ao corpo docente e aos/as estudantes o que existe nas práticas cotidianas de viver, calcadas no saber tradicional, pois esse se constitui através das experiências de vida. O saber ancestral se mantém vivo nas culturas e se torna uma relevante forma de construir conhecimento, uma vez que traduz memórias e trajetórias comunitárias. Enfatizamos ainda que os conhecimentos que fazem parte das trajetórias de vida de rezadeiras e rezadores contribuem para a construção coletiva de um conhecimento das sensibilidades, capaz de atuar na invenção de uma sociedade mais consciente das riquezas das tradições, pois “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e que, ao nos passar nos forma e nos transforma” (LAR-



ROSA, 2002, p. 19).

Na condição de docentes, estamos vivendo na era das mídias sociais, marcadas pelo imediatismo e excesso de dados não contextualizados, desprovidos de aprofundamento. Constantemente os/as estudantes acessam esses conteúdos instantâneos que chegam às nossas mãos de forma cômoda, através da internet, e que não oferecem estímulos para o conhecimento local, das histórias do nosso povo. A sobrecarga de informações não é acompanhada de reflexões sobre a formação do cotidiano social. Essa mecanização da informação nos motiva a valorizar cada vez mais a construção de um conhecimento plural, voltado para a diversidade de gentes e ideias, capaz de atuar na transformação de pensamentos. Por isso, é importante incentivar, no espaço escolar, novas práticas que contemplem o aprendizado, através da experimentação do novo, do desejo por novas descobertas, do incentivo à curiosidade para se saber quem somos e quem fomos, numa mudança de postura que se viabiliza através da pesquisa científica. Por esse caminho, poderemos conhecer nossas histórias culturais e os grupos que as compõem.

Assim, fazer pesquisa em educação é uma parte do processo para mudar o meio em que vivemos, buscando desenvolver instrumentos pedagógicos transformadores em prol de aprendizados crítico/reflexivos: “O objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade” (GAMBOA, 2012, p.31). Gatti (2010) corrobora a ideia, discutindo que o ato de educar

Então, como podemos falar em pesquisa educacional? Podemos, desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa, quando a educação – qualquer que seja a maneira de a concebermos – mostra-se como o centro de referência da pesquisa, é foco do conhecimento, o elemento integrador e norteador das pistas que percorremos nos enfoques em que nos situamos. E percorremos para buscar uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas consequências (GATTI, 2010, p. 14).

Realizar pesquisa sobre os povos originários na educação básica, principalmente no ensino de História, é o aporte que privilegiamos para dinamizar o cotidiano escolar, motivar a busca pelo conhecimento, valorizar a história local e viabilizar uma nova forma de ver o lugar em que vivemos. Nessa perspectiva, cremos que é valioso aprender com o diálogo de experiências nas relações com as pessoas idosas/as que, na linguagem



da aldeia indígena Atikum, são chamadas de anciãs ou anciões, e nas comunidades quilombolas de Conceição das Crioulas e Santana costumam ser tratadas por mais velhos/as.

A partir da experiência docente em sala de aula, discutiremos, ao longo do texto, a utilização da etnopesquisa para trabalharmos as relações étnico-raciais no ensino de História. O estudo sobre memória, saberes tradicionais e cultura afro-indígena no espaço escolar transcorre da percepção sobre o incipiente processo de reflexão/ação do papel que exercemos frente à valorização de nossa ancestralidade e a importância atribuída aos costumes étnicos locais que podem ser atrelados às práticas educacionais existentes nas múltiplas possibilidades de se pensar a realidade social de modo que se articulem tradição, cultura e educação.

Itinerários metodológicos em narrativas de uma pesquisadora

A pesquisa foi desenvolvida no município de Salgueiro/PE, sertão central pernambucano, nas turmas do 9º ano A e B da Escola Municipal de Referência em Ensino Fundamental Dom Malan – EREF, localizada na sede, na aldeia indígena Atikum e nas comunidades quilombolas de Conceição das Crioulas e Santana.

Salgueiro é considerada uma encruzilhada do sertão por fazer fronteira com o Estado do Ceará, permitindo o acesso para o Piauí, a Paraíba e a Bahia. Sua extensão territorial, conforme dados do IBGE 2020, é de 1.678.564km², e a cidade está subdividida da seguinte forma: Sede, 2º Distrito – Conceição das Crioulas (onde está localizado o território do povo indígena Atikum e da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas), 3º Distrito – Umãs, 4º Distrito – Vasques e 5º Distrito - Pau Ferro (onde está localizada a maior parte do território da Comunidade Quilombola de Santana).

O ponto de convergência do nosso estudo é uma escola que funciona em tempo integral e atende e recebe estudantes oriundos de todos os bairros da cidade e de várias comunidades rurais que utilizam o transporte escolar como deslocamento. A instituição tem o propósito de promover a inclusão de forma ampla, ofertando múltiplas condições para a aprendizagem e o crescimento de cada estudante.

Sua proposta curricular é dividida em dois componentes: Base Nacional Comum Curricular (Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Inglês e Educação Física) e uma parte de formação diversificada (Projeto de Vida e Empreendedorismo, Eletivas, Estudo Orientado, Práticas Experimentais, e Iniciação Científica), além das práticas educativas



como o Acolhimento, Tutoria e Clubes de Protagonismo.

Foi pensando em uma forma de contribuir com a proposta escolar e a construção do Projeto de Vida desses/as estudantes que surgiu a inquietação de repensar as relações étnico-culturais e valorizar a história local para além do ensino de sala de aula. Desenvolver pesquisa qualitativa nesses espaços implica levar para o cotidiano pedagógico métodos alternativos aos modelos “tradicionalmente” padronizados nos currículos, livros didáticos e testes educacionais que medem as habilidades e competências dos/as estudantes num viés simplificado que apenas considera os resultados do ensino-aprendizagem. Isso significa verificar a prática docente e criar formas de contribuir adotando métodos que podem variar entre os estudos de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa participante e os estudos etnográficos.

A base metodológica do nosso estudo se ancora na pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Refere-se a um tipo especial de produção de conhecimentos que nos permite mergulhar em uma realidade (imersão na cultura local) com a finalidade de aprender com o espaço social onde se realiza a investigação, possibilitando que as histórias de vida do campo estudado deem significado à ação do pesquisador na busca de compreender as implicações do fenômeno educacional demarcado na problemática. Mattos e Castro (2011) explicam o método etnográfico a partir das inquietações que surgem sobre o espaço social e seus integrantes:

Buscando responder à pergunta — Quem pode fazer etnografia? —, diria que qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazê-la, embora minha resposta aos meus alunos seja: aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo (MATTOS E CASTRO, 2011, p. 31).

Foi observando o cotidiano da sala de aula da EREF Dom Malan, local de nossa atuação docente, que percebemos, através de vivências e práticas, a forma como o preconceito racial e a intolerância, principalmente a religiosa, no que se refere à matriz afro-indígena, se fazem presentes na escola, o que nos levou a refletir sobre a responsabilidade social do ensino de História e sua contribuição como abordagem fundamental para a desconstrução do pensamento decolonial, que continua influenciando as visões sobre esses grupos sociais, sem conhecer suas causas e singularidades. Nesse caso, a etnografia nos auxilia a entender as diferenças a



partir das relações estabelecidas com os próprios sujeitos, que também merecem ser vistos no mundo social. Partindo destes pressupostos é que consideramos que

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS E CASTRO, 2011, p. 45).

Compreendemos a etnografia como uma abordagem metodológica que tem entre seus modos de coleta de dados diferentes técnicas que incluem a observação participante e as entrevistas no sentido de possibilitar a interação e interlocução entre as pessoas pesquisadas e o espaço da sala de aula. Logo, na etnopesquisa, os grupos têm vez e voz, analisando-se, próximo a eles, os sentidos da vida cotidiana e os conteúdos que dela emergem, “e que são capazes de refletir questões mais amplas da organização social, entendendo o que os participantes dizem em seus significados de vida” (LARCHERT, 2017, p.125).

Entre as técnicas metodológicas da pesquisa etnográfica, escolhemos trabalhar com entrevistas semiestruturadas, realizadas com rezadeiras e rezadores da aldeia e das comunidades mencionadas, aplicando questionários com estudantes do 9º ano da EREF Dom Malan, e também realizando registros em diário de campo, de modo a executar a triangulação das informações obtidas na aproximação com o universo em análise.

Além dos aportes referidos, adotamos a fundamentação da história oral como fonte documental, através das narrativas, por compreendemos a entrevista como instrumento capaz de recolher “dados descritivos” na linguagem do próprio sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (LARCHERT, 2017, p.131):

Existem pelo menos dois motivos que justificam a realização de entrevistas durante a pesquisa de campo etnográfica. Um deles está relacionado à produção de dados textuais que representam diretamente a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. O outro diz respeito à necessidade de informação sobre as pessoas, contextos



sociais, rituais ou cenas, que não são utilizados como único material para análise em profundidade, mas como importante ferramenta para o exame dos fatos protocolados pelo pesquisador durante a estadia no campo (WELLER E PFAFF, 2013, p. 259).

A prática da observação nos permitiu interagir com a dinâmica social dos grupos pesquisados mostrando que a materialização da etnografia depende da construção de uma relação de confiança/harmonia entre pesquisadores/as e as pessoas do campo investigado. Seguimos a linha metodológica proposta por Macedo (2010), utilizando em nossas entrevistas técnicas de inspiração etnossociológica, que correspondem às narrativas de vida e ao conhecimento observável.

A primeira visa elaborar uma *narrativa de vida* (uma autobiografia). Aqui o pesquisador se esforça para aprender a experiências que marcam de maneira significativa a vida de alguém e a “definição” das experiências pela própria pessoa. O segundo tipo é destinado ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis. Pede-se às pessoas para descrever interpretando realidades e como essas realidades são percebidas por outras pessoas. O terceiro tipo aproxima-se bastante do recurso metodológico das ciências sociais denominado *grupo nominal* ou *focal*, propõe-se que mediante questões abertas sejam obtidas informações de um número um tanto quanto elevado de pessoas no tempo relativamente breve (MACEDO, 2010, p. 105 – 106).

Seguindo os critérios aqui expostos, estruturamos as entrevistas de acordo com essas recomendações, após a aprovação do CEP/UEPB, respeitando os aspectos éticos preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/CNS/MS, procurando minimizar os riscos que se materializam na possibilidade de causar algum constrangimento aos participantes. O protocolo da pesquisa de campo inclui, ainda, assegurar o sigilo dos dados coletados, evitando vazamentos de informações e outros incidentes.

O/a pesquisador/a que se propõe a fazer pesquisa etnográfica precisa compreender os modos de fazê-lo, pois cada tema/problemática, entrevistado/a, lugar visitado, têm suas peculiaridades que precisam ser compreendidas, respeitadas, preservadas e valorizadas, cabendo a quem faz a pesquisa, ajustar procedimentos e zelar pela ética ao realizar suas entrevistas, transcrever seus conteúdos e, na dinâmica da análise dos re-



sultados, manter constante vigilância para que suas convicções pessoais não interfiram na investigação e nem nas respostas e impressões obtidas.

Assim, é preciso saber ouvir para potencializar as vozes das/os nossos/as interlocutores/as, para conhecer e perceber o lugar da pesquisa, analisando e se adequando a sua dinâmica, o que auxiliará na análise dos resultados. Além do exposto, defendemos que ser empático/a, colocando-se no lugar do/a outro/a, é condição para aprender com ele/a. Como enfatizam os autores Mattos e Castro (2011): “Ao escrevermos uma narrativa, temos que colocar os atores como eles se apresentam sob a *perspectiva* deles” (MATTOS E CASTRO, 2011, p. 64).

Com vistas a atender a essa orientação, a realização das entrevistas, sempre que possível, deve considerar um ambiente onde o/a entrevistado/a se sinta à vontade para conversar e ir mais a fundo no tema abordado. O seu desdobramento se estrutura a partir de um processo de escuta, observação, interação e confiança, pois, dessa maneira, o/a pesquisador/a se aproxima do universo estudado e pode obter as informações necessárias.

Não podemos deixar de levar em consideração os aspectos socioculturais do lugar onde a pesquisa se desenvolve. Então, é fundamental a observação de como o cotidiano acontece, o modo de vida local, os símbolos ou práticas que estão presentes nas falas, gestos, valores, crenças, costumes e/ou tradições. Tais elementos são essenciais para uma descrição minuciosa dos significados culturais e dos sujeitos envolvidos.

Nesse processo de observação e registro de informações é preciso contar com uma teia de colaboradores/as que auxiliam, principalmente, no processo de coleta de dados. Para que o nosso estudo acontecesse foi necessário a parceria da equipe gestora da EREF Dom Malan, que nos possibilitou a aplicação dos questionários e a realização das oficinas nas turmas do 9º ano A e B, assim como o aval dos responsáveis pelos/as estudantes, que autorizaram a participação na pesquisa. Obtivemos a colaboração dos sessenta e dois estudantes matriculados no 9º ano (trinta e dois estudantes na turma A e trinta estudantes da turma B) que gentilmente responderam aos questionários e participaram das oficinas realizando as atividades propostas.

Os motivos pelos quais escolhemos essas turmas foram, dentre outros, a distribuição de carga horária (no que se reporta à História e ao Projeto de Vida) e o fato de que, nessa série, eles/as escrevem o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental – TCF na disciplina de Iniciação Científica. Desse modo, envolvê-los/as em uma pesquisa científica também auxiliaria preparando-os de maneira efetiva para a elaboração de um trabalho científico.



Contudo, destacamos que a sequência didática, fruto das atividades desenvolvidas, pode ser facilmente adaptada à realidade de qualquer uma das séries, do 6º ao 9º ano, ficando a critério do professor/a a reformulação/adaptação das atividades propostas.

Contamos, também, com a disponibilidade de lideranças da aldeia indígena Atikum e das comunidades quilombola de Conceição das Crioulas e Santana, que apoiaram o estudo e nos apresentaram às rezadeiras e rezadores locais, o que nos permitiu entrevistar duas/dois representantes de cada comunidade investigada. Sem a cooperação dos/as estudantes e das rezadeiras e rezadores seria impossível a realização da pesquisa e o acesso aos contextos dos saberes de cura.

A geração dos dados para compreensão da realidade contou, na fase inicial, com a transcrição sistemática das entrevistas realizadas nas comunidades. A primeira visita de campo ocorreu na comunidade quilombola de Santana, onde, na ocasião, entrevistamos duas rezadeiras. No segundo momento, fomos ao 2º Distrito, iniciando nosso percurso pela área rural, em direção à aldeia indígena Atikum, onde entrevistamos uma rezadeira e um rezador. Posteriormente, fomos à Vila de Conceição das Crioulas entrevistar uma rezadeira. E, para concluir essa etapa inicial, voltamos à comunidade de Conceição das Crioulas, dessa vez para contato com mais um rezador. Assim, totalizamos seis entrevistados/as, cujas narrativas foram gravadas para posterior descrição.

Esses contatos com os interlocutores se deram nos ambientes onde as rezadeiras e os rezadores se sentissem mais confortáveis para conversar, utilizando como ferramenta de gravação o aparelho de celular, desenvolvendo todo o empenho de não inibir os/as entrevistados/as. Porém, antes da realização das entrevistas, explicamos o tema e os objetivos da pesquisa, e, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, foi necessário submeter o trabalho ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Dessa forma, foi necessário que os participantes assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e, somente após o esclarecimento de todas as dúvidas e a assinatura do TCLE, é que iniciamos o encaminhamento das perguntas.

Paralelo ao período de registro e transcrição das entrevistas, foi aplicado um questionário diagnóstico nas turmas de 9º ano A e B da EREF Dom Malan, com doze perguntas, que tiveram o objetivo de compreender os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da problemática pesquisada. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira com os dados de identificação, e a segunda com perguntas que sondaram o que



os/as estudantes sabiam sobre o ofício das rezadeiras e rezadores, a aldeia indígena Atikum, as comunidades quilombolas de Conceição das Crioulas e Santana, e qual seria a importância de se estudar, nas aulas de História, os saberes das comunidades tradicionais da cidade de Salgueiro/PE. As respostas foram tabuladas e, com base na análise dos resultados, elaboramos quatro oficinas para discussão temática.

O planejamento das oficinas teve como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem transdisciplinar, baseada na ecologia dos saberes, que visa proporcionar a integração de conhecimentos, a partir dos saberes empíricos existentes nas práticas de cura afro-indígenas, o que vincula nossa proposta de pesquisa aos ditames previstos nas Leis de nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam da inserção de temas relativos aos povos originários no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a inclusão dos/as estudantes na pesquisa foi um fator primordial para a compreensão do tema estudado e a didática das atividades propostas. Procuramos fazer um planejamento nesse sentido para que todos/as pudessem participar, com ou sem necessidades educacionais especiais, através de questões adaptáveis a todas as séries do ensino fundamental anos finais, para que o/a professor/a pudesse utilizar com ou sem o auxílio de equipamentos tecnológicos.

Nossa motivação para o planejamento se deu a partir da experiência adquirida em sala de aula com a mesma turma. Dentre os estudantes tínhamos um com transtorno do espectro autista e uma estudante com baixa visão. Graças a essas vivências, pudemos mudar nossa percepção sobre os modos de trabalhar a inclusão em sala de aula, motivando uma participação plural.

Sistematizamos as atividades das oficinas em forma de sequência didática, proporcionando um diálogo entre os saberes tradicionais e as disciplinas da Base Curricular Comum, em sinergia com o Currículo de Pernambuco. A primeira atividade une a história do Brasil Colônia e o gênero textual narrativo; a segunda, destaca a história de Salgueiro/PE e a geografia local; a terceira contempla a história das comunidades tradicionais de Salgueiro/PE atrelada à história de vida das rezadeiras e rezadores, com leitura e interpretação de texto; a quarta atividade propõe a abordagem de relações étnico-raciais, artes e produção de gênero textual informativo (cartaz).

Na medida em que o contato com as comunidades foi sendo realizado e as entrevistas aconteceram, o questionário foi aplicado nas turmas de 9º ano com a realização das oficinas. Nesses momentos, fizemos uso do diário de campo, no qual registramos os aspectos positivos e negativos



de cada etapa desenvolvida durante a pesquisa, além das expectativas e impressões acerca dos grupos estudados.

Nesse diário, anotamos a descrição do local onde as entrevistas aconteceram, as aventuras e desventuras ocorridas durante as viagens às comunidades, os termos e gestos utilizados pelos participantes, os comportamentos dos/as estudantes em sala de aula e as sensações e sentimentos da experiência de se fazer uma etnopesquisa, conforme explica Macedo (2010):

Em geral, a prática de escrita de um diário de campo possibilita ao pesquisador compreender como o seu imaginário está implicado no labor da pesquisa; quais seus *atos falhos*; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É um esforço para tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal co-construído da produção, portanto, é um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências antropológicas e da educação (MACEDO, 2010, p. 133 – 134).

Assim, o diário de campo possibilitou essa reconstrução do campo, numa releitura sobre os dados coletados, pois permitiu captarmos uma variedade de fatos que não foram ditos com palavras, o que torna a pesquisa uma observação participante, sobretudo por considerar, também, a linguagem não verbal dos sujeitos envolvidos nos momentos de interação. Em contato direto com as comunidades, pudemos observar e obter informações sobre a realidade das rezadeiras e rezadores. Só através de imersão no contexto social pesquisado é que adquirimos vivências para traduzir o conteúdo desses encontros que são valiosos para a construção do conhecimento.

Na análise dos resultados utilizamos o recurso conhecido como triangulação de informações. Essa é uma técnica que permite ao/a pesquisador/a comparar as diferentes fontes que subsidiaram a pesquisa, sejam elas: bibliográficas, orais, respostas à questionários, entre outras, com o intuito de confirmar, ou não, as hipóteses levantadas durante a investigação, “legitimando” os objetivos alcançados pelo estudo: “Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Por não ter um modelo “padronizado” de análise de dados, a etnografia nos permite recorrer à criatividade, à sensibilidade, às experiências pessoais e às percepções que a prática em sala de aula nos oferece para



tentar compreender os detalhes, os conteúdos e os significados que estão presentes ao “lermos as entrelinhas” das entrevistas, das respostas dos questionários e na observação dos comportamentos durante as oficinas. Tudo isso favorece a interpretação da problemática num movimento que avança para confirmar o valor das relações interpessoais nos estudos de campo. Como esclarece André (1995):

O pesquisador vai fazer uma “leitura” interpretativa dos dados, recorrendo sem dúvida aos pressupostos teóricos do estudo, mas também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim à sua sensibilidade. É esse movimento de vaivém da empiria para a teoria, e novamente para a empiria, que vai tornando possível a descoberta de novos conhecimentos (ANDRÉ, 1995, p. 53).

A proposta da análise dos dados é incentivar para que mais professores/as se tornem pesquisadores/as, pois, somente quem está atuando na escola, é capaz de modificá-la, repensar a prática pedagógica e as relações interpessoais construídas em sala de aula, criando e reinventando novas metodologias de ensino que se alinhem ao universo dos/as estudantes permitindo que esses interajam e construam novos saberes a partir dos saberes locais.

Mesmo quando a pesquisa acontece em uma esfera micro (sala de aula), sua contribuição é multifacetada e abrange um leque de possibilidades que pode interferir positivamente na comunidade escolar, nos contextos sociais e familiares e na construção do ensino/aprendizagem dos/as estudantes, sobretudo quando o conhecimento pode ultrapassar os muros escolares e encontrar as tradições comunitárias para valorizar o conhecimento ancestral.

Há que se lembrar, também, que um aspecto primordial da pesquisa etnográfica é o respeito por suas fontes, por isso se faz necessário o retorno às comunidades pesquisadas para a apresentação dos escritos, para ouvir as opiniões e conseguir a aprovação dos/as envolvidos/as na pesquisa. Isto é fundamental para que o trabalho de pesquisa encontre sua ressonância nas culturas a que se refere.

Segundo Azevedo (2010), para que uma ação possa ser considerada uma atividade de investigação científica, a ação do estudante não deve se limitar apenas ao trabalho de observação, ela deve também conter características inerentes à construção da ciência. Neste sentido, o/a aluno/a deve refletir, discutir, escutar e relatar, o que dará à atividade as características de uma investigação na qual se exerceu a autonomia de pesquisar



para apresentar resultados.

Além dos conhecimentos de fatos e conceitos, adquire-se, nesse processo de autonomia, a validação dos conteúdos: atitudes, valores e normas que favorecem a aprendizagem de fatos e conceitos. Não se deve esquecer que quando se pretende a construção de um conhecimento, o processo é tão importante quanto o produto. No caso da disciplina História, tal processo envolve a interdisciplinaridade para mobilizar novas formas de contextualizar os saberes nas suas relações entre o presente e o passado:

Vale ressaltar que a proposta de trabalhar a interdisciplinaridade baseada na tríade Memória-Etnobotânica-Etnicidade está em consonância com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco – Disciplina História. Acreditamos que quando os professores de História dos Anos Finais trabalharem qualquer das temáticas estabelecidas no currículo, mesmo partindo de uma ordem cronológica tradicional e pouco flexível como à posta pela BNCC, a partir dessas três categorias haverá uma maior flexibilização para análise, interpretação, comparação e contextualização das discussões com as demandas do presente e com os problemas e questões que este coloca ao passado (PERNAMBUCO, 2019, p. 520).

Acreditamos que, ao inserirmos os/as estudantes no universo dos saberes das rezadeiras e da pesquisa em sala de aula, visando a valorização, difusão e interpretação desses mesmos saberes, estaremos contribuindo para que sejam sujeitos que compreendem o meio em que vivem, analisem de forma crítica o tempo presente e valorizem as memórias das gerações como indícios/fontes/documentos que garantem a construção do conhecimento por fontes empíricas, igualmente dignas de relevância e respeito.

Considerações finais

A pesquisa etnográfica possibilita aproximações com o campo estudado à medida que oferece conhecimento acerca da cotidianidade de práticas e experiências de vida pela voz dos participantes. Apresenta novos olhares para que se possa perceber o contexto, o espaço vivencial das pessoas interlocutoras e outros vieses para perscrutar as fontes a partir da interlocução e do registro de vozes.

Uma proposta metodológica que visa notabilizar as trajetórias de pessoas que rezam, nas comunidades onde vivem, e abrindo espaço para a



escuta de suas narrativas, aponta o valor das tradições orais, aproximando os espaços formais da educação aos espaços não formais, onde os saberes geracionais acontecem e transformam o sentido da educação narrando memórias e práticas que mantêm viva a história local.

Assim, pesquisar sobre rezadores e rezadeiras, e trabalhar seus ensinamentos na escola, através do ensino de História, permite que crianças e adolescentes do fundamental II aprendam outras percepções de currículo, praticando no cotidiano escolar uma educação que notabiliza as tradições comunitárias. Dessa forma, cria-se um novo modo de educar que mobiliza não apenas os sujeitos escolares, mas também promove o diálogo com a diversidade de saberes de outras gerações, que merecem ser estudados na sala de aula.

Os fenômenos sociais são múltiplos e multifacetados. Compreender a tessitura destes fenômenos, através da pesquisa etnográfica na educação, contribui, sobremaneira, para o diálogo cultural, possibilitando aprendizagens históricas com outros personagens, que não estão nos livros didáticos, mas que fomentam leituras múltiplas sobre as questões sociais e culturais que envolvem cotidianidades e sentimentos. Com isso, a história ganha vida para além dos currículos, e nós aprendemos, como docentes, a lhe atribuir outros sentidos, tempos e espaços juntos à coletividade.

Pelo exposto, compreendemos que a etnopesquisa é também uma pesquisa de cunho cultural que proporciona entender seus protagonistas mediante lugares, nos quais os sujeitos praticam seus ofícios, narram suas experiências, revivem e reelaboram saberes que traduzem suas trajetórias, ressignificando identidades, memórias e pertencimentos.



Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARAGÃO, Patrícia Cristina de; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Palavras que curam na movência de saberes: memória e sensibilidades educativas nas práticas das rezadeiras. In: SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; CURY, Cláudia Engler (Orgs). **Práticas Educativas e Possibilidades de Pesquisa: fontes, objetos e abordagens, uma análise comparativa**. Natal: EDUFRRN, 2021.
- AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa (org.). **Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso: 10 set. 2022.
- _____. **Lei nº 11.645**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso: 10 set. 2022.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**, 2ª. Ed, Chapecó: Argos, 2012.
- GATTI, Bernardete Angelina, **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª Ed. Brasília : Liber Livro Editora, 2010.
- IGBE <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=salgueiro>. Acesso em: 14/08/2022.
- LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento social e educação: a constituição do sujeito coletivo na luta por direitos na comunidade de Conceição das Crioulas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, n.19., p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 de janeiro de 2023.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2010.
- MATTOS Carmem Lúcia Guimarães de, CASTRO, Paula Almeida de (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. **A arte de curar nos tempos da colônia: limites e espaços da cura**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. (2018). Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543> Acesso: 24/01/2023.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. Área de Ciências Humanas. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Linguagens.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2021.
- WELLER Wiviam, PFAFF Nicolle, (Ogs). Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha In. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

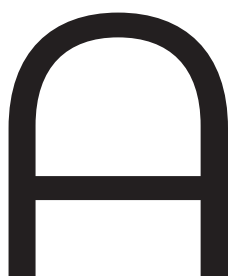


BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: PESQUISA-AÇÃO E HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Maria da Vitória Gomes Costa

Patrícia Cristina de Aragão

Introdução



Educação do Campo deve ser considerada como uma intervenção reflexiva que busca evidenciar os diversos significados e conhecimentos existentes neste espaço, sejam históricos, políticos ou culturais dos seus povos. A Educação Infantil, quando pautada nesses princípios, propicia novas aprendizagens de modo a reinventar a prática escolar das infâncias do campo. A partir da integração com as expressões populares desse território, é possível traduzir a valorização e o pertencimento por meio da ludicidade.

Em nossa experiência pedagógica observamos que o panejamento escolar da escola preconiza um ensino-aprendizagem fragmentado baseado em uma concepção tradicional de educação urbanizada, que realiza um enaltecimento da cidade em detrimento ao desprezo com o campo, fazendo com que a criança que nele mora, não se sinta pertencente a este espaço. Ou seja, o campo é visto como um lugar desvalorizado e sem oportunidades de evolução social, do qual se migra em busca de uma vida mais próspera. Nessa lógica, o sentimento de pertença não é motivado, uma vez que cada criança ou adulto precisa tecer laços com o local onde nasceu, onde mora, conhecendo a sua cultura e suas formas de viver.

Nesse raciocínio, as escolas do campo devem desenvolver ações em que as crianças aprendam e percebam a importância deste pertencimento, proporcionando a visibilidade da diversidade campesina no currículo escola. As relações intergeracionais contribuem nesse processo, pois possibilitam que as histórias familiares sejam o ponto de partida para o processo de construção identitária. As histórias da tradição falam de trajetórias históricas e momentos vivenciados, contribuindo para que a criança se reconheça no seu ambiente histórico/social. Em muitas situações são os avós e os pais que se reúnem para transmitir a cultura predominante. Por exemplo, são comuns na vida do campo as lembranças de momentos especiais ou até objetos que são passados por várias gerações, neles in-



cluídos a transmissão de valores, o respeito pelo outro, o amor pela terra, a importância da família.

Na Educação do Campo precisamos, enquanto docentes, reconhecer os reais participantes desse contexto, os protagonistas da vida campestre, descolonizando uma educação pautada na égide da exclusão e da desvalorização cultural do outro. Ressignificar essa educação a partir da experiência de crianças em diálogo com as histórias familiares é um rico exercício de aprendizado, porque possibilita às crianças conhecerem e vivenciarem novas experiências, além de desenvolverem uma reflexão empática de como brincavam e como eram as infâncias de outrora no mesmo espaço. Assim, ao praticar as brincadeiras de outras gerações permite ampliar o repertório lúdico e as relações sociais das crianças, pois nesse aprendizado, quando as crianças perguntam, investigam como brincavam seus familiares, onde e com quais pessoas os brinquedos eram fontes de encontro e diversão, ocorrem trocas afetivas e aproximação entre as diferentes gerações por meio da valorização da experiência do outro.

Nesse sentido, as brincadeiras e os brinquedos devem ser inseridos na escola do campo com o propósito de ressignificação das memórias infantis das gerações passadas que permeiam a cultura campestre. Portanto, este texto defende a ideia de que brincar e lembrar brincadeiras, a partir do diálogo intergeracional, auxilia no processo de construção histórica da criança do campo educando as novas gerações para a valorização do espaço local.

Além dos aspectos mencionados, as brincadeiras e os brinquedos atuam como facilitadoras, não somente na aquisição dos conteúdos pedagógicos, mas nas diversas interações que podem ser estabelecidas, principalmente por se tratar de uma educação composta por salas de aula multisseriadas, nas quais encontramos um número elevado de crianças com idades diferentes. É, então, através do contato com o lúdico, que temos a oportunidade de aproximá-las à realidade campestre e possibilitar uma troca de experiência, capaz de conduzir as crianças a construir seus próprios significados por meio das interações sociais estabelecidas nos contextos de aprendizagem escolar.

Diante do exposto, o objetivo deste texto, que sintetiza a nossa pesquisa de mestrado, é contribuir com a prática docente apresentando explorações metodológicas que favoreçam a utilização de brinquedos e brincadeiras na ação formativa infantil do campo. De modo particular, propomos pensar a interface com o lúdico pela metodologia da pesquisa-ação e a ferramenta da história oral. Após um levantamento feito com pais e avós sobre quais brincadeiras e brinquedos utilizavam em suas infâncias,



planejamentos oficinas pedagógicas que foram realizadas nos meses de setembro a novembro de 2022, e aqui são apresentadas de modo breve. Do ponto de vista teórico, estudos que versam sobre a infância, as intergeracionalidades, os brinquedos e as brincadeiras visam fundamentar a pesquisa realizada.

Tessituras pela Educação do Campo: caminhos percorridos e histórias conhecidas

A educação do campo nasce e cresce no berço dos movimentos sociais e deve, então a partir desta concepção, ser pensada por protagonistas do campo. Quando essa educação vem de alguma instância, e é somente transferida para o campo, trata-se de uma educação rural, em que a base curricular é urbana. Entretanto, se faz necessário que seja garantida a cidadania dos camponeses como importantes produtores de conhecimento. Não existe campo sem cidade e nem cidade sem campo. Os conhecimentos de cada um desses espaços são diferentes e devem ser reconhecidos em suas especificidades. Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam:

Aqui se entende por Educação do Campo, um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

A Escola do campo não diz respeito a espaços geográficos, mas sim aos sujeitos do campo que formam esses espaços, e são eles os donos de suas histórias, produtores ativos de sua cultura. Como diz Caldart (2008), a Educação do Campo surgiu de uma crítica a uma educação distante, pensada em si mesma ou em abstrato. Por isso, “seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade” (CALDART, 2008, p. 71-72).

Segundo Santos (2001),

a história da educação do campo foi marcada profundamente pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que paralelamente construíram inúmeras ex-



periências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e identitário e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano (SANTOS, 2001, p. 6).

Desse modo, descolonizar práticas na Educação Infantil campesina é buscar aproximação com a realidade local, caminhar além das fronteiras do preconceito, rompendo barreiras, na busca de uma ação educativa pautada na égide da igualdade. Consideramos que, através dos brinquedos e das brincadeiras, podemos contribuir nesse processo. Daí a articulação de nossa proposta de pesquisa numa abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação com o apoio da História Oral, visando colaborar com os estudos da infância e suas famílias, interlocutores do campo, sobre suas experiências infantis de brincar, que, para nós, têm significativo valor educativo. Nessa direção, desenvolvemos práticas de oficinas com crianças e famílias no sentido de perceber/observar e sentir o seu potencial educativo. Com base nessas perspectivas, foi necessário caminhar por entre as narrativas orais, levando em consideração a história de vida dos avós e pais das crianças.

É necessário que o planejamento da gestão escolar esteja construído e alinhado a um alicerce fortalecido por uma visão educacional que contemple as especificidades dos povos do campo, principalmente levando em consideração as infâncias que ali estão presentes, porque as crianças trazem consigo tudo aquilo que foi herdado por suas culturas familiares.

Nessa perspectiva, Borba (2008) ressalta que:

Os estudos sobre as culturas infantis têm contribuído significativamente para revelar que as crianças, por meio de relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo (BORBA, 2008, p. 78).

Com o objetivo de verificar esse contexto, trabalhamos com crianças da Educação Infantil e do Fundamental I, de uma turma multisseriada, no turno da manhã de uma escola pública, localizada na zona rural do município de Pocinhos - PB. No que diz respeito às fontes para coleta informacional, adotamos narrativas orais, oficinas intergeracionais, referências bibliográficas, análises documentais (no tocante à Base Nacional Comum Curricular). Ainda realizamos entrevistas e questionários semiestrutura-



dos, alinhados ao desenvolvimento de observação participante. Tais instrumentos nos permitiram compreender a Educação do Campo com o auxílio de brinquedos e brincadeiras frutos das memórias das crianças e de seus familiares, pais e avós.

O cotidiano da sala de aula da Educação Infantil foi observado para podermos analisar como poderíamos iniciar o trabalho pedagógico com as crianças através de uma proposta lúdica, através da qual os brinquedos e brincadeiras seriam utilizados para demonstrar a importância e a relevância desta experiência de educar numa escola de comunidade rural. Portanto, trabalhamos na compreensão da relação entre pais, avós e crianças no conhecimento de brinquedos e brincadeiras que fizeram parte de suas infâncias numa perspectiva intergeracional.

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados. O pesquisador não permanece só levantando problemas, mas procura desencadear ações e avaliá-las em conjunto com a população envolvida. Para Barros e Lehfeld (2014), há uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados; o objeto de estudo é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação. Nesses termos, a pesquisa-ação pretende encontrar a resolução e/ou esclarecimento da problemática observada, mas sua prática não significa um simples ativismo, pois há o objetivo de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas e grupos considerados no estudo de campo. Esse tipo de pesquisa se relaciona diretamente com a prática pedagógica, já que, de acordo com Freire (1996), enfatizamos que:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza prática do docente a indagação, a busca, a pesquisa, o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Dessa forma, a pesquisa-ação é um processo de produção de conhecimento que visa atender às necessidades que emergem da prática social. É determinada, portanto, historicamente. Nessa proposta, o ambiente escolar foi a fonte direta para a realização da pesquisa. Como importava conhecer as narrativas intergeracionais, a História Oral apresentou grande relevância, porque permitiu percebermos as histórias e as memórias dos participantes da realidade campestre em relação aos brinquedos que



marcaram suas infâncias. Conforme afirma Ronald Grele (1995), o método é significativo porque

as pessoas sempre relataram suas histórias em conversas. Em todos os tempos, a história tem sido transmitida de boca a boca. Pais para filhos, mães para filhas, avós para netos; os anciãos do lugar para a geração mais nova, mexeriqueiros para ouvidos ávidos; todos, a seu modo, contam sobre acontecimentos do passado, os interpretam, dão lhes significado, mantêm viva a memória coletiva. Mesmo na nossa época de alfabetização generalizada e de grande penetração dos meios de comunicação, 'a real e secreta história da humanidade' é contada em conversas e, a maioria das pessoas ainda forma seu entendimento básico do próprio passado, por meio de conversas com outros (GRELE, 1995, p. 26).

Por outro lado, a importância da memória também configura potencial educativo. Ouvir e compreender o outro, suas experiências pelo viés das brincadeiras e dos brinquedos, revelam práticas lúdicas que traziam contentamento e felicidade para as gerações passadas. Assim, isso nos motiva a pensar numa educação infantil que considere a inclusão da memória social dos idosos e dos pais em suas relações com o lúdico como outro modo de educar e formar as crianças, através dos saberes da experiência.

Percebemos, assim, que o trabalho com o campo da memória também contribui à educação infantil, pois, como coloca Le Goff (2013), a memória, como propriedade de conservar certas informações, "permite que o homem possa atualizar impressões ou informações passadas" (LE GOFF, 2013, p. 366). Segundo o autor, sem as memórias, talvez não tivéssemos uma linguagem, uma identidade e a convivência social, pois é a memória que liga e religa os tempos, registra nossa existência e experiências ao longo da história. Portanto, as lembranças são a capacidade de efetivação das memórias.

Por meio da resignificação das lembranças de brinquedos brincadeiras, realizadas pelos avós, pais e pelos os alunos da sala, tivemos a oportunidade de identificar como saberes diferentes, de outros tempos, vão sendo reconstruídos e se interconectam, possibilitando os registros das recordações e das vivências infantis do campo. Se a educação não abrir espaço para isso, muitos saberes serão esquecidos.

A partir do exposto percebemos a importância de cada processo para o desenvolvimento infantil. Quando falamos da Educação do Campo, a



escolha dos métodos se torna ainda mais importante, pois os colaboradores são ouvidos e podem contribuir de maneira expressiva e natural, em virtude de estarmos dentro da realidade deles e partirmos desse princípio para o entendimento do contexto pesquisado.

Com a utilização do método da História Oral, a aproximação se tornou cada vez mais facilitadora, a partir do diálogo entre pesquisadora e participantes, pois os nossos interlocutores tiveram um papel fundamental para que pudéssemos entender a trajetória e o contexto vivencial das pessoas nas suas relações com o passado através dos brinquedos e brincadeiras.

Percebemos, como enfatiza Grele (1995), que as pessoas sempre relatam suas memórias e isso pode ocorrer em qualquer lugar. A pesquisa-ação em interface com a História Oral possibilita este mergulho do pesquisador no *lócus* pesquisado, como reforça Engel (2000):

[...] procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p. 182).

Desenvolver estudos com a Educação do Campo tem grande significado em nossa trajetória enquanto docente e moradora da comunidade Sítio Boqueirão, onde a escola pesquisada se situa. Buscamos, portanto, partir da nossa realidade, oportunizando a construção de relações com pessoas de diferentes gerações, principalmente aquelas que fizeram parte do contexto da nossa infância e juventude. Por isso, apresentamos a realidade espacial da Escola Municipal José Avelino da Silva, no que diz respeito à territorialidade.

A comunidade do Sítio Boqueirão é localizada no município de Pocinhos -PB. É uma localidade construída por famílias tradicionais da região, cujo número aponta 20 (vinte) famílias, segundo levantamento da Secretaria Municipal de Saúde. A Escola Municipal José Avelino da Silva fica situada nessa comunidade e recebe alunos oriundos de suas adjacências.



Figura 1 – Comunidade Sítio Boqueirão



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

O Sítio Boqueirão, por sua vez, é conhecido pela realização de jogos de futebol, principalmente aos domingos. Fica localizado a 18 km de distância da cidade de Pocinhos - PB. Geralmente é frequentado por pessoas que costumam participar das disputas esportivas e campeonatos, através de times femininos e masculinos. Outra característica local diz respeito às pinturas rupestres encontradas no entorno da comunidade, também objetos de pesquisas e visitas.

O ponto de relevância da região é a cultura do sisal. No período de chuvas a predominância da prática é fonte rica de subsistência para as famílias da comunidade. Todos os moradores se conhecem ou integram uma mesma família, constituindo grupos que fazem parte da história local e de sua fundação.

A Escola Municipal *lócus* de nossa pesquisa fica na parte central da comunidade supracitada, e foi fundada no ano de 1973 por um antigo morador. Da sua história sabe-se muito pouco e dela não há registros, apenas relatos dos moradores mais antigos. Conta-se que o senhor Moises Barros (*in memoriam*) doou o terreno para a construção e gostaria que o nome de seu pai fosse colocado para uma homenagem, mas, no momento do registro em cartório, um parente seu, que foi fazê-lo, resolveu colocar o nome do seu pai, que também havia sido residente na comunidade, mas não havia doado o terreno. Houve, então, esse desentendimento histórico no momento do registro municipal da instituição.



Figura 2 – Escola campo de atuação da pesquisadora e local da pesquisa



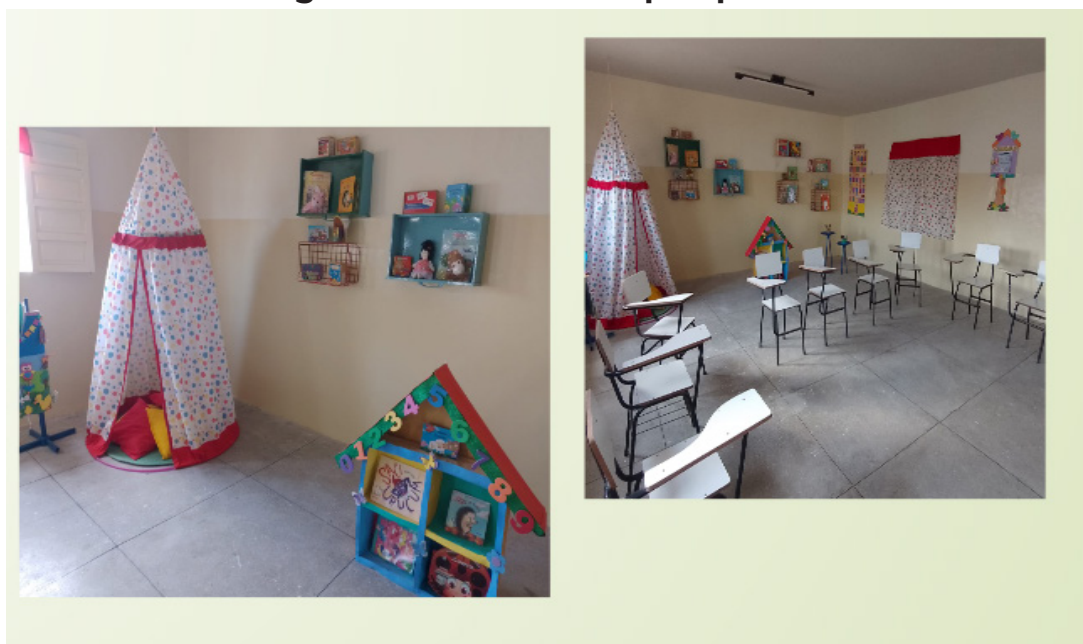
Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

A escolha por essa escola se deu pelo fato de nela atuar como docente e ser moradora da comunidade desde criança. Sobre os aspectos de sua estruturação, são 3 (três) salas de aula, todas funcionam na modalidade multisseriada, 1 (uma) cozinha, 3 (três) banheiros, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) pátio, 1 (uma) sala de apoio, 1 (uma) sala de computadores, 1 (um) espaço pequeno para refeições e 1 (uma) quadra que também é utilizada pela comunidade. “José”, a forma carinhosa como a escola é denominada por docentes e demais funcionários, é um espaço aberto para a realização de diferentes atividades. Geralmente quando a comunidade realiza algum evento, o espaço da instituição é utilizado.

O quadro de funcionários é composto por 4 (quatro) mulheres, ambas Marias. Temos 3 (três) professoras, 2 (duas) residem na comunidade e a terceira se desloca todos os dias da cidade para o campo. 1 (uma) merendeira e 1 (uma) auxiliar. Estamos com um quadro de 35 (trinta e cinco) alunos matriculados em 2022, o que varia de acordo com a época do ano. A seguir temos a imagem da sala em que atuamos.



Figura 3 – Sala de aula pesquisada



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Nesse espaço recebemos alunos da comunidade e também de outras. Temos o apoio e a presença da Secretaria de Educação do município. Nesse ambiente são disponibilizados momentos de formações e planejamentos pedagógicos em que podemos partilhar experiências. Como documentos norteadores, além de planos municipais e estaduais, a educação segue o Projeto Político Pedagógico da escola, que se encontra atrasado por não trazer as especificidades sobre a Educação do Campo.

Como percebemos, a luta é constante para que tenhamos sempre a possibilidade de construirmos uma Educação *do* e *no* campo. Os planos de aula são pautados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e geralmente possuem os mesmos conteúdos dos demais alunos da rede, o que exige uma adaptação a nossa realidade.

Julgamos importante ressaltar como se constituiu a seleção dos instrumentos de pesquisa e os encaminhamentos realizados para os nossos objetivos. Inicialmente, selecionamos as referências bibliográficas utilizadas para dar fundamento teórico a nossa pesquisa. Tal ação se constituiu como primeira etapa deste trabalho. Em seguida, estabelecemos o contato com as pessoas que fazem parte da instituição escolar para o desenvolvimento do trabalho de campo, quando apresentamos a proposta do referido estudo e solicitamos as autorizações necessárias.

Após estas ações, criamos um grupo de *WhatsApp* para que pudessemos desenvolver uma sondagem temática inicial, através de um questionário no formato *Google Forms*, que foi aplicado no próprio aplicativo

com os pais dos alunos da Educação Infantil, uma vez que a primeira etapa do estudo foi vivenciada no período pandêmico. Através do instrumento via *WhatsApp* foi possível chegar mais rápido aos nossos colaboradores. A intenção foi obtermos uma breve compreensão cultural a respeito do cenário de brinquedos e brincadeiras que integraram as histórias das famílias. Quanto a esse instrumento, explica Leite (2008) que:

Todo questionário deve ter natureza impessoal, a fim de assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes sentirem-se mais confiantes, em face do anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (LEITE, 2008, p. 109).

As entrevistas foram fundamentais para uma melhor compreensão e aprofundamento da realidade estudada. No momento posterior, houve a experiência com as oficinas intergeracionais, nas quais tivemos o contato direto com avós, pais e crianças em diferentes contextos e espaços. Conhecendo brinquedos/brincadeiras que foram passados de geração a geração houve a possibilidade de ricas trocas o que favoreceu a construção de uma pedagogia decolonial por meio de tais tessituras lúdicas.

O aporte teórico e o diálogo com a abordagem metodológica da pesquisa de campo possibilitaram a geração de dados. Após o levantamento feito com pais e avós sobre quais brincadeiras e brinquedos pertenciam as suas infâncias, realizamos os planejamentos das oficinas comunicando as datas às famílias.

A primeira oficina foi intitulada de “Meu brinquedo, nossa história”, e a proposta foi que as crianças trouxessem para a sala de aula seus brinquedos favoritos. A partir daí buscamos compreender o sentido deles para elas, quem havia lhes dado e as principais características dos objetos, solicitando que citassem o que fosse mais relevante para elas. A partir disso, em um segundo momento, as crianças foram vendados e os brinquedos foram misturados. Na sequência, realizamos uma dinâmica e pedimos que buscassem os seus brinquedos, como numa “caça ao tesouro”.

Dessa forma, haveria o despertar tanto do sentimento de pertencimento, quanto espaço para os relatos diversos que poderiam surgir a cada momento vivenciado na oficina. O que gostaríamos de observar, também, além da relação de afetividade com cada brinquedo, era a noção de quais seriam os brinquedos atuais. A ideia seria fazermos a ponte com os brinquedos tradicionais de seus pais e avós, em um momento seguinte.

Vejamos a seguir o registro da organização da primeira oficina:



Figura 4 – Primeira oficina “Meu brinquedo, nossa história”



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Após a realização da primeira oficina e o levantamento de dados prévios, passamos para a realização das entrevistas, para que pudéssemos planejar e organizar as demais propostas, a partir dos dados fornecidos pelas famílias. As entrevistas foram realizadas com 4 (quatro) famílias, e cada conjuntura possuía de 2 (dois) a 4 (quatro) integrantes selecionados, entre eles estavam os pais e avós das crianças, o que totalizava 8 (oito) pessoas entrevistadas.

Todas as entrevistas foram realizadas no mês de setembro do ano de 2022. Elencamos, assim, um roteiro com questões pertinentes à temática trabalhada, voltadas para o contexto de suas infâncias e como eram seus momentos de brincadeiras em casa e na escola, para aqueles que estudaram, e a relação dessas vivências com o espaço do campo.

Feito isto, e já com as respostas em mãos, partimos para a segunda oficina temática, organizada com o seguinte título: “Construindo memórias: produção de brinquedos tradicionais”. A sugestão era que as crianças, juntamente com pais e/ou avós, de maneira intergeracional, escolhessem um brinquedo que pertencesse à história familiar de seu grupo e o construíssem juntos.

Na sequência, fariam registros da produção e trariam para a sala, apresentando suas criações em uma mostra pedagógica, na qual haveria a exposição dos resultados, as razões de suas escolhas e a aproximação

das famílias com o contexto escolar de maneira afetiva. Assim, a terceira e quarta oficina, intitulada “Apresentação e exposição dos resultados”, realizamos um encontro entre as famílias na escola para a apresentação dos brinquedos produzidos e dos registros feitos num momento significativo de partilha. Todas as famílias estariam reunidas e suas produções e registros seriam expostos para toda a comunidade escolar.

**Figura 5 – Terceira e quarta oficina
“Apresentação e exposição dos resultados”**



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Percebemos, então, a relevância do desenvolvimento da experiência com as oficinas intergeracionais, pois nos possibilitaram o contato direto com avós, pais e crianças em diferentes contextos e espaços, nos quais acessamos suas histórias e memórias. Tivemos a rica oportunidade de compreendermos a importância cultural dos brinquedos e das brincadeiras para essas famílias, trazendo para prática os objetos que foram passados de geração para geração, com o suporte metodológico da História Oral tanto nas entrevistas quanto nas oficinas, o que favoreceu a construção do conhecimento.

Considerações finais

Trazer para a sala de aula o resgate das infâncias e a valorização das memórias dos pais e avós das crianças se torna ainda mais pedagógico quando o contexto das brincadeiras ocorre nos momentos lúdicos da construção de um carrinho de lata ou de uma bola de meia. Assim, trabalhar com as memórias afetivas e as experiências de vida dos trabalhadores rurais, de seus filhos e netos que hoje estão na escola, materializando a



Educação do Campo, significa ouvir suas vozes, conceder-lhes a posição de protagonistas de suas histórias. Através dos brinquedos e brincadeiras é possível ressignificar práticas pedagógicas considerando as infâncias do campo na articulação entre o tempo passado e o tempo presente, aproximando, intergeracionalmente suas trajetórias. Isso nos aponta que o ato de brincar e os brinquedos, nas histórias de vida das infâncias do campo, **não** são apenas lúdicos e educativos, são, na verdade, um patrimônio imaterial pertencente a diferentes gerações.

Compreendemos, por isso, que devemos considerar o conceito de patrimônio não apenas relativo a objetos e coisas materiais, físicas, e sim a tudo aquilo que herdamos simbolicamente de maneira cultural, como nos ensina Tomaz (2010), pois,

Esse preservar da memória não está ligado apenas à conservação de relíquias antigas ou edificações, mas também à preservação de toda uma história, todo um caminho percorrido pela sociedade, desde seus tempos mais remotos até aos dias de hoje, interligando-os pela sua importância nesse processo de contínuo movimento e constante transformação (TOMAZ, 2010, p. 3).

Assim, a partir dessas palavras, aprendemos que os múltiplos bens possuem significados diferentes, uma vez que dependem do contexto histórico, tempo e momentos vividos. Desta maneira, o que torna um bem com valor patrimonial é a atribuição de sentidos ou significados para um determinado grupo social. Portanto, construir ações educativas voltadas para o patrimônio lúdico dos povos do campo, e que se articulem com a formação escolar e a experiência de vida das crianças, permite que elas e suas famílias sejam reconhecidas como protagonistas de novos modos de educar, criando vínculos que auxiliam a construção de uma proposta pedagógica significativa.

Desenvolver uma pesquisa na Educação Infantil, através de brinquedos e brincadeiras, envolvendo crianças, pais e avós situados na realidade campesina tem um teor valioso para o campo das pedagogias e dos estudos das infâncias. Por isso, acreditamos que o tipo de pesquisa realizado colabora para a construção de um currículo interativo com os saberes dos povos do campo. Um currículo contextualizado e vivo que parte de uma prática educativa escolar que aproxima escolas e famílias.



Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.
- BARROS, Aidil J. da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. *In*: VASCONCELOS, Tânia (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: Eduff, 2008. p. 73-91.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso, Rio de Janeiro, v. 7 n° 1, p. 3564, mar/jun. 2008.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 07 Dez. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GRELE, Ronald J. **Envelopes of sound**: the art of Oral History. Chicago: Precedent Publishing (guia para a iniciação científica). 2. ed. ampliada. São Paulo: Makron Books. 1995.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 2013.
- LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2009.
- SANTOS, Arlete, Ramos. **Ocupar, resistir e produzir também na educação**. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.
- TOMAZ, César Paulo. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. *In*: **Revista de História e Estudos Culturais**. vol. 7, n° 2, 2010.



EDUCAÇÃO DOS SURDOS: UM DESAFIO ETNOGRÁFICO NAS ESCOLAS DE JUAZEIRO DO NORTE – CE

Lidiane Cristina Coelho

Juscelino Francisco do Nascimento

Introdução

A inclusão da pessoa surda no âmbito escolar deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, acompanhada por recursos de que necessita no processo de ensino-aprendizagem e tendo como embasamento legal os princípios constitucionais do nosso país, pois somente dessas maneiras é que poderá exercer uma cidadania plena.

Para o enfoque desta temática, estabelecemos um recorte geográfico que contempla o Estado do Ceará, uma vez que o crescimento da educação bilíngue para os surdos traz consigo grandes expectativas para a comunidade local nessa condição. Nessa perspectiva, elaboro este texto em primeira pessoa, porque me incluo não apenas como pesquisadora engajada com o seu objeto de estudo, mas, também, como pessoa surda que tem como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua em sua modalidade escrita. A educação bilíngue de surdos no referido estado tem relações com os movimentos do Rio de Janeiro e Juazeiro do Norte, fundamentados pela LDB nº 14.191 que, além da inclusão escolar, também trabalha pela inserção de profissionais intérpretes e instrutores de Libras em escolas bilíngues e salas de aula inclusivas.

Para uma educação efetiva do aluno surdo são necessárias práticas pedagógicas individuais ou em grupos, que utilizem a sua primeira língua, Libras, no ambiente das salas inclusivas. Considerando essa problemática, a presente investigação tem como objetivo geral investigar práticas pedagógicas realizadas pelos professores ouvintes em relação aos alunos surdos, com idades entre 12 anos até 14 anos, nas salas inclusivas do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Tarcila Cruz Alencar, localizada em Juazeiro do Norte – CE.

A fundamentação teórica é respaldada nas contribuições de Peterson (2012), Oliveira (2020), Perlin (1999), entre outros. Quanto à metodologia,



expomos um relato etnográfico com abordagem qualitativa e natureza exploratória. Nesse aspecto, são considerados os estudos de Gil (2002) e Mazucato (2018). A pesquisa etnográfica foi realizada com o apoio de uma entrevista com 2 professores ouvintes que trabalham na sala de aula inclusiva no atendimento aos alunos surdos.

No âmbito da discussão proposta, alertamos para a necessidade de estudos cuja abordagem teórico-discursiva transcenda as demandas individuais no sentido de entender as determinações dos atos legais que envolvem uma educação inclusiva a fim de contemplar uma minoria social que não conseguiu ter assegurados os direitos de igualdade educacional na cidade de Juazeiro do Norte.

Educação dos surdos e os desafios históricos da aprendizagem

Para que possamos compreender a Educação dos surdos, vamos resgatar alguns momentos históricos. Iniciamos com a Idade Antiga destacando que, no Egito, os surdos eram adorados como se fossem deuses, pois serviam de mediadores entre as divindades e os faraós, sendo temidos e respeitados pela população. Já na Grécia, os surdos eram tratados como seres incompetentes por não possuírem uma linguagem semelhante ao código social. Eram vistos como indivíduos incapazes de raciocinar, e por essa condição não tinham direitos, eram marginalizados e, muitas vezes, condenados à morte. Em Roma, por influência do povo grego, os surdos também eram discriminados como seres imperfeitos e, conseqüentemente, excluídos da sociedade.

Num corte temporal, chegamos aos Estados Unidos nos anos de 1787-1851, contexto em que o precursor Gallaudet se interessou pela questão e foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, uma escola denominada “Watson’s Asylum” (cujos métodos eram secretos, caros e bem guardados), mas que ainda usava a língua oral para a educação dos surdos. Gallaudet não desistiu do seu propósito e partiu para a França, onde foi bem acolhido e teve acesso ao método de língua de sinais usado pelo abade Sicard.

Na América, destacamos o professor surdo Laurent Clerc, melhor aluno do “Instituto Nacional para Surdos Mudos” de Paris, que ensinou a língua de sinais para Gallaudet, durante a travessia de 52 dias na viagem de volta ao Estados Unidos. Reconhecido pelo saber adquirido, Gallaudet lhe ensinou o inglês. Dessa forma, instituiu-se uma parceria histórica, pois Thomas H. Gallaudet, junto com Clerc, fundou a Escola Americana para Surdos (ASD) em Hartford, no dia 15 de abril de 1817, considerada a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos com Ensino Infan-



til, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A instituição teve significativo sucesso, fato que provocou a abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos, uma vez que quase todos os professores de surdos já eram usuários fluentes em língua de sinais, além de muitos serem surdos também.

Em 1864 foi criada a 1ª faculdade para Surdos no mundo, a *´National Deaf –Mute College´*, atualmente *Gallaudet University – 1864*, fundada pelo filho de Thomas, o Edward Gallaudet, em Washington, que inventou um código de símbolos chamado “falavisível” ou “Linguagem visível”, uma espécie de sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos fossem capazes de repetir os movimentos e os sons indicados pelo professor.

Entre os anos 1870 e 1890, ele publicou vários artigos criticando os casamentos entre as pessoas surdas, bem como a cultura surda e as escolas residenciais para essas pessoas, alegando que esses são fatores de isolamento com a sociedade. Edward Gallaudet era contra a difusão da língua de sinais argumentando que o sistema não propiciava o desenvolvimento intelectual dessa população.

Mas o Abade Charles-Michel de L´Épée foi um educador filantrópico francês do século XVII, que ficou conhecido como “pai dos surdos”, por ser o primeiro professor de Libras da história, criando a língua de sinais francesa, atuando como voluntário para ensinar essa linguagem entre os portadores. Entretanto, o marco na Educação de surdos se deu na Itália, uma vez que não podemos deixar de ressaltar o Congresso de Milão, no qual teve início uma reforma em todas as escolas de surdos no mundo, quando muitos professores surdos foram demitidos, contexto em que a Língua de Sinais foi substituída pelo Oralismo.

Em 1855, no Brasil, houve a chegada de Huet, aluno do Instituto Nacional dos Surdos de Paris, onde se formou professor. Com o apoio do imperador D. Pedro II, funda no Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, em 26 de setembro de 1857. O método de educação de surdos utilizado por Huet permaneceu até 1871, através do Alfabeto Manual francês, técnica que foi difundida pelos alunos do INES para outras regiões brasileiras, já que alunos surdos, vindos de toda parte, iam estudar no Instituto.

Em Juazeiro do Norte, o momento expressivo foi marcado pela chegada de Peterson em 1984:

Em abril de 1984, Dr. John E. Peterson veio à cidade de Juazeiro do Norte para ensinar um curso de LIBRAS para sessenta e cinco



alunos no Seminário Batista do Cariri. Estava a primeira vez que foi ensinada LIBRAS no Cariri. Naquela mesma época, Peterson fez um levantamento de surdos na cidade de Juazeiro do Norte, assegurou que precisava trabalhar com eles porque a maioria não conhecia sinais e nem português para falar, ler ou escrever.

No entanto, há poucas histórias que avancem desse período para cá, uma vez que há poucos autores que escrevem sobre a história da educação inclusiva e bilingue. Um deles é Oliveira (2020):

E assim, Juazeiro torna-se um importante centro regional, cultural e religioso, que cresce e moderniza-se, porém, como qualquer outra grande cidade brasileira, com inúmeros problemas socioeconômicos e ambientais, que não cabe aqui discutir e abordar. Essa condição de centro polarizador regional, conseqüentemente, motivou também a vinda de missionários religiosos para o município, bem como famílias de surdos, que iriam protagonizar as primeiras iniciativas educacionais e religiosas voltadas para os surdos residentes principalmente em Juazeiro do Norte (OLIVEIRA, 2020, p. 60).

Sabemos que a cidade de Juazeiro do Norte é forte culturalmente e influencia os surdos do ponto de vista religioso, em razão disso alguns surdos são missionários e padres, e, às vezes, as igrejas contam com intérpretes de Libras, o que favorece a comunidade surda local.

Na região cearense aconteceu o primeiro acampamento no Nordeste para surdos no qual o ensino da LIBRAS foi privilegiado:

O primeiro acampamento para surdos no Nordeste estava em Iguatu, Ceará, em agosto de 1984. Foi gratuito e cerca de trinta surdos do Cariri foram. Os que não conheciam a sua língua foram ensinados sinais. As aulas de LIBRAS também foram ensinadas para ouvintes que queriam aprendê-la. Os alunos que aprenderam LIBRAS no seminário funcionavam como conselheiros, professores e intérpretes. Quase todos os anos, desde 1984, esses acampamentos gratuitos para surdos têm sido feitos em vários lugares do Ceará, principalmente servindo a área do Cariri.

Os alunos mais idosos vivenciaram a língua de sinais de modo diferente dos surdos da atualidade, já que hoje existem escolas inclusivas, bilin-



gues, associações de surdos, dentre outras representações que não havia na época, ainda que barreiras atitudinais, acessibilidades e a aceitação da língua de sinais enfrentem dificuldades.

Referente à educação de surdos no estado do Ceará, podemos partir do ano de 2014, com a significativa implantação de escola bilíngue em tempo integral em três unidades da rede estadual de ensino: Instituto Cearense de Educação de Surdos, Instituto Filippo Smaldone e Francisco Suderlan Bastos Mota, de Fortaleza. A iniciativa atende estudantes surdos do 1º ano do Ensino Fundamental, facilitando a aprendizagem dos conteúdos escolares na língua materna (Libras) e na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Na luta pelas conquistas e no enfrentamento de preconceitos para a superação de barreiras e estereótipos, foi aprovado, em 2016, o curso de Licenciatura em Letras LIBRAS pela UFCA *Campus* de Juazeiro do Norte, iniciativa necessária para fortalecer a educação bilíngue. Na capital do estado, Fortaleza, há três escolas bilíngues, mas no município de Juazeiro do Norte não há nenhuma instituição em que se trabalhe somente com a língua de sinais, ou seja, somente existe o atendimento de alunos surdos em escolas regulares inclusivas com o ensino de Libras ou na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, o que não é suficiente para a educação surda.

A educação bilíngue estimula o raciocínio do aluno na primeira língua, ou seja, o uso da língua materna e o aprendizado do conteúdo acadêmico complementado através de uma língua adicional. Podemos observar a Lei 4909/20 que propõe:

Projeto classifica educação bilíngue para surdos como modalidade de ensino. O Projeto de Lei 4909/20, do Senado Federal, determina a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Assim, a proposta bilíngue busca priorizar a valorização das duas línguas utilizadas na educação de surdos, a primeira a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a segunda, que é o português escrito, respeitando a identidade e a cultura do sujeito surdo.

Para fortalecer o ensino bilíngue nos respaldamos na Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.



Na atualidade nos deparamos com a educação inclusiva para surdos no ensino regular com metodologias diferentes, já que existem níveis de surdez variada em sala de aula, e convivemos com a falta de propostas na BNCC de como se pode trabalhar o ensino com o surdo, pois, às vezes, os professores ouvintes ou surdos que não têm a fluência da LIBRAS prejudicam a qualidade da nossa educação.

Na busca por uma educação inclusiva para todos, especialmente voltada para o aluno surdo, Perlin (1999) enfatiza a existência de 7 identidades diferentes: Identidade Surda (identidade política); Identidade Surda Híbrida; Identidade Surda Flutuante; Identidade Surda Embaçada; Identidade Surda de transição; Identidade Surda de Diáspora; Identidade intermediária; cada uma com peculiaridades diferentes.

A Identidade Surda (identidade política) se refere às lutas políticas para melhor acessibilidade, linguística, educação e convivência na sociedade. Nesse âmbito, a população interage e sinaliza sem vergonhas. Na Identidade Surda Híbrida os surdos nasceram ouvintes, mas por motivos de acidentes ou de algumas doenças se tornaram surdos. Quando eram ouvintes, tiveram contato com vozes, sabem falar e escrever a língua portuguesa, por isso podem viver entre as duas comunidades: surdas e ouvintes. Para a Identidade Surda Flutuante os surdos não têm contato com a comunidade surda, e não conhecem a sua cultura, não participam de associações ou lutas políticas, não podem ter a ajuda de intérpretes de LIBRAS porque não conhecem a língua desinais. Alguns surdos usam aparelhos auditivos, sabem falar corretamente e têm sua ideologia oralista; muitas vezes, têm o preconceito com a surdez confundindo sua identidade.

Na Identidade Surda Embaçada não há compreensão da fala, língua de sinais e não há o conhecimento das duas comunidades, surdas e ouvintes, nem convivência com as diferenças culturais e de identidade. A Identidade Surda de Transição é caracterizada por surdos que não vivem na comunidade surda ou se afastam desta porque eles nasceram e vivem mais com as pessoas ouvintes. A Identidade Surda de Diáspora é marcada pelo nascimento de surdos no Brasil, mas esses depois mudam-se para outro país ou outro estado no Brasil. Finalizando, temos a Identidade Intermediária, na qual os surdos usam aparelhos auditivos, não conseguem ter a ajuda do intérprete e tem dificuldade de reconhecer sua identidade: surda ou ouvinte.



Pesquisa e Etnografia: um relato de experiência

A etnografia se reporta a uma experiência educativa, descritiva, como instrutora de Libras numa sala de aula inclusiva, aquela que reúne alunos ouvintes. Ministro aulas nas quartas, quintas e sextas, no período da manhã, na escola Tarcila Cruz Alencar, que é situada no bairro Novo Juazeiro, em Juazeiro do Norte – CE. A turma é formada por alunos do 5 ano, turma A, numa classe de alunos surdos e ouvintes. Meu trabalho pedagógico ocorre juntamente com as professoras de Português e Matemática.



Fonte: Alunos em sala de aula no dia 14 de setembro de 2022 às 09:00 horas no término do intervalo



No dia 14 de setembro, eu e a professora de português fomos para a sala de aula como de costume. Ao chegarmos, nos deparamos como os alunos que falavam muito alto, brincavam e jogavam. Percebi que o meu aluno surdo Paulo Ricardo sempre brincava com eles, mas os outros não sabiam a Língua de Sinais - Libras, e apenas se comunicavam por gestos.

No momento do intervalo, mostrei para o aluno surdo a importância da atenção dele, enquanto eu sinalizava nas aulas para traduzir os conteúdos que as professoras explicaram e as atividades que aplicaríamos em sala de aula. Neste dia, seria realizada a prova de Matemática. Então, expliquei cada pergunta que constava na avaliação para que Paulo pudesse responder a prova. Nos deparamos com um aluno que não sabia ler, escrever ou expressar o que ele entendeu; apenas sabia copiar as informações do quadro ou do caderno dos outros. Mas, apesar das dificuldades, conseguiu responder algumas perguntas e entregou a prova para a professora.

Esperávamos terminar a aula, mas a professora passou uma atividade para casa. Tal fato apresentou uma nova dificuldade, pois ele nunca tinha feito atividades como essa. Percebi, então, a necessidade de mais aulas de Libras, porém, nas segundas e terças não tenho disponibilidade, mas com a continuidade das aulas, vamos nos reorganizar para que ele possa ter um atendimento assíduo.

No dia 20 de setembro viajei à noite para Juazeiro do Norte. No dia 21 de setembro às 7:30 fui direto para a escola trabalhar. Cumprimentei a todos com um bom dia. Vi que o meu aluno Paulo estava desenhando no papel, e quando me viu, ficou muito feliz e conversou comigo. Observei seu caderno, e pedi para ele copiar o que havia no quadro da aula de Português sobre a revisão de pronomes pessoais.

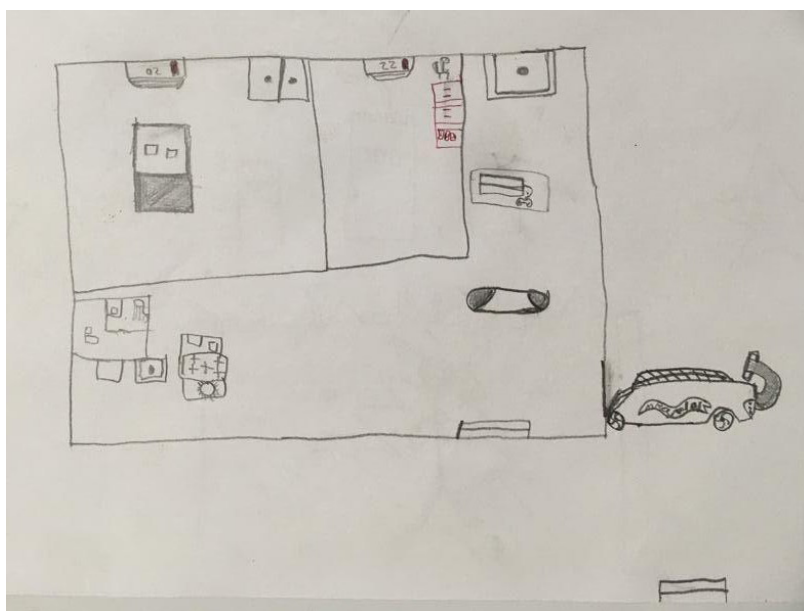
Nos dias 22 e 23 fui trabalhar pela manhã em uma sala de aula normal, que têm dois professores, mas a coordenação me procurou para que eu fosse somente às tardes, tendo em vista que nesse turno existem 3 alunos surdos. Na verdade, eu estava muito feliz, porque conseguimos uma sala para eles aprenderem a primeira língua, pois não tem como traduzir a Libras na sala de aula inclusiva se eles ainda não têm esse conhecimento, que se faz essencial para a vida social e escolar.

Está sendo uma rica aprendizagem também para mim, já que nesses encontros eu estou conhecendo melhor o Kaue, o Paulo Ricardo e a Samya. Aos poucos, eles já conseguem expressar suas dúvidas e o que entenderam através da Libras. O Kaue ainda precisa avançar, mas expliquei para eles que vamos todos aprender juntos nessa caminhada; que não



estão sozinhos. Também criei um sinal²¹ para Kaue, a fim de que possa ter uma identidade surda para sua representação.

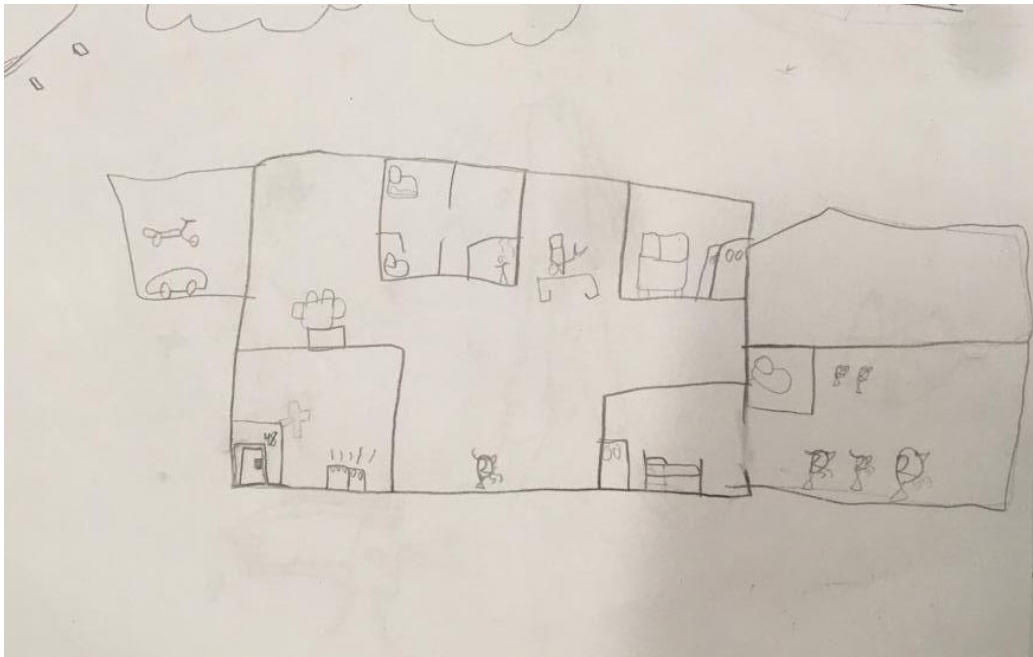
No dia 23 de setembro, ensinei para eles sobre o “Calendário”, porque é importante entender sobre datas, dias da semana, final de semana, e isso faz parte do viver coletivo. Depois expliquei sobre o sentido da “Família”, de conhecer as pessoas com quem moram e com que se relacionam. Pedi, então, que desenhassem como é a convivência familiar na casa deles. Em seguida, jogamos configuração de mãos - CM, dinâmica em que mostrei para eles os sinais, porque, para os surdos, o visual e as imagens têm grande importância. Por exemplo, já ensinei o sinal de “ignorar”, mas percebi que eles não entendem, porque é uma palavra abstrata que mostra sentimento, e para o qual não existe imagem. Por isso, tenho que me esforçar para ensinar todos os dias.



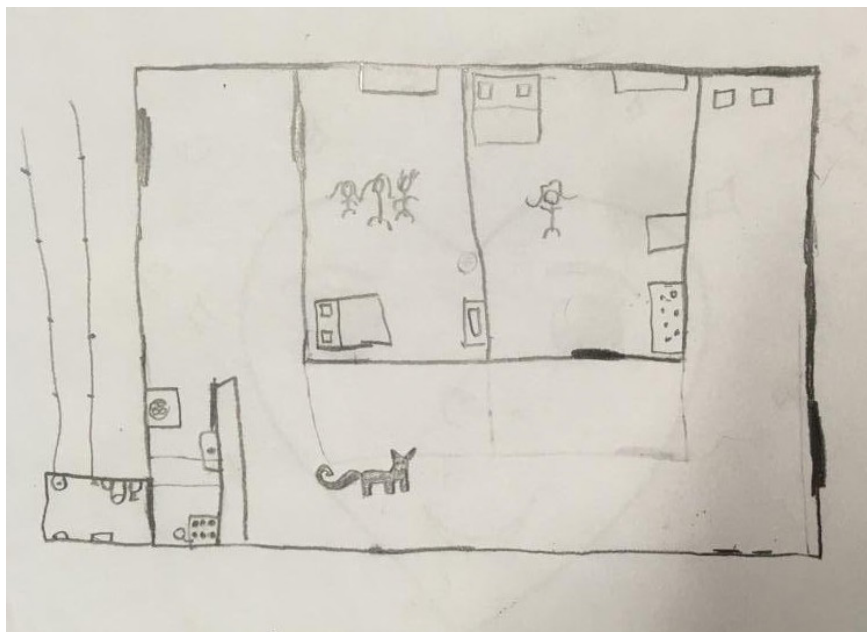
Desenho do aluno Kaue

²¹ O sinal significa uma forma de identificação particular na comunidade surda, no qual a verbalização do nome da pessoa é trocada por um gesto que a representa.





Desenho do aluno Paulo Ricardo.



Desenho da aluna Samya

No método etnográfico, as narrativas de si têm muito valor. Segundo Rios (2011), “ao contarmos histórias, adquirimos conhecimentos acerca de quem somos, isto é, como nós construímos nossas identidades sociais” (RIOS, 2011, p. 30). Nessa perspectiva, é importante aprender a primeira língua, porque vamos conviver na escola, e, dessa forma, queremos mostrar quem somos; somos surdos, temos nossa identidade e cultura, assim como a sociedade ouvinte tem a sua.

Nos dias 26 a 28, aconteceu um evento em comemoração ao dia do



surdo na Universidade Federal do Cariri - Campus Juazeiro do Norte - UFCA, na qual apresentei um projeto.

Já no dia 29 de setembro, os conteúdos da minha aula foram “Materiais Escolares” e “Cores”, quando ensinei os sinais correspondentes. Na ocasião, perguntei para eles quais eram as cores que mais gostavam, acompanhado a configuração das mãos - CM.

Segundo Warschauer (1993), “registrar é deixar marcas. Marcas de uma história vivida” (WARSCHAUER, 1993, p. 61). Por isso, quis registrar, neste texto, a vivência pedagógica com os alunos, principalmente no que diz respeito ao ensino da Libras. Além da abordagem etnográfica, sentimos a necessidade de adotar outros procedimentos e técnicas de pesquisa (GIL, 2002), tendo em vista que essas opções nos permitem uma aproximação com o objeto de estudo, dando subsídios para a construção do conhecimento científico.

Conforme Gil (2010), esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa qualitativa, cujo objetivo foi apresentar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de uma sala inclusiva do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Tarcila Cruz Alencar, em Juazeiro do Norte – CE. A escolha institucional se deu em razão da presença de alunos surdos, instrutor de Libras e intérprete de Libras que os acompanham nas aulas, o que torna suas salas de aula inclusivas para a modalidade da educação básica.

Sobre o ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que pretende identificar as potencialidades e fragilidades do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos nas salas inclusivas. A pesquisa exploratória busca, assim, “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). Neste tipo de análise são estabelecidos critérios, métodos e técnicas para a elaboração da pesquisa, visando oferecer informações sobre o objeto de estudo e propondo aplicações de procedimentos metodológicos que resultam em um aprendizado significativo.

Após a observação e descrição etnográfica, partimos para a realização da entrevista com os participantes da pesquisa, que foi composta por 5 perguntas: Na primeira, questionamos aos docentes como eles percebem que os surdos estão aprendendo no contexto da sala de aula. Na segunda pergunta, perguntamos como ensinam ou interpretam as atividades para seus alunos. Como são os materiais didáticos utilizados nas aulas para a mediação do conhecimento configurou a terceira pergunta. Na quarta, indagamos qual seria a metodologia utilizada para mediar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Por fim, a pergunta 5 investigou como os



docentes elaboram os planos de aula para os alunos surdos.

Na entrevista é possível identificar as peculiaridades que envolvem os participantes da pesquisa, e, como afirma Mazucato (2018), é um instrumento importante de aproximação e diálogo para a angariação de dados e informações diretamente atreladas à população investigada, uma vez que suas vozes são consideradas no processo da pesquisa.

Logo abaixo, a representação da entrevista realizada com os dois professores da escola pesquisada, cujas respostas foram enviadas via *WhatsApp*, conforme conferimos no quadro em destaque:

Quadro 01 – Entrevista com os professores participantes

| Questões | Resposta professor I | Resposta professor II |
|--|--|---|
| 1. Como você percebe que na sala de aula o surdo está aprendendo? | Não, só percebo que você (professora de Libras) está passando as minhas explicações para eles. | Falta material adequado para facilitar essa mediação etc. Haverá reuniões entre os professores desta área a fim de buscar melhorias. |
| 2. Como ensina ou interpreta as atividades para seu aluno? | Não faço nenhuma atividade direcionadas para eles, pois não tenho ideia de como fazer. | Obs.: as instrutoras de Libras têm toda a liberdade para modificar ou até mesmo substituir conteúdos etc. Naturalmente importa que os (as) alunos (as) sintam-se acolhidos (as) e tirem proveito das aulas. |
| 3. Como são os materiais didáticos utilizados nas aulas para a mediação do conhecimento? | Não conheço detalhes da mediação. | |
| 4. Qual a metodologia utilizada para mediar os conteúdos trabalhados em sala de aula? | Nunca fiz curso de libras, então não sei como trabalhar. | |
| 5. Como desenvolve os planos de aula para os alunos surdos? | Nunca fiz curso de libras, então não sei como trabalhar. | |

Pelo exposto, os dois professores ouvintes não sentem segurança para ministrar aulas para alunos surdos na turma inclusiva, porque eles não sabem a Libras, não preparam material didático apropriado e não têm uma formação que resolva essa deficiência. As coordenadoras/pedagogas e o diretor da escola não sabiam explicar em reunião o método para se trabalhar com os surdos na escola, podendo solicitar à instrutora de Libras o apoio necessário para criar conteúdos adaptados além de pen-



sar novas estratégias e ideias para esse fim. Entretanto, apontamos que os professores poderiam pensar nas aulas para alunos ouvintes e surdos numa mesma turma, desde que solicitassem capacitação para a instrutora de Libras e fossem orientados. Esclarecemos que essa profissional não é responsável por criar os conteúdos nas disciplinas da escola, uma vez que essa tarefa compete aos docentes.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará precisa efetivar mudanças que promovam o avanço da aprendizagem de surdos nas salas de aula inclusivas, o que implica na criação de conteúdos e materiais adaptados, pois ainda não se trabalha, no cotidiano educativo, a inclusão com acessibilidade devida e o respeito garantido por lei que são as prerrogativas de uma educação com qualidade.

Considerações Finais

Os profissionais da educação precisam conhecer a história da educação de surdos no Juazeiro do Norte - CE, a importância da escola bilíngue para surdos, a associação de surdos, além da cultura surda, para que seja possível criar estratégias metodológicas e adaptar materiais didáticos visando o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos no ambiente escolar.

Através da observação etnográfica e da entrevista realizada tivemos acesso às respostas de dois professores que atuam em sala inclusiva. Com isso, percebemos a ausência da experiência docente em relação a alunos com deficiência, à falta de esclarecimento sobre a mediação da aprendizagem do surdo, o desinteresse na busca de conhecimentos voltados à educação dos surdos, a necessidade de diálogo entre professores e coordenadores na construção de uma educação inclusiva, a carência de profissionais do AEE que dominem a Libras, pois somente os intérpretes e instrutores de Libras conhecem a língua de sinais.

Ressalto que, apesar da experiência dos professores em sala de aula, não percebemos iniciativas nem criatividade para o desenvolvimento de estratégias e materiais didáticos para a população surda em fase escolar, o que aponta a urgência de uma formação continuada que busque superar essas dificuldades.

Por mais que o nosso sistema público de ensino reconheça as diferenças linguísticas do surdo, sua identidade cultural e tenha uma legislação vigente que proponha a inclusão dos surdos, as mudanças caminham a passos lentos. Se a educação transforma uma sociedade, os surdos precisam ter o direito a uma educação de qualidade numa escola inclusiva.



Referências

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades surdas**. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/04/diferentes-identidades-surdas.pdf>>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

BARCELONA, **Superfícies de borracha**. Disponível em: <<https://barcelonasuperficies.com.br/blog/educacao-especial/>>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

BE, **Escola Bilíngue: Conheça o conceito da vez na educação**. Disponível em: <<https://beducation.com.br/blog/escola-bilingue-conceito-educacao/>>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, **LEI Nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

GATELLI, Franco. Gonçalves, Périco Roberto Birch. **Intercâmbio acadêmico: as dificuldades de adaptação e de readaptação**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/ancP7zLgbPM48QqtbjLcYBpD/?lang=pt>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2023.

PETERSON, I. J. **Uma avaliação da educação dos surdos na inclusão escolar: estudo de casos**. (Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação em LIBRAS) - Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA. Juazeiro do Norte, 2012.

PORTAL EDUCAÇÃO. **A História dos Surdos**. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/a-historia-dos-surdos/12144>>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

STREPHONSAYS, **Diferença entre escola e educação**. Disponível em: <<https://pt.strephonsays.com/school-and-vs-education-1693>>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.



QUANDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS NOS TOCAM O CORAÇÃO

Mesmo com todos os desafios, a docência consegue desfrutar dos seus momentos de doçura. Não falamos aqui apenas do ser professor na Educação Infantil ou nos outros anos da educação básica, quando a pureza e inocência ainda são visíveis nos olhares cheios de alegria das crianças, e naqueles repletos de curiosidade e intensidade dos adolescentes. Assim também acontece no Ensino Superior e, especialmente, no lugar da pós-graduação, pois os corredores da academia parecem áridos, cheios de incertezas com relação às carreiras profissionais, e que ilustram as cobranças do ser adulto. Apesar dos desafios e até por causa deles, há turmas que são tocadas por aulas estimulantes e que trazem inspiração para quem teve a oportunidade adentrar no mundo da Pesquisa Científica com seus processos e descobertas.

Nossos olhares permeados por curiosidades na necessidade de esclarecer dúvidas, as reflexões acerca do que sabíamos, ou não, sobre nossos projetos, também são possibilidades de encontro com a doçura do ensinar e do apreender novos saberes. Nesse sentido, perceber a formação do sujeito e a construção do conhecimento não são somente atributos inerentes aos professores, mas agrega as vivências de cada momento da vida de quem escolheu ser um agente transformador de vidas a partir das salas de aula.

Foi a partir das experiências e das inspirações docentes compartilhadas durante o percurso de aprendizagens da disciplina Metodologia da Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), Linha 2, sob a responsabilidade da Prof. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento, nossa orientadora, que nos foi oportunizado espaço para que também pudéssemos desenvolver autoria na escrita e na organização desta obra, que nos é muito significativa. Portanto, a ideia para a articulação conjunta deste livro e o entrelace dos textos nasceram em sala de aula, inaugurando nosso rito de passagem para a esfera científica bibliográfica, validada por uma iniciativa, cujo mérito é auxiliar o campo da formação docente com a proposta de uma diversidade de métodos e técnicas capazes de inspirar reinvenções nas práticas pedagógicas. É o ambiente universitário favorecendo o avanço da sociedade, a partir da disseminação de pesquisas em curso, cujos achados vão reconfigurar instituições e seus integrantes.

As reflexões acerca do “como fazer pesquisa” nos possibilitaram rom-



per com as percepções antes engendradas de uma disciplina complexa, engessada e, muitas vezes, de difícil entendimento, para um processo que pode ser compreendido e aplicado aos diversos tipos de pesquisa. Enquanto pesquisadores e formadores, os/as autores/as aqui reunidos trouxeram a capacidade dialógica e o chão da escola como peças fundamentais para seus trabalhos investigativos, enfatizando elementos essenciais para a construção de uma contribuição metodológica significativa. Desse modo, os diálogos construídos em Metodologia nos permitiram aprender **como fazer pesquisa de forma participativa e emancipatória**, pressupostos que norteiam os capítulos desta obra na defesa do pensar e fazer pesquisa como ações cotidianas inerentes ao campo educacional e à prática docente.

Como os debates em nossa sala de aula puderam evidenciar, a metodologia é um alicerce fundamental para a prática da pesquisa na educação, sendo determinante para a valorização do percurso de conhecer a escola e problematizar suas especificidades. A subjetividade das pesquisas educacionais, exposta nesta obra e desejável para o campo pedagógico, busca superar os métodos cartesianos e redutores que ignoram as singularidades e complexidades pedagógicas. Por isso, os capítulos traduzem narrativas e percepções dos/as autores/as, considerando seus contextos, apontando a necessidade de um saber científico atrelado às escolas considerando os espaços para além delas.

Sob esses argumentos, cada linha aqui escrita foi concebida por um debate afetuoso e compromissado com a compreensão de que o percurso metodológico diz muito sobre nós – pesquisadores docentes – na trilha de caminhos que nos são familiares e relevantes, porque resumem nossas práticas de vida. Cada texto se apresenta como um reflexo da identidade pedagógica em construção que revelamos ao longo de nossa vida pessoal e acadêmica, traduzindo modos de pensar e agir sobre aquilo que nos move, que nos conecta com aquilo que nos faz seres humanos, através do exercício de uma educação que visa trabalhar por um mundo mais fraterno.

Nossa expectativa é que outros pesquisadores da área possam descobrir novas maneiras de colocar a educação em movimento por metodologias sintonizadas com seus fazeres, pois essas tendem a renovar a educação dos sentimentos.

Augusto Sérgio Bezerra De Oliveira

Tatiana Lopes Rodrigues

Mestrandos em Formação de Professores (PPGFP/UEPB)



SOBRE OS AUTORES

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira é Mestrando em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB/PPGFP. Pós-graduado em Educação Étnico-racial na Educação Infantil pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Graduado em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - Campus III - Guarabira (PB). Integrante dos Grupos de Pesquisa (CNPq): Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN).
E-mail: augustosergiobezerra@gmail.com.

Diêgo de Lima Santos Silva é Graduado em Pedagogia (2017 / IESM - Timon - MA), Artes Visuais (2019 / UNIASSELVI - Santa Catarina - RS), Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção - 2019 / Faculdade Dom Alberto - Santa Cruz do Sul - RS). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Atualmente é Professor Substituto no Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: diegolima.7@icloud.com.

Ewerton Rafael Raimundo Gomes é Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I - Campina Grande (2022). Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I - Campina Grande. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores-PPGFP, pela Universidade Estadual da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes - GPTEMA, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.
E-mail: ewertonrafael08@gmail.com.

Janailson da Silva Costa é Graduado em Licenciatura plena em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Graduando em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Mestrando em Formação de Professores pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores – PPGFP/UEPB. Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq): Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN). Professor do Ensino Fundamental (Anos iniciais) no município de Esperança-PB. E-mail: janailsonth@gmail.com.

Juscelino Francisco do Nascimento é Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Graduado em Letras/Inglês pela UFPI, onde é Professor



Adjunto II, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, e Diretor do referido Campus. É professor da Graduação em Letras e dos Programas de Pós-graduação em Letras (PPGEL/UFPI), Formação de Professores (PPGFP/UEPB) e Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCEG).

Lidiane Cristina Coelho Lidiane Cristina Coelho é Graduada em Licenciatura Letras Libras pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestranda em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP/UEPB. Estudante do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na UEPB Atualmente, é professora/instrutora de Libras da Rede Municipal de Ensino da cidade de Juazeiro do Norte - CE. E-mail: coelholidiane2012@gmail.com.

Maria da Vitória Gomes Costa É especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar pela Universidade Estadual da Paraíba (2021). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP/UEPB (2023). Atualmente, é professora da Rede Municipal de Ensino na cidade de Pocinhos – PB. E-mail: mvtoriagomes@gmail.com.

Patrícia Cristina de Aragão é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professora da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena Neabí – UEPB. Coordena o grupo de Pesquisa e Estudos do CNPQ: História, Cultura e Ensino. E-mail: patriciacaa@yahoo.com.

Patrícia da Silva Souza é Especialista em Coordenação e Supervisão Educacional, pela Faculdade Integrada de Patos. Docente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Municípios de Pocinhos e Queimadas, ambos pertencentes ao Estado da Paraíba. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP/UEPB. Membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes - GPTEMA/UEPB. E-mail: pipatricia278@gmail.com.

Paula Almeida de Castro é Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da



Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve estudos e pesquisas em etnografia, formação de professores, processos de tornar-se aluno, pertencimento e resiliência. Atualmente coordena o Programa Residência Pedagógica (CAPES) e o Grupo de Pesquisa Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares (OPEM/CNPq).

E-mail: paulacastro@servidor.uepb.edu.br.

Raphaela Hildita de Sá Guedes Deodato possui Licenciatura em História pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (2008), Pós-graduação em Ensino de Filosofia pelo Instituto Superior de Educação de Salgueiro (2009), Mestranda do curso Profissional em Formação de Professores pela Universidade Federal da Paraíba (2023). Atualmente é professora da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central e da Escola de Referência em Ensino Fundamental Dom Malan.

E-mail: raphaelahildita@yahoo.com.br.

Robéria Nádia Araújo Nascimento é Doutora em Educação (UEPB). Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Departamento de Comunicação Social (DECOM). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Atuação nos Grupos de Pesquisa (CNPq): Comunicação, Cultura e Desenvolvimento; Comunicação, Memória e Cultura Popular; Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN) e Teorias do Sentido: Discursos e Significações (TEOSSENO). E-mail: rnadia81@gmail.com.

Tatiana Lopes Rodrigues é Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo CINTEP-PB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Lucena – PB. Integrante dos Grupos de Pesquisa (CNPq): Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN).

E-mail: tatianalr_ufpb@hotmail.com.

Valdeir Pereira Silva é mestrando em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Licenciado em Matemática e Bacharel em Ciências Contábeis. Desenvolve estudos e pesquisas em formação de professores, processo de

