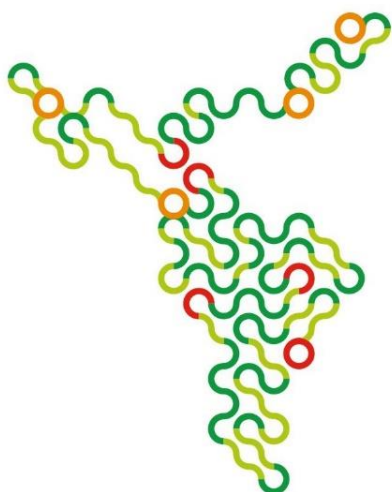


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



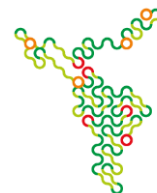
 Realização:



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

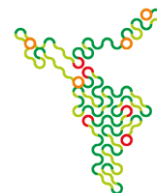


PEDAGOGIAS DECOLONIAIS, INTERCULTURALIDADE E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS INSURGENTES

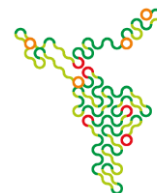


TRABALHOS

PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS FORTALEZAS DE ANHATOMIRIM, RATONES E PONTA GROSSA (SANTA CATARINA)	4
Pedro Mülbersted Pereira; Elison Antonio Paim	
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	31
Odair de Souza; Elison Antonio Paim	
OS NEGROS OLHARES E OS OLHARES NEGROS DOS EDUCADORES SOBRE OS MUSEUS EM FLORIANÓPOLIS: IDENTIDADES, EXPERIÊNCIAS E USO SOCIAL DA MEMÓRIA EM ESPAÇOS MUSEAIS.....	42
Valdemar de Assis Lima; Elison Antonio Paim	
COLONIALIDADES, CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: UMA ANÁLISE DOS TENSIONAMENTOS RACIAIS ENTRE CRIANÇAS NA ESCOLA.....	53
Pamela Cristina dos Santos; Joana Célia dos Passos	
A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO OU UMA FRATURA DECOLONIAL	63
Zâmbia Osório dos Santos; Maria Aparecida Rita Moreira; Eliane Santana Dias Debus	
A INVASÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES PELA CULTURA DE RUA – O QUE O SARAU REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO BAIRRO RESTINGA, EM PORTO ALEGRE, TEM A MOSTRAR.....	75
Cristiane Silveira dos Santos; Carolina Chagas Schneider	
EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: UM CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO	84
Paula Oliveira da Silva; Aliciane Madalena Fogaça Albino	
BRASIL: O OLHAR DE UM ESTRANGEIRO E A EDUCAÇÃO.....	93
Lucieli Sodrê de Moura; Maria Aparecida Nunes Azzolin; Valdo Hermes de Lima Barcelos	
PENSAMENTO DECOLONIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO DOS CURRÍCULOS	102
Eduarda Gaudio; Larise Piccinini	
PÓS-MODERNIDADE, CONHECIMENTO E URGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA.....	114
Andréia Gimenes Amaro; Viviane Kraieski de Assunção	
ESPECISMO: A CEGUEIRA MORAL DA SOCIEDADE.....	125
Aliciane Madalena Fogaça Albino; Paula Oliveira da Silva	



RUPTURAS E PRÁTICAS DE DESLOCAMENTO DA VIVÊNCIA PARA EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR À LUZ DE WALTER BENJAMIN	133
Maria Cecília Paladini Piazza	
ENSINO DE CIÊNCIAS EM PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	145
Victor Augusto Bianchetti Rodrigues; Suzani Cassiani	



PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS FORTALEZAS DE ANHATOMIRIM, RATONES E PONTA GROSSA (SANTA CATARINA)

Pedro Mülbersted Pereira
Elison Antonio Paim

Resumo: O trabalho analisa práticas educativas que tem sido desenvolvidas por professores da rede municipal de Florianópolis nas Fortalezas de Anhatomirim, Ratones e Ponta Grossa, bens culturais tombados como patrimônio histórico desde 1938 e tutelados, atualmente, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Apresenta-se brevemente o processo de patrimonialização destas fortalezas. Objetiva-se relacionar as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores e as configurações do campo do patrimônio no Brasil, na interface com os campos da História e da Educação; problematiza-se se tais práticas contribuem para a continuidade de um discurso eurocentrado, contribuindo, assim, para a uma preservação de uma memória colonizada marcada pela hierarquização dos sujeitos e das memórias. Propõe-se apontar possibilidades para outras práticas educativas que se pautem em uma leitura que evidencie outras memórias e outros sujeitos até então subalternizados. Utiliza-se de fontes documentais presentes no acervo do Iphan em Florianópolis e de entrevistas com quatro professores da rede de Florianópolis realizadas em 2017. Adotamos como referencial teórico-metodológico as contribuições de Walter Benjamin para a discussão de História, memória e cultura, na interface com alguns de seus interlocutores como Mate e Löwy, bem como as contribuições de Fonseca, Chuva, Chagas, aproximando-nos das discussões de Quijano, Mignolo, Grosfoguel, Walsh.

Palavras-chave: Colonialidade; Educação; História; Memória; Patrimônio;

1. Introdução

Em 1738, José da Silva Paes, engenheiro militar e também primeiro governador da capitania de Santa Catarina, projetou as fortalezas de Santa Cruz de Anhatomirim, Santo Antônio de Ratones, São José da Ponta Grossa e Nossa Senhora da Conceição da Barra do Sul de Araçatuba. As fortalezas foram construídas entre 1739 e 1742, iniciando a formação do sistema defensivo da Ilha de Santa Catarina.¹ Estas fortalezas, mais o Forte Santana, foram tombadas como patrimônio histórico em 1938

¹ Posteriormente, este sistema fora acrescido de outras fortificações: os fortes de Santana do Estreito (1761), São Francisco Xavier da Praia de Fora (1761), São Luiz da Praia de Fora (1771), Santa Bárbara da Praia da Vila (antes de 1774), Nossa Senhora da Conceição da Lagoa (1775) e São João do Estreito (1793); a bateria de São Caetano da Ponta



pelo então recém-criado Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN, hoje, Iphan).²

Durante a década de 1970 deu-se início ao que Roberto Toner (2005) chama de “a redescoberta das fortalezas catarinenses” pelo Iphan, com o restauro do Forte Santana, ainda no final da década de 1960, e o início das obras de restauro da Fortaleza de Anhatomirim. Em 1979, a Universidade, em “iniciativa pioneira e singular no Brasil” (TONERA, 2005, p. 5), assumiu a tutela da Fortaleza de Anhatomirim através de Convênio assinado em entre esta universidade, o Iphan e a Marinha do Brasil, garantindo, assim, a continuidade das obras de restauro nesta fortaleza. O mesmo se deu também nas fortalezas de Ratones e da Ponta Grossa, na década de 1990: através de uma parceria entre a UFSC e a Fundação Banco do Brasil (FBB), foi lançado o projeto *Fortalezas da Ilha de Santa Catarina: 250 anos de História Brasileira*, que tinha como uma de suas ações viabilizar o restauro destas duas fortalezas e concluir o restauro de Anhatomirim.

Hoje, estas três fortalezas são uma das “maiores atrações do turismo cultural do sul do Brasil”, nas palavras de Toner (2005, p. 1), sendo um dos mais visitados pontos turísticos durante a temporada de verão no litoral catarinense na região da Grande Florianópolis³ por turistas de todas as regiões do Brasil e do exterior.⁴ Ademais, estudantes de diferentes níveis de ensino de escolas da região, bem como estudantes universitários de diferentes áreas de formação também constituem um público frequente nestes espaços.

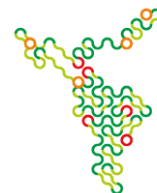
O uso destas fortalezas tanto como ponto turístico quanto para ações voltadas para a Educação já era previsto desde o seu processo de patrimonialização – sendo o encontro destas duas a proposta de “Turismo Educativo” desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina entre as décadas de 1980 e 1990, de acordo com as concepções de Patrimônio, História, Educação e, consequentemente, Educação Patrimonial em voga naquele período (PEREIRA PM, 2016). Desde

Grossa (1765), entre outras. Ao todo, este sistema chegou a contar com duas dezenas de fortificações de diferentes classificações: fortalezas, fortes, fortins, baterias, trincheiras.

² O órgão teve diferentes nomes ao longo da sua história: fundado como Sphan, passa a ser chamado Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) de 1946-1970; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) de 1970-1979, quando é dividido em SPHAN (Secretaria), na condição de órgão normativo, e na Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), como órgão executivo. Em 1990, ambos são extintos e dão lugar ao Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC) que, em 1994, assume definitivamente a alcunha de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

³ A Região Metropolitana de Florianópolis é constituída por 9 municípios, dentre os quais Governador Celso Ramos onde se localiza a Fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim, maior e mais visitada das fortalezas catarinenses.

⁴ Toner (2005, p. 6) afirma que houve um salto do número de visitantes nas fortalezas de “3,5 mil pessoas em 1986 para a marca recorde de 270 mil visitantes, em 2000”.



então, a UFSC, através dos agentes vinculados ao Projeto Fortalezas da Ilha de Santa Catarina e ao Projeto Fortalezas Multimídia, têm desenvolvido diferentes ações visando ampliar o trabalho de preservação do patrimônio cultural através de diferentes ações. Por outro lado, outras ações têm sido desenvolvidas nestas fortalezas por iniciativa própria, como, por exemplo, as práticas educativas de professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC).

Este trabalho se detém sobre a experiência de três destes professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nas fortalezas catarinenses tuteladas pela UFSC. Relacionamos as práticas educativas desenvolvidas por estes educadores com as configurações do campo do patrimônio no Brasil, na interface com os campos da História e da Educação, a fim de identificar as concepções de patrimônio e História presentes nestas práticas. Problematicamos se tais práticas contribuem para a continuidade de uma perspectiva eurocentrada no ensino de História, e se, desta forma, preserva-se uma memória colonizada marcada pela hierarquização dos sujeitos e das memórias. Por fim, apontamos possibilidades para outras práticas educativas que, considerando a dimensão imaterial do patrimônio, imbricadas com as memórias sensíveis, se pautem em uma leitura que coloque em evidência outras memórias de outros sujeitos até então subalternizados, silenciados, excluídos.

Apostamos na possibilidade de as fortalezas catarinenses, como bens culturais patrimonializados, serem espaços de diálogos interculturais a partir do reconhecimento destes outros sujeitos – com suas memórias, experiências, sentidos e valores – no passado, para que sejam, também, atores sociais no uso destes fortalezas, no presente, garantindo, assim, a efetiva democratização destes bens culturais, reconhecendo que a escola pode ser o espaço que potencialize este movimento, através das práticas desenvolvidas pelos educadores, na relação com os estudantes, pais e a comunidade. Isso significa que as análises aqui desenvolvidas têm como pressuposto a valorização da atuação destes professores e dos saberes produzidos por estes, junto a seus estudantes, nas práticas educativas desenvolvidas.

Utilizamos como fontes entrevistas realizadas com três professores que atuam em escolas da rede municipal de Florianópolis. Adotamos como referencial teórico-metodológico as contribuições de Walter Benjamin (2012) para a discussão de História, memória e cultura, na interface com alguns de seus interlocutores como Mate (2011); Galzerani (2008, 2013, 2018), Pereira (2012, 2015), Pereira (2017), Guimarães (2015) lidam com a relação entre o patrimônio e ensino de História; e autores com



uma proposta intercultural e/ou decolonial, como Casto-Gómez e Grosfoguel (2007), Mignolo (2010), Quijano (2009), e Walsh (2008, 2009, 2013).

2. Patrimônio Cultural e Ensino de História: Práticas Educativas de três professores da rede municipal de Florianópolis

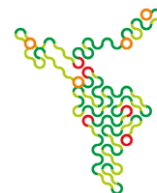
“Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”, questionava Walter Benjamin (2012, p. 124) em 1933. Esta questão tem sido apropriada, ressignificada e repensada por diferentes pesquisadores das relações entre o patrimônio e o ensino de História.

Pereira e Oriá (2012, p. 163) afirmam que “preocupação com a dimensão educativa do Patrimônio Histórico encontra-se presente desde sua formulação moderna, em meados do século XVIII”.

Preservar o patrimônio histórico da nação constitui, antes de tudo, uma missão educativa, pois o que se pretende com essa ação é levar ao conhecimento das gerações futuras o passado nacional com o objetivo de fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento dos cidadãos. Em última instância é a herança cultural das gerações passadas que se lega à posteridade e isso nada mais é do que, em sentido mais amplo, promover a educação. (PEREIRA, ORÍÁ, 2012, p. 163)

A partir da dimensão educativa do patrimônio histórico surge o conceito de Educação Patrimonial, que desenvolveu-se no Brasil em meados dos anos 1980 “tributário das lutas sociais e institucionais pela preservação dos registros patrimoniais”, situado em um “contexto histórico de lutas pela manutenção, conservação e registro de bens de natureza material, uma luta, digamos, contra a destruição dos registros históricos nacionais”. Entretanto, Pereira e Oriá (2012, p. 164) consideram este modelo como “meramente instrumental” ao se concentrar na “análise do objeto museológico em si, preterindo outras dimensões importantes do processo educativo, ou seja, os sujeitos da aprendizagem e que são, também, sujeitos históricos”. Desde então, as “concepções acerca do Patrimônio Cultural e, por suposto, a Educação” têm sido profundamente marcadas pelas “transformações sociais, políticas, educacionais e culturais”.

A partir de 1979, vemos a ampliação do conceito de patrimônio cultural para outros bens outrora não consagrados, valorizando a diversidade cultural do país, a partir da experiência de outros órgãos que passam a integrar o cenário: o Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC) e a



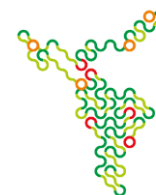
Fundação Nacional pró-Memória (FNpM). E, desde 2003, vigora uma nova configuração que contempla o patrimônio imaterial ou intangível, avançando para novas concepções, categorias, ampliando o leque de bens culturais e as abordagens para com estes bens.

Assim, esta ampliação do conceito de Patrimônio Histórico “para além da sua dimensão 'pedra e cal', ou seja, aquela restrita aos bens materiais edificados que foram alvo prioritário da ação preservacionista do Estado em contextos de destruição” para uma “noção mais abrangente de Patrimônio Cultural” contribuiu para romper com uma “visão elitista que considerava apenas objeto de preservação cultural as manifestações de classes historicamente dominantes” para incorporar os “registros e modos de expressar a cultura de diferentes grupos étnicos e sociais que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira”; as práticas de preservação do patrimônio histórico e cultural passaram a ser pautadas pelos “referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis”, o que levou, também, ao surgimento de uma “nova abordagem educativa do patrimônio, convocada pela dinamicidade e processualidade da cultura” (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 165 – 166).

Para tanto, é fundamental compreender o patrimônio como processo, permanente, e não como um produto final; compreender que em um bem cultural patrimonializado se inscrevem disputas e tensões sociais que se manifestam na forma de disputas de memória, entre diferentes valores, sentidos e significados atribuídos a um bem ou objeto. Assim, um “objeto cultural é compreendido no universo relacional e nas sucessões, dinâmicas, inter-relações temporais e espaciais em trajetos culturais anteriores ou exteriores ao museu”, o que nos leva à compreensão que a história “atravessa os objetos culturais” (PEREIRA, 2015, p. 80)

É também necessário levar em consideração a dimensão imaterial do patrimônio. Conforme Pereira (2015, p. 81), a “convocação da imaterialidade da cultura nos registros patrimoniais vem solicitar e suscitar uma mudança de orientação no foco educativo, colocando o tempo presente na centralidade do processo”.

Guimarães (2015, p. 94) aponta que, no trabalho com o patrimônio cultural – em sua dimensão material e imaterial – é preciso atentar para a “existência de memórias e histórias plurais, de relações de poder imbricadas em apagamentos, esquecimentos e silenciamentos produzidos por diferentes práticas socioculturais”. Esta autora nos alerta também para o que chama de uma “versão monolítica e saudosista do passado” – uma versão que não contempla a “pluralidade de memórias e histórias” de



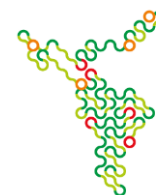
diferentes sujeitos que viveram e vivem na cidade. Por isso, a mesma nos instiga a pensar a “construção da *interface* entre patrimônio cultural e ensino de história” como um “processo político e coletivo de produção de conhecimento, matizado por intencionalidades, interesses e relações de poder”, para além de (mas que se expressa em) uma “metodologia e procedimentos que buscam a valorização e a preservação de bens culturais (materiais e imateriais)”.

Na relação entre o patrimônio cultural e o ensino de História, podemos perceber a escola como um “lugar que propicia a emergência, no processo educacional, de relações dialógicas e criativas”, como um espaço em que se “acolhem várias vozes e sujeitos históricos, envolvidos com a construção do conhecimento e a percepção, o uso e a fruição de bens culturais (materiais e imateriais)”; nesta perspectiva, o processo educacional “tende sempre a extrapolar os muros da escola e ir ao encontro da comunidade e do lugar em que a escola se localiza” (GUIMARÃES, 2015, p. 92).

A partir de Galzerani (2008, 2013, 2015), acreditamos que o ensino de História pode ser ressignificado a partir de uma abordagem que valorize a memória e as sensibilidades dos diferentes sujeitos que fazem a História – tanto no passado como no presente –, a fim de trabalhar com as identidades construídas pelos estudantes em suas famílias, comunidades, e com a cidade.

Pensar o ensino da história a partir de novas perspectivas significa, ainda, queria que nossos alunos entendam que o passado pode ter sido diferente do que foi; que sejam capazes de indagar sobre o tempo em que vivem e que possam nele deixar marcas; que possam dialogar com os colegas e professores a partir de suas culturas, de suas etnias, de suas memórias e de suas linguagens. (GALZERANI; FORTUNA, 2015, p. 50)

Amaral (2015, p. 12, 44), a partir de contribuições da proposta decolonial, lança um outro entendimento possível sobre os patrimônios culturais desde a Constituição Federal de 1988 – a partir da qual é possível “inscrever memórias e saberes historicamente subalternizados e que a gestão das políticas públicas da área tenham espaço para a participação da comunidade que os vivencie”. Com a inserção da noção de referência cultural na prática da preservação dos patrimônios culturais, a partir da década de 1970, torna-se possível estabelecer um diálogo intercultural em torno do patrimônio, a medida que passa-se a considerar os bens culturais não consagrados, como as “paisagens, edificações, objetos, fazeres, saberes e crenças que configurem uma referência à memória e à identidade dos diversos grupos sociais”. Através de uma “nova relação epistemológica e de poder”, estes grupos, assim chamados “detentores das manifestações culturais”, são incluídos na “elaboração e gestão de políticas públicas e na construção de conhecimento sobre suas práticas e saberes”. Estas novas



relações abrem possibilidades para outras práticas para com os bens culturais patrimonializados, através de um diálogo intercultural – diálogo este que ganha um novo impulso a partir da proposta decolonial.

Através deste giro epistemológico, podemos problematizar como a *colonialidade* está presente no patrimônio cultural, notoriamente a colonialidade do *ser*, do *saber* e do *poder* (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2009; WALSH, 2008, 2009, 2013) com a adoção de uma cosmologia eurocêntrica e eurocentrada para selecionar, pensar e gerar o patrimônio – o que se expressa tanto nas políticas públicas como nas diversas práticas (institucionalizadas ou não) para com os bens culturais (consagrados ou não).

A partir destas reflexões, surge a necessidade de pensarmos como as “questões da memória e patrimônio estão presentes nas aulas, especialmente as de História, da educação básica e de jovens e adultos” (PAIM, 2017, p. 7). Esta foi uma das questões norteadoras da pesquisa *Escola e patrimônio cultural: entretecendo memórias e histórias da/na ilha de Santa Catarina*,⁵ que teve como perspectiva “integrar estudos da memória, patrimônio, história, formação de professores, história da educação, saberes docentes e práticas pedagógicas”, com o objetivo de investigar como o “patrimônio, a memória e a educação patrimonial estão ou não presentes das Escolas de Educação Básica e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos nas redes públicas municipal, estadual e federal” em Florianópolis. A fim de atingir estes objetivos, foram entrevistados professores de História que estão atuando em diferentes escolas localizadas nesta cidade.

Selecionamos para este artigo as experiências de três professores de História entrevistados: R.P., B.Z. e A.Z., que têm desenvolvido diferentes atividades voltadas para o patrimônio a partir das escolas em que estão inseridos – dentre as quais, a “visita pedagógica” ou “saída de campo” às fortalezas de Anhatomirim e Ratones. Inicialmente, apresentaremos os professores no que diz respeito a sua trajetória e como as fortalezas catarinenses estão presentes em suas aulas. As práticas

⁵ O projeto de pesquisa “Escola e patrimônio cultural: entretecendo memórias e histórias da/na ilha de Santa Catarina” (2015-2017) teve como proposta entrecruzar cidade, memória, patrimônio, educação patrimonial e ensino de História, com o objetivo de investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento histórico escolar, como também, identificar como a cidade, a memória e o patrimônio são agenciados na produção dos saberes escolares a partir da investigação do trabalho docente em instituições públicas de educação básica. Nesta indagação pretendemos ampliar o campo de pesquisa sobre o ensino de História, procurando identificar o conjunto de saberes que formam a cultura escolar e em que medida as políticas oficiais, os projetos dos professores, os livros didáticos, as práticas docentes e as políticas públicas da educação se aproximam ou se distanciam da cidade, das memórias e dos patrimônios. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC)



desenvolvidas por estes professores guardam semelhanças e especificidades nas diferentes escolas onde estes docentes têm atuado. Procuramos explicitar, na fala destes professores, como são feitas as visitas: como é a organização no âmbito escolar (as negociações com a Direção, com os pais e com os alunos); a distribuição do trabalho docente; a relação entre a visita e os conteúdos de História; e o trabalho em sala de aula, antes e depois da visita.

2.1. “Fazemos esse jogo, de passado e presente: o que é; o que era; como era; como é”

O Professor R.P. é graduado em História pela UFSC (1997); começou a lecionar em 1999, tendo trabalhado em escolas da rede estadual e da rede municipal; hoje está lotado em duas escolas da rede municipal de Florianópolis: Escola Básica Municipal Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha, e Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro, no Morro das Pedras.⁶ No momento da entrevista, estava em vias de conclusão do Mestrado Profissional em História pela UFSC.

Em sua entrevista, o professor R.P. foi pontuando como as questões de cidade, patrimônio e memória estão presentes em suas aulas de História no Ensino Fundamental na escola Batista Pereira. O professor relata que começou a trabalhar com as questões de memória e patrimônio mais sistematicamente a partir de 2013, quando foi estabelecida uma parceria entre a Escola Batista Pereira e o projeto PIBID História da UFSC.⁷ De acordo com o próprio professor: “Através deste projeto PIBID, eu entrei em contato com o conceito de patrimônio, e comecei a pensar em função disso. Mas, antes disso, eu já trabalhava com patrimônio, sem usar o conceito”.

A partir de então, o professor se dispôs a trabalhar com história local e com memórias da comunidade do Ribeirão da Ilha, onde a escola está inserida, bem como tem desenvolvido outras atividades envolvendo a história local através de parceria com o projeto Santa Afro Catarina (UFSC)⁸

⁶ O Ribeirão da Ilha e o Morro das Pedras são bairros localizados na região do sul da Ilha, ao sul da porção insular do município de Florianópolis (SC). As fortalezas de Anhatomirim, Ratones e Ponta Grossa situam-se em ilhotas na barra norte da Ilha de Santa Catarina.

⁷ O Projeto PIBID História da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado em 2012 pelas professoras Andréa Ferreira Delgado (MEN/CED) e Mônica Martins da Silva (MEN/CED) em parceria como professores das Escolas Básicas Municipais “Dilma Lúcia dos Santos” e “Batista Pereira”, ambas localizadas no sul da Ilha de Santa Catarina, promovendo atividades de observação, reflexão e pesquisa sobre a cultura escolar e cotidiano da escola e da sala de aula, inter-relacionando o ensino e a pesquisa no processo de formação docente. Atualmente o projeto está sendo desenvolvido na Escola Básica Municipal “Professora Herondina Medeiros Zeferino” localizada no bairro Ingleses que fica no norte da Ilha de Santa Catarina. (PIBID UFSC História [online], s.a., s.p.)

⁸ O Projeto Santa Afro Catarina é um projeto de extensão da UFSC criado em 2011 que tem como objetivo “promover



e com o Escola do Mar.⁹ Através do convênio entre a escola e o projeto Escola do Mar é possível prover o transporte necessário para deslocar as turmas escolares até as fortalezas – escuna e ônibus.

A gente não chega a entrar nas fortalezas, só na de Anhatomirim; mas passa na frente da São José da Ponta Grossa, na de Ratones. E em Anhatomirim a gente desce, visita a ilha. [...] Então levei a turma; tenho levado a turma em alguns momentos, nisso aí, que é um período colonial ainda, “né”. Embora Anhatomirim tenha mais história, mas, quando eu levo, é para tratar dessa questão das fortalezas, das defesas. (R.P., 2017)

Quanto à metodologia, o trabalho com as fortalezas se divide em três etapas: previamente à visita, a visita, e posterior à visita. Nesta primeira etapa, anterior à saída [visita], o professor trabalha as questões em sala de aula. A primeira fase o professor denomina *contextualização*, com a leitura de textos, para ir “delineando o tempo histórico em que a gente está”. Nesta fase preparatória, o professor divide a turma em pequenos grupos ou duplas, e distribui uma variedade de textos para que cada grupo ou dupla faça a leitura; em seguida, desenvolve atividades de interpretação. Sempre que possível, procura trabalhar com imagens através de projeção. O professor relata que o foco maior desta fase é a “contextualização de época”: “Quando essas fortalezas foram feitas, e por quê; que sociedade era essa que vivia aqui, e que necessitava destas fortalezas. A gente entra no período da colonização do sul” (R.P., 2017).

O segundo momento consiste na saída de campo – a visita, propriamente – com o deslocamento das turmas até as fortalezas. Durante a visita, o professor adota a dinâmica de dividir a turma em grupos, os quais ficam responsáveis por observar e analisar um aspecto ou uma edificação da fortaleza. No relato do professor R.P.:

E depois, eles fazem a visitação. Eu peço para eles, tem alguns pontos que eu considero mais importantes, dentro da fortaleza. Aí eu divido a turma em grupos; cada um estuda, por exemplo: tem o portal, é um local importante dentro da fortaleza; tem as baterias de canhões, tem Casa do Comandante, tem, enfim... Tem a masmorra. E cada grupo... aí, eu levo um texto sobre esses tópicos; e aí cada grupo (às vezes em dupla, ou em três alunos) faz uma leitura, conhece, aí entra um período de interpretação. A gente discute em grupo; e, quando vai lá, esse grupo vai procurar informações, no local, a respeito desse tópico que ele pegou para estudar. Então ele vai bater fotos; vai perguntar para o guia, tentar extrair o máximo de

a identificação, a valorização e a difusão do patrimônio cultural associado à presença dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina”, através de ações de educação patrimonial como a “elaboração de narrativas temáticas e de roteiros de visita sobre a história dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina baseados em pesquisa de arquivo sob a perspectiva da História Social”, visitas guiadas a partir de roteiros históricos, oferecidas mensalmente, e o “desenvolvimento de atividades de educação patrimonial associadas ao ensino de História, dando ênfase à articulação entre patrimônio e história local”. (SANTA Afro Catarina [online], s.a., s.p.)

⁹ A Escola do Mar de Florianópolis é uma instituição da Prefeitura de Florianópolis que tem com o objetivo trabalhar com a educação marinha e costeira, sustentabilidade, bem como temas do meio ambiente, através de parcerias com as escolas da rede municipal.



informações que eles puderem trazer. E, depois, levam em sala de aula, mais ou menos, fazemos esse jogo, de passado e presente: o que é; o que era; como era; como é. (R.P., 2017)

No terceiro momento, após a saída de campo, o professor R.P. trabalha com os estudantes um estudo comparativo em que intercala as impressões prévias e os registros feitos durante a vista. Nas palavras do próprio professor: “E a gente chega em sala de aula, a gente conversa a respeito, e elabora, pensa uma forma de apresentação em que eles possam comparar o passado com o presente. E aí essa atividade, geralmente... é sempre feita em grupo”.

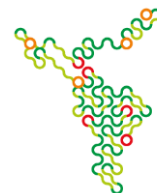
2.2 “A gente fala de história local não como uma coisa particularizada”

O professor B.Z. é graduado em História pela UDESC (2009); começou a lecionar em 2009, tendo trabalhado em escolas da rede municipal de São José e Florianópolis, e, hoje, está lotado na Escola Básica Municipal Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha. No momento da entrevista, estava em vias de conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História pela UDESC.

O professor B.Z. também avalia positivamente a parceria entre a escola e o PIBID – História da UFSC, especialmente para “pensar o patrimônio do Ribeirão da Ilha”. O professor relata na entrevista que tem trabalhado com o patrimônio imaterial em suas aulas, sobretudo a questão dos saberes-fazeres da comunidade do Ribeirão da Ilha. A partir destas experiências, este professor avalia que os alunos reagem às atividades com História local de forma diferente com relação às atividades com História “Geral”:

Acho que a resposta da História tem a ver mais com a história local, ela é mais interessante. Não sei se porque a história local, aqui, ela tem umas peculiaridades que acabam ajudando nessa... a própria narrativa, “né”? Essa coisa dos piratas, e do Dias Velho, e dos assassinatos [...] E a gente consegue, obviamente, ter uma percepção material quando a gente faz, por exemplo, o sétimo ano (que aí já é uma constante na escola) para uma Ilha de Anhatomirim, por exemplo. [...] É obvio que a gente fala de história local não como uma coisa particularizada; é um momento, e está dentro do contexto nacional e internacional. Mas, é interessante, saber que o velhinho que está no ponto de ônibus é tal cidadão, e porque ele está ali, qual é a história dele, “e tal”. Acho que tem um apelo maior (B.Z., 2017).

Embora este professor priorize como questões de patrimônio cultural a história local voltada para a comunidade do Ribeirão da Ilha, bem como as questões étnico-raciais, a visita às fortalezas também consta como uma das práticas educativas desenvolvidas pelo professor B.Z.. O professor nos



relatou que não tem acompanhado as turmas nas saídas de campo para as fortalezas há algum tempo; porém, relatou outros momentos em que desenvolveu a visita.

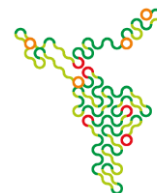
O professor B.Z. nos conta que dá preferência para as turmas do sétimo ano nas visitas porque “é onde o conteúdo também ajuda, cronologicamente, na organização tradicional, inclusive, a poder trabalhar isso”. Podemos dizer que, nas práticas deste professor, a visita às fortalezas está atrelada a uma forma de organização do conteúdo histórico escolar próprio de uma dada organização curricular.

O professor B.Z. adota uma metodologia com três etapas: anterior a visita; a saída de campo; e, por fim, após a visita. Na primeira etapa o professor trabalha com uma preparação prévia à visita: “Sempre as aulas versam sobre isso, de forma contextual; e depois, no retorno a gente ainda trabalha um bom tempo”. O professor ressalta a importância desta etapa de preparação anterior à saída de campo com os alunos, em sala de aula: “[Eu] já incorri esse erro: ir nessa saída, a gente faz toda uma preparação, mas, “AH, vamos lá, a gente ver tudo, não sei o que”; chega lá, cada dez passos que os alunos dão é uma verborragia de dez minutos! Isso cansa eles, horivelmente!” (B.Z., 2017). Esta preparação tem como objetivo otimizar a saída, especialmente para “treinar” o olhar dos alunos para o sítio histórico que visitarão:

Então, a gente tem feito uma preparação forte. Mas, preparado eles para fotografar, para anotar algumas coisas que estão pelas placas, para prestar atenção nas pessoas que já vão de guias – que, geralmente, a Escola do Mar já disponibiliza guias. Então, já tem o guia deles, ou a guia deles falando; então, a gente tenta [...] dar foco em alguns lugares: *Olha, prestem muita atenção nesse lugar, ou naquele outro lugar ali; mas façam fotografias, tragam as dúvidas de vocês, prestem muita atenção no que as pessoas falam* (B.Z., 2017).

O professor B.Z. relata também como desenvolve o trabalho posterior à saída de campo, em sala de aula. Nesta etapa, o professor sistematiza e sintetiza o conteúdo aprendido previamente com a experiência de visita:

Uma vez retornando, a gente pega todo esse material, e, aí sim, trabalha de uma forma mais sistematizada ainda. Por que? Porque eles passaram por uma introdução; viveram o local; e, depois, retornaram. Porque a gente nota que é infrutífero você preparar demais, para falar sobre tudo o que vai ser visto lá, porque eles vão ver, lá. Ou, mesmo no *in loco*, você está para adolescentes, “né” – talvez para pessoas de mais idade funcione melhor –, a gente vê os grupos “né”. Sempre que a gente vai lá no verão, tem um monte de grupo lá, “né”. É mais frutífero daquela forma. Eles também, em geral, nessas saídas de estudo, eles têm uma boa carga de Biologia, de Geografia, enfim, de todos os assuntos correlatos dessas disciplinas, tanto a parte costeira, de mar, de ocupação urbana que a gente vê lá: canos, e o Jurerê Internacional (quem a gente vê do barco, tem uma outra visão). E então, é uma saída muito rica, mas, ao mesmo tempo, ela pode ser extremamente... pode ser uma salada de frutas gigantesca se não tiver uma sistematização depois. A gente tenta fazer essa sistematização depois justamente por causa disso (B.Z., 2017).



O professor B.Z. afirma que a escola consegue se organizar para levar duas turmas a cada visita. Afirma que, embora o professor de História seja aquele que, comumente, estimula que a saída de campo aconteça, e, ele mesmo, esteja presente em uma ou duas visitas, também oportuniza que outros professores da escola acompanhem as turmas durante a visita: “A gente sempre vai com mais uns dois ou três profissionais, que se revezam para não deixar a escola, também, desguarnecida. As outras turmas que estão tendo aula, também, não fiquem desassistidas demais”. Além disso, a presença dos professores de outras disciplinas visa a interdisciplinaridade, para que haja um diálogo em comum entre os demais professores, pois, em sua visão, “não é só uma questão de dentro de sala de aula”.

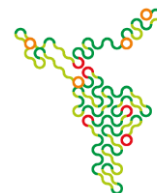
2.3. “Eu acho que eles precisam deixar de ser provincianos”

O professor A.Z. é graduado e mestre em História pela UFSC (2013), e também cursou Turismo, em uma universidade privada; começou a lecionar em 2013 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Florianópolis; hoje está lotado na Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro, no Morro das Pedras.

Perguntado sobre como trabalha as questões de patrimônio nas suas aulas, o professor explicitou as escolhas pedagógicas que faz quanto ao trabalho com patrimônio cultural nas suas aulas de História:

Então, em relação à comunidade, eu penso isso: eu acho que eles precisam deixar de ser provincianos, nesse sentido, sabe? Porque a gente conhece coisa do local onde a gente nasce, sem ter ido à escola. A gente conhece! A gente conhece. É melhor levar a escola do norte da Ilha para lá, do que a está no sul da Ilha. É mais ou menos isso! Sabe? É melhor levar as crianças ali, para a Escola do Mar, ali, para o passeio das fortalezas, do que a escola de Canasvieiras! Eles já escutaram alguma coisa sobre aquilo ali, mesmo que não... o segredo não é *ver*, embora seja muito legal. [...] Eu não quero que eles sejam provincianos! Sabe? Eu não quero que ele fique agarrado só ao patrimônio... é um patrimônio, como eu disse: tenho noção que daquilo ali pode ir para o mundo... mas, as vezes, eu prefiro as coisas dos outros lugares do que aquelas coisas que estão ali – mesmo que estão no dia a dia, que eles nunca vão parar. Mas eu acho que se eu colocar uma relação com o texto, trazer outras coisas, eles são capazes, naturalmente “Opa! Peraí!”. (A.Z., 2017)

O professor A.Z. afirma que prefere trabalhar com os textos em sala de aula do que levar os estudantes em passeios, também, por uma questão pessoal: “eu não me sinto muito confortável em ficar responsável pelas crianças em passeios assim”. E justifica:



Porque as crianças, elas não são muito fáceis! É um problema, do tipo, nesse, da escola. E é uma questão logística que influencia na decisão do professor levar ou não levar. [...] É uma confusão danada. E tu é, legalmente, o professor é o responsável, mesmo que tenha um bilhetinho do pai autorizando (A.Z., 2017).

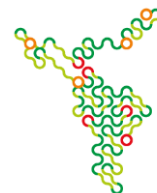
Ao longo da entrevista, o professor A.Z. afirma que prioriza trabalho com textos em sala de aula – material didático selecionado pelo próprio professor, a partir de matérias jornalísticas para serem problematizadas; ou, ainda, textos produzidos pelo próprio professor. Seu objetivo é que os estudantes desenvolvam uma relação com o texto e com a leitura por acreditar que, desta forma, poderão entender a realidade que os cerca com outros olhos – e o patrimônio está inserido e vinculado a essa realidade.

2.4. Que História é essa?

Os professores relataram em suas entrevistas as práticas que adotam nas atividades voltadas para o patrimônio – especialmente a saída de campo para as fortalezas de Anhatomirim, Rationes e Ponta Grossa. Ao identificar as escolhas teórico-metodológicas feitas por esses educadores percebemos quais concepções de Patrimônio e História estão presentes em suas práticas, o que nos indica que há um movimento duplo de continuidades e rupturas com relação às configurações do campo do Patrimônio no Brasil. É possível perceber que a presença ou não de temas voltados para a cidade, memória e patrimônio, bem como a abordagem destes temas, está diretamente relacionado com a formação destes professores.

O professor R.P. preza pela construção do conhecimento de maneira coletiva, através do diálogo, da troca de ideias entre os estudantes; é o que percebemos quando este professor prioriza o trabalho coletivo (em grupos) em detrimento do aprendizado individualizado. O diálogo é estimulado durante as atividades que antecedem a visita, bem como as posteriores, quando os estudantes discutem as observações e destaques que fizeram na fortaleza.

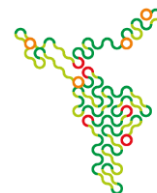
O professor B.Z. trabalha a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, em diálogo com os professores de outras áreas do conhecimento; é o que inferimos quando o professor nos relata que os professores das outras disciplinas participam da saída de campo não apenas acompanhando os estudantes nas visitas mas, também, relacionando aos conteúdos que trabalham em suas disciplinas.



Nas aulas do professor R.P. o patrimônio é lido como um documento; o monumento é utilizado como fonte histórica para a construção do saber histórico escolar. O professor procura alternativas para que os estudantes percebam como o passado e presente se entrecruzam no bem cultural patrimonializado. Entretanto, não podemos inferir se o professor problematiza com os estudantes que esta História do patrimônio é uma construção, a partir da seleção de um passado em detrimento de outros, de uma história, de uma memória, de uma sensibilidade em detrimento de outras (CHUVA, 2009).

Tanto o professor R.P. como o professor B.Z. situam a saída de campo para as fortalezas no período colonial do Brasil, como conteúdo histórico escolar. Quando o professor R.P. relata que as visitas têm como objetivo “tratar dessa questão das fortalezas, das defesas”, e quando o professor B.Z. afirma que o conteúdo do sétimo ano “ajuda, cronologicamente, na organização tradicional”, percebemos que estes professores focam na construção das defesas da Ilha de Santa Catarina no contexto das disputas entre Portugal e Espanha pelo sul da América do Sul durante o período colonial; trata-se, portanto, de uma história que se insere na História da colonização, a qual relacionamos com conteúdo histórico escolar da História do Brasil Colonial – e, dentro deste, Santa Catarina. Este tema é abordado especialmente por autores vinculados a um dado momento da produção historiográfica catarinense como Lucas Boiteux, Oswaldo Rodrigues Cabral, Carlos Humberto Corrêa, Evaldo Paulo, Walter Piazza, (PEREIRA PM, 2016). Esta historiografia pode ser caracterizada como “uma História narrativa, baseada especialmente em fontes oficiais – mas, no caso de Santa Catarina, também muitos em relatos de viajantes –, normalmente referenciada nos fatos políticos” – dentre os quais, a invasão espanhola (1777) e a Revolução Federalista e os fuzilamentos em Anhatomirim (1984) – e “cujos personagens são os chamados 'grandes homens'” (CAROLA, WOLFF, SILVA, 2011, p. 304). Trata-se de uma história sacralizada dos mitos fundadores da Pátria, com suas figuras heroicas, exaltadas nos livros didáticos como “aqueles que fazem a História”; uma narrativa histórica linear, progressista, determinista, que se limita a “estabelecer um nexo causal entre vários momentos da história”, narrando os fatos como quem desfia entre os dedos as contas de um rosário (BENJAMIN, 2012, p. 252).

A esta História, Nilton Mullet Pereira (2017, p. 230) chama de *história maior*: uma narrativa “estrutural, que recobre, em regra, tempos longos e descreve tempos contínuos e sequenciais, excluindo as discontinuidades e as diferentes alternativas que se apresentam a cada momento”; uma



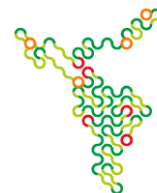
narrativa “baseada na descrição de grandes arranjos estruturais e sistêmicos, que conduz a constituição de esquemas explicativos de uma época e de um período determinado”. É a História da “História do Brasil” ou da “História de Santa Catarina”, esquematizada ou dividida em “períodos, em ciclos, todos dotados de uma lógica única”.

A partir de um referencial teórico decolonial (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2009; WALSH, 2008, 2009, 2013) inferimos que esta História se pauta em uma dada episteme em que está presente a *colonialidade do poder, do saber e do ser*. Trata-se de uma História que celebra a memória do poder (CHAGAS, 2003) ao se fixar nos eventos políticos e militares relacionados ao Estado – no caso, ao poder do Estado português, e, posteriormente, a sua continuidade com a construção do Estado nacional brasileiro. É uma História narrada a partir *do alto*, que se vincula a uma História europeia: a ocupação e da conquista dos territórios e povos americanos durante a empresa colonial na América, narrada do ponto de vista português através de fontes produzidas por agentes ligados ao poder colonial, bem como à elite local herdeira deste poder. Desta maneira, esta História procura encaixar o Brasil colonial em uma História moderna, dentro da *hierarquia do poder global*, reforçando o papel e a posição do país dentro deste *sistema-mundo ocidentalizado/cristianocêntrico, moderno/colonial, capitalista/patriarcal* (GROSGOUEL, 2008, 2012).

Esta narrativa histórica, pautada por um referencial “científico”, se afirma a partir de uma racionalidade europeia e eurocentrada – excluindo ou subalternizando outras formas de pensar não pautadas na razão iluminista, e, desta forma, invisibiliza outras fontes para construção do saber histórico como as memórias dos sujeitos ou grupos subalternizados (como os escravizados, os indígenas, e, mesmo entre os europeus e eurodescendentes, as classes mais pobres). Mesmo quando adota uma narrativa *épica*, esta História seleciona os valores, significados e sentidos do colonizador em detrimento do colonizado. Trata-se, portanto, de uma História que consolida e justifica a colonização, e, colateralmente, reforça a colonialidade do ser e do saber.

No ensino de História, a colonialidade do saber no ensino de História evidencia-se quando se descartam a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os do homem branco europeu ou europeizado (WALSH, 2008, p.137),¹⁰ sendo estes

¹⁰ Em relação direta e radical com a epistemologia decolonial, Ramon Grosfoguel (2009, p.385) defende que há um fundamentalismo na colonização dos saberes. Para ele “todo o fundamentalismo tem em comum (incluindo o eurocêntrico) a premissa de que existe apenas uma tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e



outros saberes relegados à categoria de *estórias*, *lendas*, ou *causos*. Nesta perspectiva, as “estórias contadas pelo povo” sobre as fortalezas catarinenses não recebem a mesma validação que as Histórias contadas pelos memorialistas, cronistas e outros autores vinculados aos lugares de poder (como as universidades e os Institutos Históricos) (UCHÔA, 1992).

Os professores R.P. e B.Z. não mencionam se tratam das fortalezas catarinenses em outros períodos da história brasileira, ou se abordam outras narrativas históricas a respeito destes bens culturais; os professores também não contemplam em suas falas quais textos, fontes e outros materiais didáticos seleciona para trabalhar com este tema, ou a bibliografia que adotam.

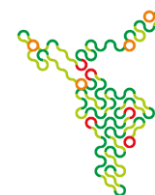
Com relação às práticas do professor B.Z., inferimos que este busca trabalhar o patrimônio como uma possibilidade de construir um saber outro a partir das memórias e experiências das comunidades onde as escolas estão inseridas; portanto, este professor aborda em suas aulas outras histórias, outros passados – em outras palavras, há uma outra relação com a História, para além do que está presente nos livros didáticos. O diferencial, nesta perspectiva, não está quanto ao material didático utilizado mas sim na no uso deste em sala de aula: quais relações se estabelecem entre uma História (dada, muitas vezes, como “a História”) e outras histórias da cidade, das comunidades, das famílias (dada, muitas vezes, como “estórias”).¹¹

O professor A.Z., por outro lado, tem outras escolhas teórico-metodológicas: prioriza que os estudantes conheçam o patrimônio cultural de outros lugares – tanto da cidade quanto de outras cidades, Estados, países – em vez daqueles próximos ao cotidiano destes. Este professor não afirma se ele se envolve ou não nas saídas de campo para as fortalezas, porém, expressa a sua preferência, por motivos pessoais, de não acompanhar as visitas. O mesmo afirma, ao longo de toda a sua entrevista, que o objeto central das suas aulas é o texto escrito – sejam estes produzidos pelo próprio professor, publicações jornalísticas ou veiculados em páginas da internet, excertos de livros, entre outros –, com o objetivo de que os alunos desenvolvam alguma relação com a leitura.

Entretanto, não podemos falar em uma não-presença do tema do patrimônio na sala de aula, mas de uma escolha deste professor em como trabalhar este tema em suas aulas de História, através de uma relação indireta entre os estudantes e os bens culturais (sejam esses de quaisquer natureza)

a Universalidade”.

¹¹ Percebemos, na entrevista com este professor, que um dos seus objetivos é que os estudantes possam se reconhecerem como sujeitos pertencentes a um lugar, na relação com outros lugares que constituem a cidade em que vivem – e, por extensão, o Estado e o país.



mediada pelo texto escrito. Entendemos que esta escolha traz uma série de facilidades para o professor, tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista organizacional para a comunidade escolar, como um todo – para a Direção, a Coordenação pedagógica, o corpo docente, os funcionários da escola, os estudantes e os pais.

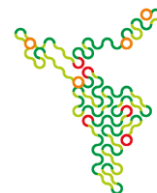
Chama a nossa atenção, na fala destes professores, a ausência de uma problematização junto aos estudantes da própria patrimonialidade das fortalezas: assume-se que as fortalezas *são* bens culturais tombados como patrimônio histórico, mas, não procuram – ao menos nas narrativas – problematizar com os estudantes o processo de patrimonialização destes bens. Assim, fica preterida uma abordagem didática do patrimônio como processo, mas, como um produto, finalizado. Dessa maneira a abordagem didática desses conteúdos não prioriza o entender da dinamicidade e processualidade da cultura, mas sim através da naturalização na sua patrimonialidade. Desta forma, estes professores, ainda que indiretamente, acabam reforçando a colonialidade que permeia os saberes e as sensibilidades que dão sustentação a esta patrimonialidade – isto é: as memórias históricas materializadas nestas fortalezas através do processo de patrimonialização, assumidas como a versão *oficial* da História (PEREIRA MP, 2016).

Esta abordagem valoriza a dimensão material do patrimônio, dentro da noção de “pedra e cal”, cujo sentido é dado a partir de uma *história maior*. Assim, ainda que indiretamente, contribuem para o silenciamento de outros grupos sociais e sujeitos que também contribuíram para a construção desta História. Muito se fala sobre José da Silva Paes¹², mas, pouco se fala sobre os soldados que serviram naquelas fortalezas, ou da mão de obra escravizada que serviu para a sua construção, ou dos povos indígenas que vivam nesta região antes da ocupação dos europeus.

Esta *história maior* leva ao silenciamento e a invisibilidade das memórias individuais, de grupos e de povos que não são contempladas pela *grande memória*. Dessa forma,

É como se a história maior fixasse o olhar apenas numa linha, que é produto da colonialidade, uma vez que é progressiva e evolucionista, impedindo os desvios, os acontecimentos, as vidas e os corpos de terem um lugar de memória ou fazendo com que seus lugares de memória sejam negligenciados pelos (as) estudantes. (PEREIRA NM, 2017, p. 231)

¹² José da Silva Paes (25 de outubro de 1679 — 14 de novembro de 1760) foi um militar português responsável pelo projeto das fortalezas de Santa Cruz de Anhatomirim, Santo Antônio de Ratones, São José da Ponta Grossa e Nossa Senhora da Conceição da Barra do Sul (ou de Araçatuba) em Santa Catarina, bem como de outras dezenas de fortificações no Brasil. Sua atuação política e militar no sul do Brasil durante o período colonial teve impacto significativo, o que levou-o a ser considerado “estruturador do Brasil Meridional” por Walter Piazza (1988).

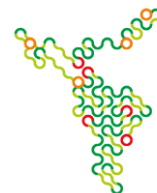


A essa *história maior*, Nilton Mullet Pereira (2017) contrapõe a *história menor*, “uma forma narrativa que se volta para histórias pouco contempladas no movimento longo e lógico das estruturas. É uma narrativa que, distante de realizar uma longa descrição de um período, se ocupa das formas de expressividade dos corpos”, isto é, uma história que contempla a experiência dos sujeitos, ou, melhor, as diferentes experiências de uma gama de sujeitos. Os sujeitos são levados em conta integralmente, como seres racionais e sensíveis, e não apenas como personagens de uma trama que lhes é superior. A *história menor* vem na perspectiva da “transformação dessas memórias subterrâneas em narrativa histórica”, de forma que os grupos subalternizados, silenciados e invisibilizados na sociedade “possam se ver pertencendo às salas de aula e às histórias do Brasil e da humanidade, afirmativamente” (PEREIRA NM, 2017, p. 239).

Estas práticas denotam a permanência da instrumentalidade que Pereira e Oriá (2012) apontam para o conceito de Educação Patrimonial formulado nos anos 1980, pois tais práticas se concentram na leitura e apropriação destas fortalezas catarinenses como se lhes fossem intrínsecas as memórias e as Histórias ali materializadas, bem como os valores sentidos e significados atribuídos a estes bens, o que podemos relacionar com uma concepção de patrimônio presente nas primeiras configurações deste campo no Brasil.

Esta permanência se dá porque as questões de cidade, memória e patrimônio, bem como as discussões sobre interculturalidade, não estão presentes ou tardam a adentrar as formações de professores; ainda que estes sejam temas discutidos em diversos encontros nacionais e internacionais de pesquisadores do ensino de História e outros, o que há, muitas vezes, é um entendimento errôneo de que os espaços de memória deveriam trabalhar o que a escola não trabalha, ou, de que há uma concorrência entre o trabalho educativo desenvolvido nestes espaços (PAIM, 2017).

O passado ocupa posição central nestas práticas educativas, ao privilegiar uma narrativa histórica factualista, linear, que valoriza os acontecimentos políticos e militares do século XVIII, bem como as práticas socioculturais vinculadas a estes setores, em detrimento de uma outra leitura histórica que leve em conta a relação entre passado e presente a partir deste último. Assim, contribui para consolidar o que Guimarães (2015) chama de uma “versão monolítica do passado”, tanto quanto contribui para o silenciamento e o esquecimento de uma pluralidade de memórias e histórias de outros sujeitos – especialmente os subalternizados.

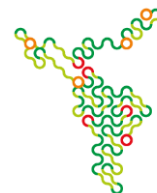


As práticas educativas desenvolvidos por esses professores não se utilizam de todo o potencial dessas fortalezas, como patrimônio cultural, à medida que a visita às fortalezas assumem um caráter mais ilustrativo do conteúdo didático da história ou de um saber histórico escolar, definidos a partir de uma dada organização do currículo, em vez de serem geradoras de questões a serem trabalhadas em suas aulas de História.

3. Possibilidades de diálogos interculturais nas fortalezas catarinenses

Acreditamos que as fortalezas catarinenses, na condição de patrimônio cultural, oferecem uma gama de possibilidades para a construção de um diálogo intercultural. Isso requer o engajamento de diferentes grupos e indivíduos dos diversos setores da sociedade: a escola, com os diferentes agentes sociais que a compõe (estudantes, professores, servidores, coordenação pedagógica, direção, pais); as comunidades do entorno destas fortalezas (comunidade da Praia do Forte, em Florianópolis, no entorno da Fortaleza de São José da Ponta Grossa; comunidade da Vargem Grande e do Ratones, em Florianópolis, próximos às ilhas de Ratones Grande e Ratones Pequeno; as comunidades das praias do município de Governador Celso Ramos próximos à Ilha de Anhatomirim), reconhecidas como portadoras de histórias e memórias relacionadas a estes bens culturais tanto quanto aquelas produzidas nos espaços reconhecidos socialmente (tais como o Instituto Histórico e as universidades); e a UFSC, como tutora das fortalezas de Anhatomirim, Ratones e Ponta Grossa, como espaço privilegiado de construção do conhecimento através do tripé ensino-pesquisa-extensão, e pela sua responsabilidade social.

O restauro destas fortalezas, nas décadas de 1970, 1980 e 1990 foi possível a partir do estabelecimento de parcerias entre diferentes instituições públicas e privadas do Estado de Santa Catarina e do Brasil – parcerias estas estabelecidas devido à atuação de agentes sociais que se engajaram na “causa” das fortalezas (PEREIRA PM, 2016; MARTINS, GONZAGA, 2017). Tonera (2005, p. 6) infere que o “processo de resgate e revitalização das fortificações catarinenses, que já dura mais de três décadas, vem sendo coroado com o trabalho de documentação, sistematização, valorização e divulgação de sua história, empreendido pelo Projeto Fortalezas Multimídia”, que, através das ações que tem desenvolvido, “vem contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento e para a otimização do potencial educacional, cultural e turístico daqueles monumentos históricos”. Concordamos com Tonera e acrescentamos que, para que haja plena otimização das



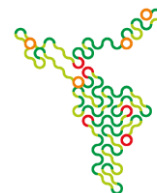
experiências com estes monumentos, e para que haja uma efetiva democratização destes espaços é necessário que as ações de preservação do patrimônio estejam concatenadas com a valorização da pluralidade de saberes, histórias e memórias que há sobre estes bens, com o reconhecimento dos diferentes grupos e sujeitos que compõem esta história.

Acreditamos que é preciso lançar um novo paradigma historiográfico que supere a colonialidade do saber e do ser inscitos na colonialidade do poder. Isso é possível a partir de uma efetiva valoração destas outras experiências, outras memórias e outras narrativas sobre o patrimônio, tomadas como fontes históricas. Trata-se de construir outras histórias que coloquem em xeque a narrativa hegemônica, e, através das brechas (WALSH, 2009, 2013), seja capaz de questionar as vitórias dos vencedores. Para isso, é preciso ver a história da perspectiva dos vencidos, ou seja, daqueles que estão “prostrados no chão” (BENJAMIN, 2012), ou, em uma perspectiva decolonial, os sujeitos, grupos e comunidades subalternizados.

Práticas educativas como as desenvolvidas pelos professores aqui analisadas têm a capacidade de se somarem na construção de um diálogo plural e intercultural em torno das fortalezas – e do patrimônio cultural como um todo – a partir da inserção do patrimônio como temas sensíveis e como questões socialmente vivas nas aulas de História. Assim, é possível superar uma dada concepção de ensino de História racionalista, factual, linear e conteudista, e epistemologicamente eurocentrado, de modo que as visitas pedagógicas sejam realizadas pelos professores não apenas para ilustrar os conteúdos trabalhados, ou, o que está nos livros didáticos, mas como detonadores de questões a serem problematizadas e trabalhadas.

É preciso questionar as ausências, os silenciamentos, e os esquecimentos, isto é, perguntar-se sobre as histórias não contadas, as *histórias menores* que carregam diferentes experiências de uma gama de sujeitos, grupos, comunidades. A *história menor* vem na perspectiva da “transformação dessas memórias subterrâneas em narrativa histórica”, de forma que os grupos subalternizados, silenciados e invisibilizados na sociedade “possam se ver pertencendo às salas de aula e às histórias do Brasil e da humanidade, afirmativamente” (PEREIRA NM, 2017, p. 239).

Estas perspectivas requerem um olhar sensível dos professores para que sejam capazes de identificar estas questões, a fim de que possam ler o que não está escrito e escutar o que não está sendo dito; em outras palavras, para que possam identificar a barbárie inscrita na cultura.



Benjaminianamente falando, é preciso identificar vida entre os escombros, projetos frustrados entre as ruínas – ainda que (ou especialmente quando) estas tenham sido restauradas (MATE, 2011).

É preciso reconhecer que as fortalezas também são lugares de memória popular, inscritas em outros tempos que não aquele “homogêneo e vazio”, da linearidade marcada pela sucessão de fatos, mas em um tempo preñado de possibilidades – “tempos de agora” – que “relampejam” diante de nós no “momento de perigo” (BENJAMIN, 2012). Este momento bem pode ser uma aula de História, ou, uma visita pedagógica. É preciso reconhecer, também, que a dimensão imaterial do patrimônio se inscreve, também, na sua materialidade; que os bens de “pedra e cal” conservam expressões, referências culturais, saberes e fazeres concatenados às mais variadas identidades dos sujeitos que compõem um cenário vasto e diverso socialmente, como é o caso das fortalezas catarinenses em seus mais de dois séculos de existência.

Assim, como Pereira (2015, p. 88), nós nos vinculamos...

... aos que consideram que a história não admite narrativas totais, que o passado não é tela fixa ou estável, que o patrimônio não é neutro, mas arbítrio culturalmente realizado, que a memória não é revivenda, mas refazenda, com admissão de um ensino de História, neste cenário em transformação, orientado pela criatividade, pela convivência, pela potência do lembrar-se do momento vivido com outro e pela partilha na aprendizagem da cultura e porque não, também das sensibilidades e contradições próprias a todo devir histórico.

A partir disso, é possível, através de uma nova abordagem educativa do patrimônio, buscar a produção de conhecimento através de procedimentos e uma metodologia que os sujeitos pertencentes a estas comunidades tradicionais vão à escola não apenas para aprender, mas, também, para ensinar; não apenas para ouvir histórias, mas, também, para que possam contar as suas próprias histórias. Assim, inaugura-se uma nova relação na qual as comunidades possam também ter as suas sensibilidades valorizadas tanto quanto aquelas já consagradas; porém, nesta relação, os sujeitos das comunidades tradicionais são reconhecidos como *sujeitos históricos* e como *sujeitos que tem histórias para contar*.

Epílogo

Este artigo foi escrito em um contexto em que tais práticas estão ameaçadas, a medida que a Prefeitura de Florianópolis, sob a gestão de Gean Loureiro (PMDB) avança no caminho da



terceirização e da privatização na rede de saúde e educação. O nosso compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade, compartilhado com os docentes cujas práticas analisamos aqui, nos impele a finalizar este texto fazendo uma relação com o presente momento.

A partir do mês de abril de 2018, a mídia catarinense passou a veicular propagandas da Prefeitura Municipal de Florianópolis sobre o projeto de lei *Creche e Saúde Já*. O projeto foi encaminhado pelo prefeito Gean Loureiro à Câmara Municipal de Florianópolis na tarde de 6 de abril de 2018 (sexta-feira). Eis o argumento da prefeitura:

Todos sabem que o município não pode contratar novos servidores por causa da Lei de Responsabilidade Fiscal. Por isso, quer adotar uma prática que já vem sendo utilizada em várias cidades do nosso país, inclusive aqui na região da Grande Florianópolis [...] A utilização de Organizações Sociais será para unidades novas, que nunca foram abertas, como é o caso da UPA do Continente. E também para mais 10 creches que estão em construção. São três mil novas vagas.¹³

Os servidores públicos de Florianópolis reagiram; a proposta de terceirizar a ocupação destas vagas por uma Organização Social (OS) pareceu uma forma de privatização – o que coloca em risco a categoria e o trabalho que vêm desenvolvendo. O Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) deliberou pela greve em assembleia do dia 11 de abril, denunciando que “o modelo já experimentado em outras cidades e no estado é um desastre no atendimento e abre brecha para desvios do dinheiro público com recorrentes denúncias de irregularidades e fraudes”.¹⁴

A prefeitura se manifestou, contrária à paralisação, através de nota que foi publicada na íntegra pelo jornal Diário Catarinense:

A prefeitura lamenta mais uma vez a mobilização do Sindicato dos Trabalhadores Municipais por uma greve totalmente ilegal, já que não traz nenhum motivo plausível para paralisação. O projeto de lei meramente autorizativo está em debate na Câmara de Vereadores, e segue modelo federal, aprovado no governo da presidente Dilma Rousseff, e modelo estadual. Os municípios vizinhos, São José e Biguaçu, também utilizam o modelo e que funciona muito bem. Por que só Florianópolis não pode? Paralisar os serviços reforça ainda mais a posição da prefeitura de rediscutir o modelo de contratação, já que mais uma vez a população fica refém de um sindicato. Não aprovar o projeto *Creche e Saúde Já* também significa prejudicar a população, já que todos têm urgência na abertura da UPA Continente e de novas vagas em

¹³ PREFEITURA de Florianópolis. **Creche e Saude Já UPA Continente**. 2018. (61s). Disponível em: <<https://youtu.be/ux32i315Szc>>. Acesso em: 16 mai 2018.

¹⁴ SINDICATO dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM). Trabalhadores da PMF entram em greve contra projeto das OS de Gean. **SINTRASEM**, Notícias, 11 abr 2018. Disponível em: <<http://www.sintrasem.org.br/Default/Noticia/1422/trabalhadores-da-pmf-entram-em-greve-contra-projeto-das-os-de-gean>>. Acesso em 16 mai 2018.



creches. Essa dita 'briga' do sindicato, não é com a Prefeitura e nem com o prefeito. Essa briga é contra a população, que suplica pela imediata abertura da UPA 24h no Continente e de mais creches para zerar a fila de crianças que estão na espera por vagas.¹⁵

O projeto foi votado e aprovado pela Câmara de Vereadores em 21 de abril, sábado. O vereador Afrânio Boppré denunciou que a estratégia do governo Gean Loureiro em adiar a votação para o feriado visava “desmobilizar os servidores municipais”; entretanto, cerca de seis mil pessoas se reuniram em frente à câmara para protestar contra a aprovação do projeto.¹⁶ Os manifestantes foram reprimidos pela Polícia Militar de Santa Catarina.

O jornal Hora de Santa Catarina publicou uma notícia que dá uma dimensão da cena registrada naquela tarde em Florianópolis:

Cerca de 60 pessoas acompanhavam a votação — profissionais de imprensa, assessores parlamentares, dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrase), guardas municipais e funcionários públicos (professoras e técnicas de enfermagem, na maioria) — quando, por volta das 18h30min, um grupo de manifestantes tentou acessar a antessala da plenária. Nesse momento, a Polícia Militar lançou jatos de gás de pimenta em direção às tribunas e trancou todos no local. Sem janelas e com as portas trancadas, muitos procuraram abrigo no banheiros da tribuna. Sem saber que agravariam os danos causados pelo gás de pimenta, jogaram água no rosto. Durante pelo menos 15 minutos, houve corre-corre, pânico, irritação nos olhos, garganta e nariz, e ânsia de vômito. Enquanto isso, os vereadores aprovavam o projeto "Creche e Saúde Já". Assim terminou, do lado de dentro da Câmara, a tumultuada sessão deste feriado de Tiradentes.¹⁷

O SINTRASEM votou pela continuidade da greve até que fosse revogado o projeto que institui as OS. Uma série de reuniões foram travadas a fim de discutir as reivindicações dos servidores, porém, as propostas apresentadas pela prefeitura não atendiam às necessidades da categoria. A partir de então, a Prefeitura de Florianópolis adotou uma verdadeira campanha de criminalização do movimento grevista e de culpabilização dos servidores. A prefeitura ameaçou demitir servidores em greve — por exemplo, rompendo os contratos de ACTs;¹⁸ veiculou uma nova propaganda na

¹⁵ SERVIDORES da prefeitura de Florianópolis entram em greve. **Diário Catarinense**, 11 abr 2018. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2018/04/servidores-da-prefeitura-de-florianopolis-entram-em-greve-10304187.html>>. Acesso em 16 mai 2018.

¹⁶ SEIS mil se reúnem em pleno feriado contra terceirizações de Gean. **Afrânio Boppré**, 21 abr 2018. Disponível em: <<http://afranio.org.br/2018/04/seis-mil-se-reunem-em-pleno-feriado-contra-terceirizacoes-de-gean/>>. Acesso em 16 mai 2018.

¹⁷ VOTAÇÃO do projeto "Creche e Saúde Já" tem tumulto e gás de pimenta dentro da Câmara de Vereadores de Florianópolis. **Hora de Santa Catarina**, 22 abr 2018. Disponível em: <<http://horadesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2018/04/votacao-do-projeto-creche-e-saude-ja-tem-tumulto-e-gas-de-pimenta-dentro-da-camara-de-vereadores-de-florianopolis-10320678.html>>. Acesso em 16 mai 2018.

¹⁸ PREFEITURA de Florianópolis estuda demitir servidores em greve. **Diário Catarinense**, 29 abr 2018. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2018/04/prefeitura-de-florianopolis-estuda-demitir-servidores-em-greve-10326819.html>>. Acesso em 16 mai 2018.



imprensa instando os servidores que desejassem voltar ao trabalho a negociarem diretamente com a prefeitura, sem a intervenção do sindicato.¹⁹

Por fim, a Justiça autorizou a polícia a desocupar acampamento dos servidores municipais de Florianópolis. O desembargador Hélio do Valle Pereira “listou uma série de medidas em desfavor da entidade”: além da desocupação, também autorizou o bloqueio das contas do sindicato caso a paralisação prosseguisse, um total de R\$ 3 milhões, “valor correspondente à multa aplicada à entidade por descumprir a decisão judicial de retomar o trabalho. Também devem ser interrompidos os repasses de recursos do Município ao SintraseM”. Além destas medidas, o desembargador ratificou a “legitimidade dos descontos dos dias parados” e proibiu que o “governo credite qualquer valor na conta dos grevistas até nova deliberação”.²⁰

Em assembleia realizada no dia 11 de maio (sexta-feira) os trabalhadores deliberaram pelo “fim da paralisação, mas pela continuidade e fortalecimento da luta”, após um mês de greve; Segundo o SINTRASEM, foi “um mês de ataques consecutivos da grande mídia que defendeu a narrativa do prefeito; de medidas da justiça que criminalizaram o movimento; de vereadores que não ouvem o povo; de uso da repressão para silenciar a população”.²¹

Ao contrário do que alega a Prefeitura de Florianópolis, o movimento dos servidores não tinha em mente apenas a preocupação com os seus salários e suas carreiras, mas sim lança questões sobre a gestão da Saúde e da Educação neste município. Estas questões estão relacionadas com aquelas levantadas em nossa pesquisa. Práticas docentes como as que analisamos aqui ficam ameaçadas com a terceirização/privatização da educação. Como seria possível desenvolver práticas comprometidas com a responsabilidade social, com o respeito às comunidades e a valorização dos múltiplos saberes dos diferentes sujeitos e grupos que compõem a sociedade em uma proposta em que a educação é uma mercadoria?

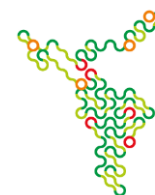
Neste sentido, reiteramos o nosso respeito aos educadores aqui analisados, reconhecendo o professor da Educação Básica como produtor de conhecimento, na relação com os seus estudantes.

¹⁹ Não foi possível encontrar na internet o referido vídeo.

²⁰ BRUNO, Marcus. Justiça autoriza PM a desocupar acampamento dos servidores municipais de Florianópolis. **Hora de Santa Catarina**, 11 mai 2018. Disponível em:

<<http://horadesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2018/05/justica-autoriza-pm-a-desocupar-acampamento-dos-servidores-municipais-de-florianopolis-10336787.html>>. Acesso em 16 mai 2018.

²¹ SINTRASEM Florianópolis. **Um marco histórico na luta contra a privatização**. 11 mai 2018. Disponível em: <www.facebook.com/sintraseM>. Acesso em 16 mai 2018.



Se o “inimigo não tem cessado de vencer”, conforme a perspectiva do filósofo Walter Benjamin (2012, p. 244), o mesmo corrobora que a discussão aqui proposta é *atual*, no sentido de abrir possibilidades de um outro porvir.

Referências

A.Z. Entrevista concedida a Elison Antonio Paim. Florianópolis (SC), 15 de março de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo dos autores].

AMARAL, João Paulo Pereira. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015.

B.Z. Entrevista concedida a Elison Antonio Paim. Florianópolis (SC), 20 de fevereiro de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo dos autores].

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v.1)

CAROLA, Carlos Renato; WOLFF, Cristina Scheibe; SILVA, Janine Gomes. A historiografia de Santa Catarina: olhares sobre os últimos 50 anos. In.: GLEZER, Raquel et al. **Do passado para o futuro**: edição comemorativa dos 50 anos da Anpuh. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007.

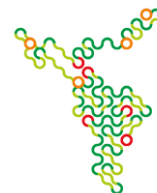
CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)**. Rio de Janeiro: Editoria UFRJ, 2009.

GALZERANI, M.C.B.; PACIEVITCH, C. (Orgs). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM (UNOESC)**, Chapecó, v. 28, p. 15-30, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, v. 24, n. 1 (70), p. 93-107, 2013.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Patrimônio Cultural e Ensino de História. In.: ZAMBONI, E., GALZERANI, Maria Carolina Bovério; FORTUNA, Cláudia Prado. Práticas de memória, tempo e



ensino de História. In.: ZAMBONI, E., GALZERANI, M.C.B.; PACIEVITCH, C. (Orgs). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2015.

MATE, Reyes. **Meia-noite na história**: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história”. São Leopoldo (RS): Ed. UNISINOS, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. [Colección Razón Política].

PAIM, Elison Antonio. Ensino de História, memória e patrimônio na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. In.: PAIM, Elison Antonio (Org). **Patrimônio cultural e escola**: entretecendo saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PEREIRA, Júnia Sales. Ensino de História e Patrimônio na relação museu-escola. In.: ZAMBONI, E., GALZERANI, M.C.B.; PACIEVITCH, C. (Orgs). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2015.

PEREIRA, Júnia Sales. ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. **RESGATE**, v. 20, n. 23, 2012, p. 161-171.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In.: PAIM, Elison Antonio (Org.). **Patrimônio cultural e escola**: entretecendo saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PEREIRA, Pedro Mülbersted. **O processo de patrimonialização de fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim**: discursos, restauro, usos (1970-1992). 1 v. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1227-D.pdf>>

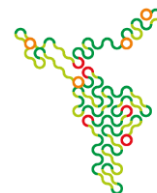
PIAZZA, Walter. **O Brigadeiro José da Silva Paes**: estruturador do Brasil Meridional. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

PIBID UFSC História [online]. Disponível em: <<http://ufscpihidhistoria.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 26 mar 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*, p. 74-117. Coimbra: Almedina, 2009.

R.P. Entrevista concedida a Elison Antonio Paim. Florianópolis (SC), 15 de fevereiro de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo dos autores].

SANTA Afro Catarina [online]. Disponível em: <<http://santaafrocatarina.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 26 mar 2018.

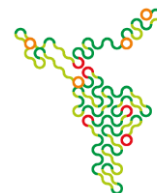


TONERA, Roberto. O Sistema Defensivo da Ilha de Santa Catarina – Brasil: Criação, Abandono e Recuperação. SEMINARIO REGIONAL DE CIUDADES FORTIFICADAS, I, 2005, Montevideo. Atas Virtuais, p. 2. Disponível em: <<http://tinyurl.com/beaoldg>>. Acesso em: nov. 2012.

WALSH, Catherine Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In Walsh, Catherine (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, p. 23-68. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá, N.9: p 131-152. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro



A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Odair de Souza¹
Elison Antonio Paim²

Resumo: O artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina, onde desenvolvemos a pesquisa em forma de entrevista com as narrativas dos docentes de história do ensino médio da escola pública estadual Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba, Santa Catarina. Objetiva-se nestas entrevistas investigar com os docentes, por meio de suas memórias e experiências, como está a aplicação da lei 10.639/2003 (que trata da obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas) bem como as orientações emanadas das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A partir de então propõe-se a possibilidade de uma nova postura epistemológica radical alicerçada na decolonialidade do poder, do saber e do ser fundamentados nos pensadores decoloniais latino-americanos como Walter Dignolo, Ramon Grosfoguel, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, entre outros e no questionamento e rompimento com os saberes eurocêntricos e numa nova metodologia e práticas apoiados na interculturalidade crítica inspirado em Catherine Walsh.

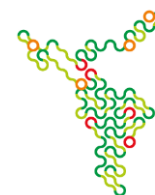
Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais. Decolonialidade. Interculturalidade. Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND THE TEACHING OF HISTORY: MEMORIES AND EXPERIENCES OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION

Abstract: The article presents the initial results of an ongoing research in the Professional Master's Program in Teaching History at the Federal University of Santa Catarina, where the researcher

¹Professor de História no ensino fundamental final e no ensino médio na Escola de Educação Básica Frederico Santos e professor de História no ensino fundamental final na Escola Básica Dr. Ivo Silveira, ambas no município de Paulo Lopes/SC. Bacharel e licenciado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), especialista em Gênero e Diversidade na Escola – GDE - pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestrando no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFSC) . E-mail: professorodair2014@gmail.com

²Professor permanente do programa de pós-graduação em educação (PPGE) e do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória – UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em educação pela UNICAMP e mestre em História pela PUC/SP. Membro dos grupos de pesquisa PAMEDUC (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com



develops the research in the form of an interview with the teachers of the history of the high school of the state public school Luiz Carlos Luiz, in the municipality of Garopaba, Santa Catarina. The objective of this interview is to investigate with teachers, through their memories and experiences, the application of law 10.639 / 2003 (which deals with the obligatory nature of Afro-Brazilian and African culture in schools) and the guidelines emanating from Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. From then on, it is proposed the possibility of a new radical epistemological posture based on the decoloniality of power, knowledge and being, based on Latin American decolonial thinkers such as Walter Mignolo, Ramon Grosfoguel, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Nelson Maldonado- Torres, among others and in the questioning and break with Eurocentric knowledge and in a new methodology and practices based on the critical interculturality inspired by Catherine Walsh.

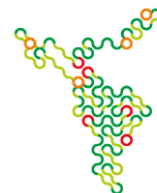
Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations. Decoloniality. Interculturality. African and Afro-Brazilian histories and cultures.

A sociedade brasileira historicamente tem manifestado práticas de racismo, discriminação e preconceitos contra vários segmentos da população e, em particular, contra a população negra.

Para combater a prática do racismo, várias iniciativas foram realizadas pelos órgãos governamentais, por diversos movimentos sociais e, entre eles, o Movimento Negro, no esforço de eliminar ou coibir a prática de racismo. Uma das formas, entre tantas outras, foi a inclusão nos currículos de educação básica do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana vinculada a uma educação para as relações étnico-raciais.

Por isso e, por pressão do Movimento Negro, na constituição de 1988, os deputados federais, inseriram alguns artigos que vinculavam igualdade racial e combate ao preconceito. Elucidativo disto é o artigo 5º da Constituição de 1988 o qual afirma que “*a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão nos termos da lei*” (inciso LXII) e no artigo 248 §1º menciona que “*o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro*”.

Após a constituição de 1988, alguns documentos e normativas foram publicadas no Brasil, sobretudo, no âmbito do sistema educacional, no sentido de fornecer subsídios aos docentes da educação básica para o trabalho inclusivo com a diversidade e, em especial, com a étnico-racial. Um desses documentos normativos foi a publicação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a qual apresenta um único parágrafo sobre o assunto no artigo 26, parágrafo 4 ao menciona que “*o ensino de história do Brasil levará em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes*



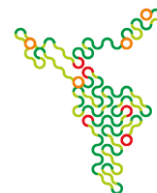
indígenas, africanas e europeias”. Este parágrafo praticamente é a repetição do que está na constituição, sem nada mais significativo e de aprofundamento para a prática do ensino, ou seja, esse parágrafo da legislação não foi suficiente para implementar no sistema de ensino uma prática curricular capaz de orientar os educandos, os docentes, os gestores, os governantes, os profissionais da educação em geral para uma postura e uma educação antirracista. Nesse sentido, Costa (2011) ao comentar a LDB referente ao tema da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pondera que no tocante a

garantia de direitos à negros e negras, a LDB silenciou. Não há evidências de que o processo de elaboração dessas diretrizes tenha se orientado por fundamentos epistemológicos capazes de fornecer elementos necessários a elaboração de um imaginário social que rejeite as antigas concepções raciais. Não situou na agenda da educação escolar o combate ao racismo, embora este se faça presente em todas as instâncias da sociedade brasileira. Ignorou não somente o disposto constitucional quanto ao ensino da História do Brasil levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias, como também iniciativas neste sentido, que já se encontravam em curso [...]. Um silêncio que no tocante a educação escolar, não implicou apenas na negação dos direitos aos negros brasileiros, como também indicou numa explícita tentativa de, pelo silêncio, negar a própria existência dos sujeitos, de modo a relegar-lhes à indiferença, torná-los invisíveis e imperceptíveis, ou seja, inexistentes enquanto sujeitos histórico-sociais. (COSTA, 2011, p. 92).

As mudanças só vieram a acontecer a partir de 2003 com a homologação da lei 10.639/2003 e com a publicação do parecer do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno/ nº 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004 que visava atender os dispositivos da Lei 10.639/2003 bem como a resolução 001/2003, de 17 de junho de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, doravante daqui em diante chamada “Diretrizes”.

Esta lei, bem como as “Diretrizes”, trouxeram novos temas e indicaram novas metodologias e práticas para o ensino de História que não estavam contemplados em grande parte dos currículos de história e dos planejamentos da imensa maioria dos docentes. Surge daí, então, a necessidade de se dispor de materiais didáticos, audiovisuais, entre outros, para atender a essa nova demanda no ensino de história.

Porém, após mais de dez anos da publicação da lei e das “Diretrizes”, várias teses, dissertações e artigos como os de Oliveira (2010), Santos (2011), Dias (2011), Pereira (2011), Paula (2013), Borges (2014), Passos (2014), demonstram que a implementação da lei 10.639/2003 ainda encontra forte resistência em sua execução nas unidades escolares de todo o país. Isto evidencia o quanto o Brasil, o Estado de Santa Catarina e os municípios, em sua grande maioria, ainda tem uma dívida



histórica com a população negra, pois continuam inviabilizando a formação de professores e/ ou a execução de efetiva proposta legal em sala de aula.

Assim, algumas perguntas ainda se fazem necessárias: porque mesmo após mais de dez anos da promulgação da lei pelo Congresso Nacional e das “Diretrizes” pelo Conselho Nacional de Educação sua aplicação e execução ainda são quase inexistentes em muitas escolas? O que favorece esse silenciamento e a quem interessa? Porque as dificuldades de ser implementados tais temas nos currículos das escolas, bem como uma educação para as relações étnico-raciais? Seria falta de conhecimento do que é educação para as relações étnico-raciais? E por fim, é possível pensar o ensino para uma educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para além da matriz colonial europeia e subverter essas epistemologias por outras, que considere todos esses povos e populações subalternizadas por esse pensamento hegemônico europeu ao longo dos séculos?

Na tentativa de responder esses questionamentos é que desenvolvemos no mestrado profissional em ensino de história na Universidade Federal de Santa Catarina a pesquisa “Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história: memórias e experiências de docentes da educação básica”. Para isso entrevistamos quatro docentes do ensino médio da Escola de Educação Básica Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba/SC para investigar junto a eles/elas quais suas memórias e experiências de docência para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais e, se isso tem contribuído para uma prática docente antirracista e de combate aos preconceitos e discriminações.

Adotamos como referenciais teóricos as produções dos pensadores decoloniais como Aníbal Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Catherine Walsh (2005) bem como os autores/autoras que trabalham educação para as relações étnico-racial como Gomes (2003; 2008; 2013), Silva (2011) e na análise das entrevistas, utilizamos a metodologia de mônadas apoiados em Galzerani, (2013, p. 100), que em diálogo direto com Walter Benjamin (1984) afirma que mônadas são “como miniaturas de significados mais explosivos deste projeto de educação dos sentidos como centelhas capazes de nos instigar à capacidade de reflexão”.

Nas entrevistas dos docentes, suas narrativas mostram que a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estão relativamnete distante das salas de aula, dos currículos, dos livros didáticos, dos planejamentos anuais e diários dos docentes e,



principalmente das preocupações dos governantes. Sintomático, é a narrativa expressa por alguns docentes, quando perguntada/o sobre a lei 10.6239/2003.

No município tem capacitação, mas são temas que eles colocam. Já trabalho há 23 anos no município – Garopaba – e sobre essa legislação nada. [...] na verdade as capacitações são feitas no início do ano, nas últimas semanas de férias e depois, em julho, no recesso, mas nada foi discutido ainda em relação a este tema. Na verdade, o projeto é mais na escola, né? A gente escolhe o projeto no início do ano, mas em relação a este tema não se tem projeto. Mas está no currículo trabalhar. Não tivemos capacitações, mas está no currículo trabalhar. (Professora Marilete, 2017)

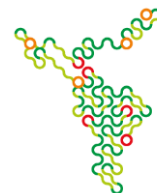
Nas reuniões do ensino médio não se comenta nada sobre isso. Eu sempre venho todas elas. Projeto coletivo no sentido de trabalhar algo para a semana da consciência negra? Não está se fazendo nada. Na verdade, esse ano a gente tava fazendo né, em forma de projetos. Aí, eu comecei esse projeto, foi o que te falei. Logo em seguida mudamos completamente de projeto e aí eu perdi todo o trabalho que tinha feito, perdi o fio da meada. (Professor Gilmar, 2017)

Não tem projeto integrado em nenhuma das escolas. Nas minhas aulas eu sempre trabalho sozinha a base legal. (Professora Mauricélia, 2017)

Vários são os motivos apontados para isso, como falta de materiais didáticos adequados, ausência de capacitação, carga horária excessiva, entre outros. Porém, para além destes motivos evidentes existe outro mais longo e duradouro, iniciado com a colonização das Américas que persiste até a atualidade. É o que Quijano (2013) denomina de colonialidade e que se desdobra em colonialidade do poder, do saber e do ser. Esta colonialidade faz com que não se estude ou não se evidencie as histórias e culturas de povos subalternizados como os indígenas, e no nosso caso em particular, os africanos e afro-brasileiros.

Quando a professora Marilete diz que *“na verdade as capacitações são feitas no início do ano, nas últimas semanas de férias e depois, em julho, no recesso, mas nada foi discutido ainda em relação a este tema”* e da mesma forma o professor Gilmar anuncia que *“nas reuniões do ensino médio não se comenta nada sobre isso. Eu sempre venho todas elas. Projeto coletivo no sentido de trabalhar algo para a semana da consciência negra? Não está se fazendo nada”*, com esta forma de conduzir o processo educativo está predominando a colonialidade do poder, desdobrado na do saber e do ser.

Para Aníbal Quijano, a colonialidade do poder se expressou de forma aprofundada quando os europeus, ao conquistarem a América fizeram-na não somente do ponto de vista militar, mas também conquistaram e introjetaram subjetividades nas populações dominadas. Assim “[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Funda-se numa



imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder”. (QUIJANO, 2013, p. 50).

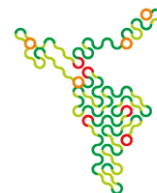
Esta colonialidade do poder mundial ao se impor, subalterniza, invisibiliza povos e culturas, saberes e epistemes. O educador brasileiro Luiz Fernandes de Oliveira (2013, p. 50) considera que:

o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar sob várias formas como pela sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Esta citação, um pouco prolongada, é para refletirmos como essa colonialidade nos invade, nos atinge de maneira brutal, pois nos força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Portanto, nesta perspectiva estão descartados os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, dos povos afro-brasileiros, dos quilombolas, ciganos, povos do campo, ribeirinhos, entre outros. Isto nos atinge em cheio: educadores e educadoras, gestores, estudantes que emergimos nesta colonialidade e somos levados a pensar que não podemos ter pensamentos Outros, para além das epistemes eurocêntricas. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Ou seja, esta colonialidade do saber fundada pela cultura e o mundo acadêmico europeu perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chega às escolas e sistemas educativos de todos os países. Sobre esta colonialidade do saber, temos que subverter, pois

a colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeu que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-o por sua vez a categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça. (OLIVEIRA, 2012, p. 54)

Para além, da colonialidade do poder, do saber, a colonialidade também impôs a colonialidade do ser, onde os povos subalternizados impregnaram de tal forma a episteme europeu que parece difícil radicalizar e romper com essas formas de conhecimento. Autores que trabalham essa categoria conceitual como Walter D. Mignolo e Nelson Maldonado-Torres dizem que estas relações entre poder e conhecimento os leva a colonialidade do ser.



Oliveira (2012, p. 59) exemplifica dizendo que em outros *termos a colonialidade do ser para esses autores se refere a experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde sobre a necessidade de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na vida dos colonizados.*

Estas colonialidades (do poder, do ser e do saber) estudadas por esse grupo de pesquisadores latino-americanos impactou e impacta todos nós, pois fomos, somos e continuamos violentados por essas colonialidades em todos os espaços: educativos, midiáticos, redes sociais, livros, revistas, igreja, etc.

Na educação, sobretudo, que é o enfoque desse texto, e na educação das relações étnico-raciais, apesar de vislumbramos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com princípios epistemológicos diferentes do europeizado, ainda mesmo assim precisamos avançar muito. Nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de aluno/a, um tipo de enquadramento curricular que embora tentamos fugir, muitas vezes nos sentimos pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária. Quantos conhecimentos ainda não fazem parte dos programas das Universidades, nos cursos de formação, na mídia impressa e falada, nos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos descolonizarmos efetivamente dessa matriz europeia? Nossos currículos, nossos planejamentos e planos de ensino têm que passar por uma revisão geral que incorpore elementos outros, de outros povos, de outros saberes, de outros pensamentos.

Neste sentido, as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, bem como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras tem que obrigatoriamente ser incorporadas as nossas práticas pedagógicas, não como mais um documento curricular oficial a ser vinculados a nosso currículos, mas como um documento político que nos faz refletir sobre novos saberes, histórias e culturas do nosso povo, da nossa gente, das nossas Américas e das nossas Áfricas para além da europeia. Essas leis e diretrizes precisam ser urgentemente visibilizadas e não silenciadas.

Ainda que soframos os resquícios da colonialidade do poder, do saber e do ser, podemos introduzir muitas possibilidades dos estudos de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como a educação para as relações étnico-raciais em sala de aula rompendo com paradigmas e modelos



eurocentrados de conhecimento bem como as metodologias e práticas tradicionalmente aceitas nos meios educacionais. Temos que romper com práticas disciplinares, livros didáticos como texto central de nossas aulas, padronização das salas de aula e dos horários e “inventar” junto com /e para os estudantes aulas mais dinâmicas e criativas como: projetos interdisciplinares, envolvendo no ensino fundamental final os componentes curriculares de história, geografia, língua portuguesa, entre outras e no ensino médio, história, sociologia e filosofia, entre outras; debates em sala de aula sobre temas como racismo – na mídia falada e escrita; seminários de apresentação com alguns temas contemporâneos como racismo em campos de futebol, cotas nas universidades, racismo na televisão; produção de textos dissertativos sobre o tema para exposição no mural da escola; produção de vídeos com entrevistas com as pessoas da comunidade ou da escola para depoimentos sobre racismo na sua vida ou na vida de outros, confecção de *blogs* ou *facebook* para postar as produções dos estudantes entre outros.

Tais procedimentos didático-metodológicos poderão vir acompanhados de um rompimento com as epistemologias eurocentradas se adotarmos os referenciais teóricos da interculturalidade crítica, que *“opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a educação intercultural como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias”*. (SILVA; FERREIRA; DA SILVA, 2013, p.258). Dessa forma, estes autores defendem que a proposta intercultural se vincula necessariamente a uma educação intercultural na qual,

o cerne da educação intercultural crítica parte do diálogo crítico entre grupos socioculturais, no qual as culturas se articulam, mas não se subordinam. Essa educação nasce na luta dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias. A educação intercultural crítica não se restringe a incluir novos temas ao currículo ou mudar as formas de ensinar. Essa educação coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais. (2013, p.258)

Com isso, acreditamos dar um passo a mais no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira vinculados à educação para as relações étnico-raciais numa proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade mais justa, menos desigual, solidificando assim os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais.

As impossibilidades da implementação das diretrizes curriculares em sala de aula já foram demonstradas em várias pesquisas abordadas no início desta comunicação, porém, alguns passos



estão sendo dados neste caminho e outros continuarão a ser percorridos independentes dos obstáculos que venhamos a ter. Por isso, algumas pistas se oferecem ao leitor para fundamentar suas aulas e pensar metodologias e práticas para além do livro didático.

Referências

BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: brasiliense, 1984.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da África?** O ensino de história africana em escolas públicas da Bahia. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2014. 316 f.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Brasília: DF, junho/2005.

BRASIL, **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, SECAD, 2006, 231 p.

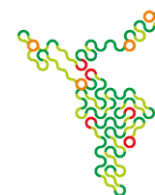
BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. 104 p.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no ensino médio**. Cuiabá: editora da UFMT, 2011, 284 p.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para a diversidade étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Ciências de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011, 277 p.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de História e Geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades. **Antítese**. vol. 6, nº 12, jul/dez. 2013. pp. 126 – 147

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-racial. In: RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manoel e BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coords.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, 170 p.



GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise. **Indagações sobre o currículo – diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. 48 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago e GROSGOUEL, Ramon. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 281 f.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. 320 p.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história da África e da cultura afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. Tese. (Doutorado em educação). Faculdade de educação – FAGED – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2013, 327 p.

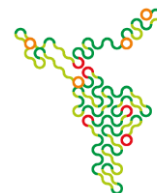
PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poésis**. Revista do Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação. Vol. 8, nº13, p. 172 – 178, jan/jun. 2014.

PEREIRA, Paula de Abreu. **A educação para as relações étnico-raciais: experiência numa escola pública de Santa Catarina**. Dissertação. (Mestrado em educação). Centro de ciências da educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, 318 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombre editores, 2007, p. 93 – 126.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. 334 f.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011, 216 p.



WALSH, Catherine. Introducion. (Re) pensamiento crítico y decolonialidad. In: WALSH, Catherine. (Org.) **Pensamiento crítico y matriz decolonial**: reflexiones latino-americana. Quito: ediciones Abya-Yala, 2005.



OS NEGROS OLHARES E OS OLHARES NEGROS DOS EDUCADORES SOBRE OS MUSEUS EM FLORIANÓPOLIS: IDENTIDADES, EXPERIÊNCIAS E USO SOCIAL DA MEMÓRIA EM ESPAÇOS MUSEAIS.

Valdemar de Assis Lima¹
Elison Antonio Paim²

Resumo: Os museus são lugares culturais cujo caráter educacional lhes infunde grande responsabilidade social na construção e implementação de políticas educacionais para além da ambiência escolar e favorecem a compreensão do devir das memórias de diferentes grupos – como reelaborações e ressignificações da dinâmica social. Tanto os museus quanto as escolas criam processos de construção de significados, assim, a necessidade de uma investigação dos pontos de vista dos educadores sobre a situação de visita nos museus se dá a título de alçar reflexões que indiquem as formas como estes são compreendidos fora do discurso especializado, com vistas a compreender em que medida há o reconhecimento e utilização dos museus como espaços educacionais factíveis para atividades educacionais tendo por base a Lei 10.639, bem como averiguar como essa possibilidade de uso educacional contribui ou não para a construção de uma visão política de museu, estimulando o reconhecimento e a utilização desses lugares em serviço da transformação social.

Palavras-chave: Educação. Experiência. Decolonialidade. Memória. Afro-brasileiros

A presente investigação sobre as experiências de professores de história quando da sua visita aos museus é um trabalho em desenvolvimento que se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC, no curso de Doutorado. Essa pesquisa se apropria de elementos do pensamento de Walter Benjamin, presentes, principalmente, nas obras *Experiência e Pobreza* e *O Narrador*, que suscitam discussões alusivas ao campo da educação museal, à educação escolar, aos museus, com ênfase no discurso expositivo, porquanto narrativa expográfica e às narrativas dos públicos que visitam os museus: as impressões das situações de visita; a questão do uso social da memória, por parte dos sujeitos históricos e as interpretações e

¹ Professor Assistente do Curso de Graduação em Museologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela UFSC e doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Membro do grupo de pesquisa PAMEDUC (UFSC). E-mail: poesiadomar@gmail.com Florianópolis/SC. Brasil.

² Professor permanente do programa de pós-graduação em educação (PPGE) e do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória – UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em educação pela UNICAMP e mestre em História pela PUC/SP. Membro dos grupos de pesquisa PAMEDUC (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com Florianópolis/SC. Brasil



apropriações que tanto estudantes, como professores de história fazem (ou podem fazer), a partir dos sistemas de representação. O pensamento benjaminiano enseja uma série de temas geradores que se relacionam com o ensino da história e cultura afro-brasileira, conforme a Lei 10.639¹.

A escolha por essa temática se dá a título de alçar reflexões sobre as formas como os museus na cidade de Florianópolis lidam com a necessidade dos professores de história do ensino fundamental trabalhar, de forma crítica, os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, suscitando elementos para uma compreensão sobre esse perfil específico de público: que relações são estabelecidas com os professores que ministram a disciplina de história no ensino fundamental; que rupturas e permanências são aferíveis no espaço museal, no diálogo com essa memória afrodescendente e como os significados produzidos por esses professores contribuem ou não para o fortalecimento das identidades numa perspectiva de inserção e emancipação social.

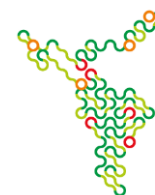
Criada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 funda as diretrizes e bases da educação do Brasil para apor a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino (escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e no ensino médio). Também sob a égide da Lei 10.639/03 é criado o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em honra ao líder quilombola negro Zumbi dos Palmares numa referência a luta e resistência dos afro-brasileiros por sua identidade, história e memória, bem como na salvaguarda do lugar da matriz cultural africana na formação do povo brasileiro.

A obrigatoriedade da inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino é uma diretriz que se expande para todo e qualquer espaço onde haja a experiência educacional e nos provoca a reflexão sobre a formalidade, a não formalidade e a informalidade da educação, porquanto modalidades possíveis com as quais o museu precisa dialogar.

A despeito de alguns estudiosos considerarem como informal toda a experiência educacional fora do espaço escolar institucionalizado, Isabel Chagas nos esclarece que

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. A educação não-formal processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de

¹ 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.



comunicação e outras instituições que organizam eventos do (sic) diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar ciência a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Finalmente, a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. (CHAGAS, 1993, p.2)

De acordo com a Lei 11.904³, museus são “(...) instituições... abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.” Contudo, se os sujeitos precisam defender o seu direito de museu, é possível afirmarmos que os museus estão de pronto, ‘abertos a todos os perfis de público’? Estão os museus pensando em seus públicos? Podemos identificar uma dimensão de barbárie nos espaços museais? A que e a quem servem os museus?

A utilização da terminologia públicos, no plural, é uma escolha política de não invisibilizar a diversidade de perfis de visitantes dos museus, qualquer que seja a conceituação ou natureza tipológica dessa instituição: escolares, turistas, comunidade circunvizinha, pesquisador, o *flâneur*⁴ e as demais gentes que são provocadas a vir (ou voluntariamente afluem) aos museus, cada uma delas com suas especificidades, olhares, anseios, medos, esperanças, questões e demandas.

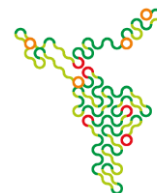
observador, flâneur, filósofo, chamem-no como quiserem, mas, para caracterizar esse artista, certamente seremos levados a agraciá-lo com um epíteto que não poderíamos aplicar ao pintor das coisas eternas, ou pelo menos mais duradouras, coisas heróicas ou religiosas. Às vezes ele é um poeta; mais frequentemente aproxima-se do romancista ou do moralista; é o pintor do circunstancial e de tudo o que este sugere de eterno. (BAUDELAIRE, 1997, p. 14).

Além da investigação sobre o uso do museu por parte dos diferentes perfis de públicos, cumpre-nos também analisar como o museu os recebe; como o museu trata as memórias desses públicos e como olha essas pessoas que o visitam. Há uma sensação de acolhimento, uma acessibilidade atitudinal, por parte do museu para com essas pessoas ou um tratamento excludente e discriminatório?

O fato dos museus defenderem uma determinada política educacional influencia definitivamente a concepção de educação que constitui essa instituição e, por sua vez, sugere qual o nível de comprometimento/envolvimento político com a transformação social a partir dessa política.

³ Lei 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus.

⁴ A iconologia do Flâneur faz referência àquela pessoa (ou grupos de pessoas) que prefere transitar livremente pelos espaços do museu, buscando ter suas próprias impressões, suas próprias experiências de memória, sem estar preso a uma proposta de visitação preestabelecida ou a um compromisso específico de leitura expográfica. Assim como o flâneur “vê a cidade sem disfarces”, os públicos também podem ver os museus sem disfarces.



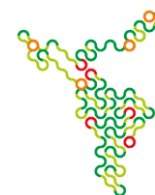
Assim, a construção de um pensamento pedagógico é uma escolha política diretamente relacionada ao modelo de acolhimento dos seus públicos.

Os museus são laboratórios possíveis para o uso social da memória e podem contribuir significativamente para o processo educacional formador, oportunizando a expansão das ações educativas para além da ambiência escolar. Além disso, esses espaços museais favorecem a compreensão do devir das memórias de diferentes grupos – entendidas como reelaborações e resignificações da dinâmica social e são repletos de experiências e vivências que podem, por meio de ações museais sensíveis, oferecer aos seus públicos propostas de construções e (re)significações de narrativas. Todavia, os públicos também têm um repertório de vivências e experiências que constituem elementos para a formação da sua visão de si mesmos, da musealidade das coisas⁵ e, portanto, em atenção às funções sociais do museu, as memórias vividas ou experienciadas devem ser comunicáveis, compartilháveis, ou a bem-dizer, intercambiadas: isso demanda estratégias responsáveis de mediação, ou o museu estará a serviço do silenciamento, do ensimesmamento dos sujeitos, da invisibilização das memórias.

Compreendendo que o conteúdo da memória pode ser acessado a partir da narração, as narrativas de experiência são fundamentais para o fortalecimento das identidades, construídas e reconstruídas a partir da vivência social em sua diversidade de conjunturas. Segundo Benjamin (2012), essa construção de relações entre os sujeitos históricos (vivência social) que se articula a partir da memória coletiva é tolhida pelo sistema capitalista que colonializa autonomias e apregoa a desqualificação dos sujeitos.

Benjamin denuncia a consolidação de um pensamento hegemônico baseado em valores de mercado e consumo, que coisifica pessoas, apaga memórias, homogeneiza diversidades socioculturais. A partir da iconologia do narrador se nos revela que essa modernidade capitalista

⁵Aproprio-me, aqui, do conceito “*Internet of Things*” (Internet das Coisas) de autoria do pesquisador britânico Kevin Ashton do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Segundo Ashton, “Internet das coisas” se relaciona à ideia de que “a rede de comunicações humana (exemplificada na internet) e o mundo real das coisas – precisam se encontrar. Um ponto de encontro onde não mais apenas “usaremos um computador”, mas onde o “computador se use” independentemente, de modo a tornar a vida mais eficiente. Os objetos – as “coisas” – estarão conectados entre si e em rede, de modo inteligente, e passarão a “sentir” o mundo ao redor e a interagir”, ou seja, a capacidade de conectividade de diferentes utensílios do dia a dia, sensíveis à internet. Na minha apropriação, refiro-me à “musealidade das coisas” para designar o potencial de diálogos e construções de narrativas entre as memórias e os objetos. <https://www.finep.gov.br/noticias/todas-noticias/4446-kevin-ashton-entrevista-exclusiva-com-o-criador-do-termo-internet-das-coisas> (acessado em 06 de novembro de 2017, às 22h21)



suprime a experiência e inviabiliza a vida coletiva uma vez que fomenta o individualismo, o narcisismo, as práticas de exclusão — sejam elas de caráter espaço-temporal sejam de caráter interpessoal —, obstaculizando nossa capacidade de conscientização sobre nós mesmo e sobre os outros.

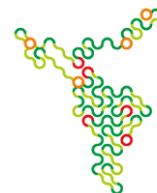
Perante a necessidade de fomentar a construção de uma sociedade mais justa, mais inclusiva e com mais inserção social os espaços educativos são provocados a ampliar seu universo de tecnologias e propostas de transformação de conjunturas sociais e neste sentido, os museus se aliam às escolas e também assumem a responsabilidade de estimular as pessoas a formarem um pensamento crítico sobre si mesmas e sobre o mundo. As escolas e os museus são lugares de produção de conhecimentos relevantes para a expansão da vida em sociedade.

O movimento de aproximação do museu com a escola não é uma iniciativa recente ou isolada. Muito se tem discutido sobre a correlação entre os museus (em sua diversidade de tipologias) e as suas funções sociais, dentre as quais a sua função educacional⁶ que dialoga, em muito, com as instituições de ensino.

Museus e Escola: um diálogo histórico entre memória e educação para a transformação social

Na histórica relação entre os museus e a educação escolar é recorrente a ênfase dada ao aspecto pedagógico do museu e, nesse sentido, discute-se o uso social dos objetos musealizados, para além do caráter expositivo, partindo do pressuposto de que estes objetos tem um potencial de educação, capazes de estimular a construção de uma visão crítica por parte dos públicos. Esse potencial educacional é catalisado pela mediação a partir do momento que o museu constrói uma política pedagógica comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento humano, em suas especificidades.

⁶Ver SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Encontros Museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. RJ: MInC/IPHAN/DEMU, 2008; CAZELLI, S., GOUVÊA, G., VALENTE, M. E., MARANDINO, M. e FRANCO, C. A relação Museu-Escola: avanços e desafios na (re) construção do conceito de museu. In: **Atas da 21ª Reunião Anual da ANPED**, GT de Educação e Comunicação, 1998; LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. In: **Educação e sociedade**, v.40, p.443-455, dez, 1991; MARANDINO, M., GOUVÊA, G. e AMARAL D. P. do. A Ciência, o brincar e os espaços não-formais de educação. In: **Atas da 21ª Reunião Anual da ANPED**, GT de Didática, Caxambu, 1998.



Discorrendo sobre os antecedentes históricos desse diálogo interinstitucional museu/escola, a historiadora e especialista em Museologia, Marlene Suano, aponta um fato emblemático ocorrido no parlamento inglês, durante a era vitoriana. Ela relata:

Já em 1857, na Inglaterra, John Ruskin, estudioso de assuntos de arte, apresentara projeto a uma comissão parlamentar para “que se desse função mais educativa ao museu”: apresentar os objetos com visão crítica e não puramente expositiva (SUANO, 1986, p. 39, *grifo da autora*).

Todavia, os vários enfoques dados a esses temas e os muitos estudiosos que têm contribuído no sentido de trazer novos dados e metodologias para sua interpretação, nos permitem observar um sensível comprometimento nesse diálogo entre o museu e a escola.

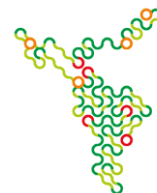
A questão da mediação em museus, particularmente em seu papel pedagógico, coaduna com o pensamento vygotskyano que, em sua problematização da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, afirma que ambos os conceitos dialogam, mas são diferentes entre si. Nas palavras do autor “[...] a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (VYGOTSKY, 2000, p. 303).

Para Vygotsky todo aprendizado é mediado: Toda experiência humana com o mundo se dá a partir de instrumentos técnicos e da linguagem, constituída de conceitos consolidados respectivamente na cultura das pessoas. A teoria sociointeracionista se fundamenta na relação social, segundo a qual a formação do ser humano se daria na/pela vivência social.

Destarte, a formação humana seria estruturada na dialética sujeito/sociedade: as gentes modificam o ambiente e o ambiente modifica as gentes e essa interação estabelecidas entre as pessoas e determinado ambiente é chamado de experiência pessoalmente significativa. O museu, como um espaço relacional também oportunizaria possibilidades de experiência pessoalmente significativa, quando respeita os repertórios e as diferentes experiências dos públicos que o visitam.

A memória, ponto nevrálgico da dimensão museal, é outro elemento trazido à discussão por Vygotsky por ser um dos importantes insumos do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como afirma o autor

Tudo o que a humanidade enculturada lembra e conhece hoje em dia, toda a sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expansão da memória humana – condição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do



homem – deve-se à memória externa baseada em signos. (VYGOTSKY; LURIA, 1930; 1996b, p. 120).

Especialmente no que tange à sua relação com a aprendizagem, a memória sofre a mediação de estímulos externos e a situação de visita ao museu oferece inúmeras possibilidades desses estímulos e interpretação dos signos e símbolos, notadamente, aqueles que constituem o documento de memória materializado nos acervos ali encontrados.

A relevância da mediação é considerada no estudo do fato museal ou fato museológico, terminologia utilizada por muitos teóricos contemporâneos⁷ (SANTOS, 1996; CERÁVOLO, 2004; SOARES, 2009; CURY, 2014) que consiste na inter-relação entre o ser humano, o bem cultural e a conjuntura social segundo a museóloga Waldisa Rússio. (GUARNIERI, 2010).

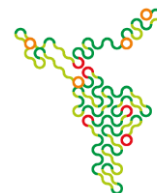
O fato museológico aponta, principalmente, para o protagonismo social a partir de uma perspectiva de usabilidade política da memória. Essa educação museal catalisada pelo bem cultural (objeto musealizado ou musealizável) pode ser mediada em vários espaços socioculturais, dentre os quais, o museu – entendido aqui como um processo onde potencialmente as pessoas encontram e (re)conhecem valores, símbolos, teorias, entretenimento, etc., a partir do objeto (material ou imaterial) que é musealizado e exposto ou mesmo do que é produzido e realizado como atividades de extensão.

Para compreender em que medida os museus se apropriam do seu potencial educacional no processo relacional com os seus públicos, far-se-á necessário uma análise do projeto político-pedagógico e do plano museológico institucional tomando os espaços museais como possibilitadores de interseções entre as possibilidades de educação, notadamente, a educação escolar e a educação

⁷ CURY, Marília Xavier. *Museologia e Conhecimento, Conhecimento Museológico – Uma Perspectiva Dentre Muitas. Museologia & Interdisciplinaridade* Vol.1II, nº5, maio/junho de 2014.

SOARES, Bruno C. Brulon. *Caminhos da Museologia*. Senatus, Brasília, v.7, n.2, p.32-41, dez. 2009

SANTOS, Maria C. T. M. Processo Museológico e Educação Transformações de uma ciência do museu: construindo um museu didático-comunitário *Cadernos de Sociomuseologia* Nº 7 ULHT-1996

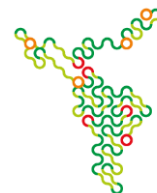


museal – interseções, essas, potencializadas pelo entendimento de que a memória cultural é importante subsídio para a construção e reconstrução daquilo que definimos como identidade cultural, que inclui a nossa produção científica, as religiosidades, a arquitetura, a culinária, a paisagem natural, os usos da linguagem, as festividades, as danças e todas as demais produções dos saberes e fazeres humanos.

Objetivando a construção de uma sociedade justa e igualitária, o museu contra-hegemônico busca atuar em prol da emancipação dos sujeitos e em favor da transformação social, do enfrentamento à subalternização de grupos sociais – que lança cada vez mais sujeito em situação de vulnerabilidade social – e o combate às desigualdades. Neste sentido, a discussão do uso social da memória precisa se dar em um lugar de acessibilidades, que promova contatos com o objeto musealizado e, obviamente, cada museu ou processo museal tem criado soluções para proporcionar aos seus públicos, diferentes formas de interação, fruição e sinestesia durante a situação de visita e assumindo a sua responsabilidade porquanto lugar educacional, o museu participa - efetivamente e de forma cidadã - na construção de uma sociedade mais justa, mais equânime, tratando desigualmente os desiguais, a partir do respeito às diferenças.

A educação museal é uma importante ferramenta no enfrentamento das desigualdades e vilências e na proposição de transformação social a partir do uso social da memória. Igualmente, poderíamos afirmar que, na atual conjuntura, os desafios que estão postos à educação museal estão relacionados à uma desconstrução de mentalidades, para que mais pessoas possam afluir aos museus. Pensando para além dos públicos que normalmente frequenta os museus, outros sujeitos podem estar aliados do direito de memória ou mesmo da sua vontade de memória e esse estímulo pode e deve ser feito pelos museus, a partir de uma proposta de educação crítica, responsável. Há ainda outra questão que está posta para a política de educação museal e que se relaciona com a anterior, qual seja, que concepção de museu, estamos defendendo: estamos pensando numa perspectiva decolonial? Dialogamos com outras musealidades possíveis, sem desprezar aquelas que já existem? A educação museal se compromete com a construção de uma ideia libertária de museu que respeite e valorize os saberes diferentes, as outras formas de viver, de sentir e de ser das pessoas e dos grupos sociais.

Igualmente, como assinala Chagas (2008), não “apenas” democratizar a acessibilidade ao museu, mas a própria concepção de museu precisa ser democratizada, logo, estamos falando em



ampliação da concepção de museu e das diferentes e variadas possibilidades de usos que podemos fazer desse lugar e dos processos que nele se dão e a ele são relacionados.

Também as escolas se veem confrontadas com o desafio de desenvolver uma prática pedagógica crítica e de enfrentamento das desigualdades sociais no âmbito educacional. E defendendo o enfrentamento a esse modelo pedagógico, Bourdieu critica a prática pedagógica pautada na “igualdade formal” que “[...] serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida [...]” (1998, p. 53). A bem dizer, na medida em que a escola se furta à obrigação de discutir temas sensíveis, candentes na sociedade, corrobora para o fortalecimento das práticas de subalternização e violências que constituem o exercício do poder hegemônico. Não há outra forma de pensar e agir pedagogicamente na formação de pessoas livres, sem uma educação libertária, comprometida com as vidas e as dignidades humanas. Destarte, os museus e as escolas, efetivamente, corroboram a sua função na transformação social, oferecendo uma tecnologia cultural decolonial que, de fato, oportunize o uso social da memória por parte de grupos invisibilizados pelo poder hegemônico.

Mais do que tentar compreender o estado da arte da relação entre museus e escolas, faz-se necessário garantir que essa dialética corrobore no fortalecimento de uma política educacional responsável e crítica que - coadunada com as demandas sociais de grupos historicamente invisibilizados - fomentem uma atuação museal em diálogo com as propostas educacionais de professores de história ensejando o ensino da cultura e história afrobrasileira e africana com vistas ao fortalecimento da representatividade negra na sociedade brasileira, bem como o respeito e a valorização da participação histórica dos povos negros na formação da identidade do povo brasileiro.

Referências

ALBERTI, Verena. **O lugar da história oral**: fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. In: Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ARAUJO, Marcelo M.; BRUNO, Maria Cristina O. (Org.) **A memória do pensamento museológico contemporâneo**: documentos e depoimentos. Comitê Brasileiro do ICOM. São Paulo, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. 1. 8ª Ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.



BENJAMIN, Walter. **O Narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Paris do Segundo Império**. In: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 2000

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.39-64.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus**: memória e cidadania. Brasília: MinC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília: MinC/Ibram, 2009.

CHAGAS, Mário; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **A vida social e política dos objetos de um museu**. In: Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, v.34, p. 195-220, 2002.

CHAGAS, Maria Isabel. **Aprendizagem não formal/formal das ciências**: Relações entre museus de ciência e escolas. Revista de Educação, 3(1), Lisboa, p. 51-59, 1993.

COSTA, Heloísa H. F G. da. **Museologia e Patrimônio nas Cidades Contemporâneas**: uma tese sobre gestão de cidades sob a ótica da preservação da cultura e da memória Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 7, n. 1, p. 87-101, jan.-abr. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. Paz e Terra, São Paulo, 2006.

FRONZA-MARTINS, A. S. **Da Magia a Sedução**: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte. Revista de Educação, Vol. IX, Itatiba/SP, p. 71-76, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 7ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 1990..

GREGOROVÁ, Anna. **La muséologie**: science ou seulement travail pratique du musée? Museological Working Papers [do] ICOFOM. Estocolmo, n.1, p. 20, 1980.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio**: Museu de Arte e Escola-Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. 131p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000 In:

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Alguns aspectos do patrimônio cultural: o patrimônio industrial (1983/1985). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **Waldisa Rússio Camargo**



Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional. v.1. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010a. p.147-159

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: **Usos & Abusos da História Oral**. AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coordenadoras). 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ed. Goiânia: Alternativa, 2004

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. In: **Educação e sociedade**, v.40, p.443-455, dez, 1991.

PAIM, Elison Antônio. **Espaços de memória e educação**: interfaces construídas pelo CEOM. Cadernos do CEOM – Ano 22, n. 31 – Espaço de memória: abordagens e práticas.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRIMO, Judite. **Museologia e Patrimônio**: Documentos Fundamentais – Organização e Apresentação. Cadernos de Sociomuseologia/ nº 15, Págs.95-104; ULHT, 1999; Lisboa, Portugal. Tradução: Marcelo M. Araújo e Maria Cristina Bruno.

REGO, Teresa Cristina. VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação. In: **Coleção Educação e Conhecimento**. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Museu e educação: conceitos e métodos. In: **Encontros museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: Cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007

SUANO, Marlene. O que é museu. In: **Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Ícone, São Paulo, p. 103-119, 2001.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales** (Tomo II). Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ecuador: editorial Abya-Yala. 2017



COLONIALIDADES, CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: UMA ANÁLISE DOS TENSIONAMENTOS RACIAIS ENTRE CRIANÇAS NA ESCOLA

Pamela Cristina dos Santos¹
Joana Célia dos Passos²

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa ação realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na grande de Florianópolis, cujo objetivo foi compreender, a partir da lei 10.639/03 modos com que os tensionamentos raciais entre as crianças se manifestam na escola. Os tensionamentos raciais entre as crianças são apresentados através do que chamaremos de registros visuais gráficos, em outras palavras significa dizer que utilizamos de desenhos feitos a partir dos olhares das pesquisadoras como recurso metodológico. Neste fazer metodológico AFONSO (2004) destaca que uso de desenhos nas pesquisas foram, ao longo dos anos, sendo substituídos pelos avanços tecnológicos de captura de imagens, deixando estes em desuso. Refletimos que os currículos operam através da colonialidades do ser, saber e poder (QUIJANO, 2010), sendo a alteração a Lei 10.639/03 uma alternativa para a construção de uma educação igualitária, antirracista e decolonial. Nesse sentido, ressaltamos que entendemos currículo como “artefato social e histórico em constante transformação, onde os distintos fatores se entrecruzam e determinam-se mutuamente” (PASSOS, 2014, p. 177). Como resultados foi possível identificar que a branquitude através das crianças brancas e é reforçada pela estrutura escolar e curricular subalternizando as crianças negras e reforçando o racismo.

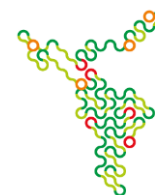
Palavras-chave: CURRÍCULO, COLONIALIDADES, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.

COLONIALITIES, CURRICULUM AND ETHNIC RACIAL RELATIONS: AN ANALYSIS OF RACIAL TENSIONS BETWEEN CHILDREN IN SCHOOL

Astract: This work presents results of an action research carried out in a class of 2nd year of Elementary School of a school located in the great city of Florianópolis, whose objective was to understand, from the law 10.639 / 03 ways in which racial tensions among children manifest themselves in school. The racial tensions between children are presented through what we will call graphic visual registers, in other words means that we use drawings made from the researchers' looks as a methodological resource. In this methodological approach, AFONSO (2004) emphasizes that the use of drawings in researches has been replaced over the years by the technological advances of image capture, leaving them in disuse. We reflect that curricula operate through the colonialities of being, knowledge and power (QUIJANO, 2010), and Law 10,639 / 03 is an alternative for the construction of an egalitarian, antiracist and decolonial education. In this sense, we emphasize that we understand curriculum as a "social and historical artifact in constant transformation, where the different factors intertwine and determine each other" (PASSOS, 2014, 177). As a result it was possible to identify

¹ Ms. Pamela Cristina dos Santos, ALTERITAS/UFSC, Florianópolis/SC, Brasil.

² Dr^a Joana Célia dos Passos, ALTERITAS/EED/PPGE-UFSC, Florianópolis/SC, Brasil



that whiteness through white children and is reinforced by the school structure and curriculum subalternizing black children and reinforcing racism.

Keywords: CURRICULUM, COLONIALITIES, EDUCATION OF ETHNIC RACIAL RELATIONS.

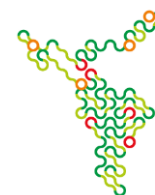
INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte e cinco anos tivemos grandes avanços no que tange ao direitos das crianças tanto em âmbito nacional quanto internacional. A Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) de 1989, estabeleceu uma série de direitos para as crianças que possibilitaram que no Brasil iniciássemos discussões para aprovarmos a Lei 8.069/90 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dentro do campo legal para a CDC o conceito de criança é entendido como “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 1990, p. 6).

Ao mesmo tempo que no Brasil a partir do ECA este entendimento se altera uma vez que a legislação brasileira diz compreende por criança a "pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990, p. 7)". Vale destacar que o ECA foi aprovado num contexto de recente troca de regime de sociedade onde as crianças, principalmente negras e pobres, eram marginalizadas e estigmatizadas como delinquentes. Logo, num contexto político de transição, a separação etária pode ser lida como estratégias legais de manter subalternizadas e marginalizadas as crianças consideradas delinquentes. Por esse motivo, político, adotaremos o nesta produção o conceito utilizado pela CDC.

A partir deste marco legal as produções acerca das crianças e da infância ganharam corpo, sendo a sociologia e psicologia as áreas pioneiras, ainda assim a educação tem sido representada nos últimos anos pela crescente de pesquisas cujo foco são as crianças e as infâncias. A partir da difusão social da criança como esse ser de pouca idade e que necessita de cuidados específicos (FERREIRA, 2004) é que nasce a preocupação com a infância, entendida como “a condição social da criança” (KULMANN, 1998, p. 31) destinada a ser um período de vida pelo qual as crianças passam (QVERTRUP, 2010).

Sinalizamos que grande parte das pesquisas, cujos sujeitos são crianças, não utiliza o recorte racialne/ou demais marcadores sociais, projetando um ideia de criança universalizante. Dentro do



horizonte decolonial, em que raça é um eixo central de discussões, a não demarcação desta produz sujeitos abstratos e funcionais que não nos permite adentrar nas suas especificidades. Assim, com objetivo de compreender, a partir da lei 10.639/03 modos com que os tensionamentos raciais entre as crianças se manifestam na escola, marcamos que nos interessa as crianças brancas e negras vistas por ângulos capazes de dessingularizá-las, assim,

CONTEXTO DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada através de intervenções pedagógicas em uma turma de segundo dos anos iniciais, com crianças de sete e oito anos de idade. As intervenções ocorreram em uma escola estadual localizada no centro de Florianópolis. Por se tratar de uma pesquisa que trabalha com dados “pouco quantificáveis” e com alto nível de produção de dados (FIGUEIREDO, 2009), esta se caracteriza como sendo de cunho qualitativo. Ainda, somada às observações dos sujeitos da pesquisa realizamos intervenções pedagógicas caracterizando esta como uma pesquisa-ação. Conceitualmente, a “pesquisa ação é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

O grupo alvo desta pesquisa era constituído por 13 crianças entre meninos e meninas. Abaixo sinalizamos em uma tabela ao mapeamento do grupo de crianças a partir das marcações de gênero e raça.

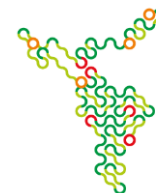
Tabela I: Marcadores sociais do grupo por gênero e raça

	NEGRAS/OS	BRANCAS/OS
MENINAS	4	2
MENINOS	5	2

FONTE: elaborado pelas autoras, (2018).

Para nos amparar metodologicamente utilizamos da antropologia visual¹, dentro desta corrente da antropologia, utilizamos de autores/as que teorizam sobre o uso de desenhos feitos pelo/a pesquisador/a como ferramenta de pesquisa. Assim, utilizamos desenhos elaborados a partir das

¹ Para maior aprofundamento consulte também AZEVEDO (2016) e KUCHINER (2014).



observações realizadas com o referido grupo, destacamos os estudos de Lagrou (2007), Ingold (2011) que nos dizem dos desenhos enquanto “modo de pensar” que vai para além da normatividade da escrita.

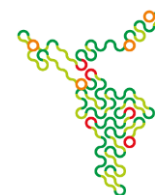
O uso da linguagem visual nas pesquisas se configura como uma tentativa teórico metodológica de compor outros modos de sistematização dos conhecimentos produzidos. A produção da escrita tem dominado o meio acadêmico como principal ferramenta para a elaboração do produto final das pesquisas, deste modo nos aventuramos em ensaiar linguagens que incidem sobre a colonialidade do saber. Ainda, o uso dos desenhos nos possibilita por o nosso corpo os nossos olhares e sentir-se dentro da produção, uma vez que o ato de desenhar diz tanto do pesquisador/a quanto do objeto a ser desenhado (LAGROU, 2007). Assim, neste ensaio teórico metodológico escolhemos algo menos cartesiano, nos fazendo, também, como o corpo desta pesquisa.

INFÂNCIAS NA ESCOLA, MARCADORES SOCIAIS DE RAÇA E GÊNERO

O preconceito racial no Brasil é caracterizado como de marca, ou seja, os traços fenotípicos dos sujeitos (cabelo, nariz e/ou boca somados a cor da pele) estabelesem linhas abissais que tendem a subalterniza-los/as. Nesse sentido, o preconceito racial de marca age através de somatórios fenotípicos, quanto mais acentuadas as feições negras o sujeito possuir, tão maiores serão as subalternizações sociais.

Dentro do pensamento colonial moderno ocidental existem mecanismos que distanciam sujeitos negros/as da sua condição de subalternidade, como possibilidade de branqueamento social, tais como dinheiro e posições de poder. Na escola, além das marcações fenotípicas elementos como os materiais escolares, as roupas e os lugares escolhidos para se sentarem definem o status social que contribuem para esse processo de branqueamento.

Rosemberg (1998) afirma que em escolas onde existe o predomínio da população negra o ensino é qualificado como inferior. Sendo assim, considerando que a maior parte das crianças negras estão em escolas públicas. A afirmação da pesquisadora, feita no final do século XX, se arrasta até o século vigente quando os dados estatísticos, produzidos em 2014, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apontam que tempo médio de permanência na escola, de crianças entre 6 e 14 anos de idade, atingiu o número percentual de 10,7% entre crianças brancas, já para as crianças negras e/ou pardas esse número é de 9,2%. E quando incluimos nesse dado a alfabetização,



com recorte para o estado de Santa Catarina, temos, uma porcentagem de 3,2% de analfabetismo entre brancos/as e cerca de 7,5% entre negros/as. A partir destas colocações podemos visualizar algumas maneiras em que o racismo opera, dentro do pensamento colonial moderno ocidental, de modo a manter subalternizados/as aqueles/as que são considerados não humanos.

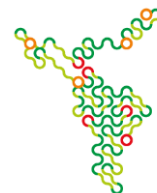
TENSIONAMENTOS RACIAIS ENTRE CRIANÇAS, CURRÍCULO: ESTABELEECENDO ALGUMAS RELAÇÕES

As relações sociais estabelecidas nos cotidianos, aqui especificamente nos cotidianos das crianças, estão permeadas por mecanismos de naturalização da subalternidade da população negra. Desde o início da colonização foi instituído aqueles/as que seriam considerados humanos, bons e aqueles/as que seriam mantidos na subalternidade. Esta instituição dos papéis sociais de subalternidade e superioridade está diretamente associada a concepção de raça, assim, a ocupação de corpos não brancos em determinados espaços provocam a implosão do “Apartheid social” moderno (MBEMBE, 2016).

Ao decidirmos discutir os tensionamentos raciais entre as crianças dentro de uma espaço institucional, neste caso a escola, estamos realizando movimentos de disputa ideológica com a branquitude tal como faz a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a partir da lei 10.639/03². A escola enquanto espaço normativo de saber passa pela obrigatoriedade de se moldar para contemplar a história dos sujeitos até então considerados/as, pela história colonial, não humanos. Para compreender e desvendar as tramas que envolvem os tensionamentos raciais entre crianças é que elegemos um registro gráfico (desenho) realizados a partir da intervenção pedagógica com o já referido grupo.

O registro presente na *figura I*, está diretamente ligado as discussões de Nogueira (1985) referente a raça enquanto marca, ao mesmo tempo que não se dissocia dos pilares estabelecidos pela branquitude em a raça é instituída apenas para sujeitos não brancos/as (SCHUCMAN, 2012).

² A Lei 10.639/03 foi aprovada no ano de 2003 após lutas históricas dos movimentos negros, a referida lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases nos seus artigos 26A, 79A e 79B. A lei torna obrigatório o ensino da história e cultura afro brasileira nos currículos.



Vejamos que uma das meninas negras do grupo que possui marcações fenotípicas acentuadas somadas com seu cabelo crespo com cachos dançantes. Já a outra menina, chamaremos aqui de Fernanda³, possui a cor da pele mais clara, mas seus cabelos também crespos estavam sempre presos, suas roupas bem alinhadas e seus materiais em mais perfeita ordem, pouco ouvia sua voz em sala. A estratégia utilizada por Fernanda para não ser enlaçada pela branquitude se pautou no silenciamento o quê em certa medida funcionou, os tensionamentos raciais registrados pouco eram direcionados a ela. Este desenho foi realizado a partir de interações ocorridas em um momento de volta da aula de Educação Física onde desalinho do cabelo de Fernanda se acentuou, tal fato gerou uma comparação com os cabelos de Camila, ser comparada com uma menina negra⁴ a fez retroceder diante dos degraus de branqueamento que já tinha alcançado.

³ Ressaltamos que as identidades de todas as crianças foram preservadas, respeitando a ética na pesquisa com crianças, para tanto nos amparamos em Kramer (2002).

⁴ Todas as marcações raciais apontadas nesse texto foram concedidas por autodeclaração.

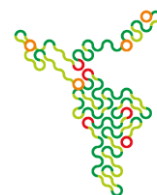
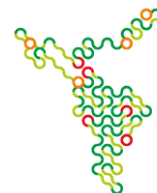


Figura 1 Registro realizado em novembro de 2016



FONTE: elaborado pelas autoras, (2017).

Os tensionamentos raciais entre as meninas, neste grupo, incidia sobre uma questão estética, ditada por um padrão branco de beleza, que avassala seus cabelos, sua pele, sua autoestima. Ainda, a figura I materializa um dos conceitos da Teoria da Representação Social (TRS), a ancoragem. Segundo MOSCOVICI (2009, p. 61) “ancorar é classificar, dar nome a alguma coisa”, pois o ato de classificar e/ou nomear algo/alguém o destina a um campo de conforto que não é estranho ao referencial de normalidade. Para além disso, temos a disputa estabelecida pela branquitude que se atravessa pelas vozes das meninas brancas ao sinalizarem, através dos fenótipos, que Fernanda não pertencia ao mesmo grupo que elas.



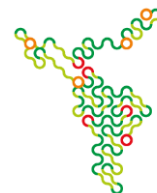
Em contra partida, temos a reação incisiva da menina negra Fernanda de não querer ser comparada a colega que era alvo constante de tensões raciais e de subalternizações. Vejamos que a leitura racial realizada por Fernanda nos diz da sua percepção de que a raça é um fator de subalternização e por esse motivo se incomoda com a comparação realizada pelas colegas e se retira deste lugar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O registro trazido para o corpo desta produção nos concederia incansáveis debates acerca das relações estabelecidas entre as crianças, sob os mais diversos focos de estudo, mas gostaríamos de utilizá-lo para salientar a importância da Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) nos espaços escolares. Defendemos a ERER como ferramenta de combate aos racismos cotidianos presentes nos espaços institucionais (e não só) e que se não combatidos tendem a ser enraizados nas nossas relações sociais como naturais ao invés de processos de subalternização e inferiorização da população negra.

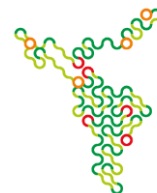
Ainda, destacamos que pensar a ERER nos currículos exige posicionamento político frente a educação antirracista, pois esta não se constitui como um conteúdo esgotado em si mesmo. Vejamos a ERER necessita um entendimento de currículo transcende os muros escolares e que se constitui por/entre as relações estabelecidas pelos sujeitos, dentro e fora do espaço escolar. Assim, mesmo tendo as Diretrizes Nacionais e Estaduais para Educação das Relações Étnico Raciais, trabalhar ERER exige, também, percepções outras de que está precisa se fazer presente nos cotidianos.

Por fim, salientamos que nas as relações sociais estabelecidas entre crianças brancas e negras, existem mecanismos de manutenção da ideologia racista e que necessitamos de olhares atentos para estas relações nos espaços institucionais com intuito de assegurar legalmente os direitos das crianças negras.



REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. História Social da criança e da Família. Rio de Janeiro: LCT, 2011.
- CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. Sociologia da Infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões Éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 140-152, julho/2002.
- AZEVEDO, Aina Guimarães. Um convite à antropologia desenhada. METAgrafias: metalinguagem e outras figuras. Brasília, v. 1, n. 1 (1), p. 194-208, mar. 2016a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP/MEC, 2003.
- GOMES, Nilma L. Gomes, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? São Paulo: Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000.
- IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 26/12/2017.
- INGOLD, Tim. Being Alive: Essays on movement, knowledge and description. London and New York: Routledge. 279 f. 2011a.
- LAGROU, Els. A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre). Rio de Janeiro: Topbooks, 2007
- KUSCHNIR, Karina. 2014. Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa. Cadernos de Arte e Antropologia, Vol. 3, nº 2/2014, pag. 23-46.
- LAGROU, Els. A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre). Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.
- MOSCOVICI, Sérgio. Representações Sociais: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: Tanto preto quanto branco. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortez. 2010. (P. 73-118).

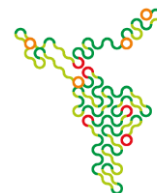
QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: Educação e Pesquisa, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

ROSEMBERG, Flúvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e preconceito na escola: Alternativas práticas e teóricas. São Paulo: Summus, 1998. P. 73-88

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma ecologia dos Saberes. In : SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortez. 2010, p. 23-72.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Psicologia. Área de Construção: Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO OU UMA FRATURA DECOLONIAL

Zâmbia Osório dos Santos
Maria Aparecida Rita Moreira
Eliane Santana Dias Debus

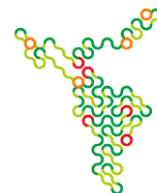
A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO OU UMA FRATURA DECOLONIAL

A Lei nº 10.639/2003 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica elenca a literatura como um dos conteúdos deflagradores deste ensino, contemplando, desse modo a literatura de temática africana e afro-brasileira e para a literatura afro-brasileira de autoria negra.

Na tentativa de contemplar a literatura afro-brasileira na formação dos/as professores/as de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, buscando minimizar o desconhecimento sobre os escritores/as afro-brasileiro/as, em uma parceria entre o Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina e a Coordenadoria Regional de Educação do Estado de Santa Catarina foi realizada uma formação com professores e professoras, intitulada “O ensino da literatura afro-brasileira no Ensino Médio: Projeto de formação continuada para professores de Língua Portuguesa da região da Grande Florianópolis”.

A formação foi realizada no período de março a novembro de 2017, totalizando nove encontros de 4 horas, sendo que o último foi uma palestra com o professor doutor Eduardo de Assis Duarte, momento em que ele falou sobre a literatura afro-brasileira, e os/as professores/as cursistas tiveram a oportunidade de aprofundar os conhecimentos apreendidos ao longo da formação.

Os objetivos do curso foram assim colocados: 1) Oportunizar aos professores participantes conhecimentos acerca do espaço geográfico, do tempo histórico, dos contextos sociais e políticos e das interações sociais, oriundos da cultura afro-brasileira; 2) promover a ampliação do discurso verbal e textual referente às questões que abrangem a história e a cultura afro-brasileira; 3) estudar os conceitos de negritude, negrismo, literatura negra, mito da democracia racial; 4) ampliar as discussões



sobre o ensino da literatura no Ensino Médio; e 5) ler e analisar as obras dos escritores afro-brasileiros Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, como representantes do Romantismo.

Durante o desenvolvimento do curso, foram feitas as seguintes investigações, estruturadas em três etapas: etapa 1 - observação de como os/as professores/as abordam a literatura no espaço de sala de aula, tendo por base os textos de Cyana Lehay-Dios (2001) (2004) e Ivanda Martins Silva (2006); etapa 2 - ampliação do discurso verbal e textual referente às questões que abrangem a história e a cultura afro-brasileira, em diálogo com os/as professores/as cursistas; e etapa 3 - a recepção da literatura afro-brasileira pelos(as) professores(as) da rede, com intuito de responder algumas questões, como: a) Os(as) professores(as) conseguem perceber a existência de estereótipos nos textos literários românticos, que fazem parte do conteúdo programático ensinado nas escolas? b) Esses(as) professores(as), ao serem apresentados(as) à literatura brasileira, conseguem perceber a importância de inseri-la nos conteúdos ministrados no decorrer do ano letivo? c) Os resultados obtidos pelas atividades realizadas pelos(as) professores(as) cursistas, em sua sala de aula, demonstram que trabalhar literatura afro-brasileira em sala de aula possibilita uma releitura da sociedade brasileira no que concerne à presença do racismo e de seus efeitos?

1.1 A LITERATURA NO ESPAÇO DE SALA DE AULA

Pensar a inserção da palavra ficcional, no espaço educativo se faz relevantes por sua força construtiva de linguagem, que elabora planos possíveis em diálogo entre o imaginário e o real, estabelece outro cenário para o leitor, muitas vezes tão perto e tão longe das paisagens tantas vezes vistas, pois ela

(...) arrebatava o leitor para um tempo e espaço que são diversos dos seus, (re)apresentando mundos e personagens que provocam a identificação, ou não, bem como o alargamento do seu horizonte de expectativas. Desse modo, ele experimenta um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver. (DEBUS, 2017, p. 45)

Antonio Candido demarca essa força, dentro do âmbito sociológico, como humanizadora, ou seja, a capacidade de humanização que a literatura exerce sob o leitor. Por esse viés a literatura pode confluir, ou não, para a formação da cidadania com representações que tragam o Outro e as suas diferenças positivadas.

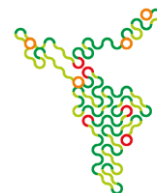


A literatura afro-brasileira é um conceito ainda em construção, mas é fato que tem adentrado no campo teórico com certa força a partir da ampliação das discussões sobre as diferenças na ficção. A literatura afro-brasileira, conforme Eduardo de Assis Duarte (2010, p. 113) pode ser demarcada historicamente a partir do século XVIII com Domingos Caldas Barbosa e na literatura contemporânea e sua circulação e pode ser observada tanto nos grandes centros como em distintas regiões do Brasil “[...] essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa” (DUARTE, 2007, p. 1).

Logo no início da formação, os/as professores/as foram provocado/as a pensar sobre o papel da literatura no currículo escolar. Como instrumento para coletar esses dados, foi utilizado um questionário, objetivando investigar se a literatura é conteúdo relevante no currículo dos/as professores/as investigados/as. Da análise dos questionários chegou-se a algumas conclusões: a primeira é sobre a valorização da literatura pelos/as professores/as cursistas, pois 100% responderam que consideram o ensino da literatura importante para seus alunos/as e indicam livros para serem lidos por eles/elas; 55% priorizam a literatura dentre os demais conteúdos trabalhados; e 40% trabalham a literatura semanalmente. A segunda conclusão é de que, apesar de considerarem a literatura importante, apenas 18% mencionaram que os/as alunos/as leem os textos literários integralmente; e, terceira conclusão: apresentam o livro didático como uma das ferramentas mais utilizadas no ensino da literatura, portanto, a leitura do texto literário permanece como uma dificuldade enfrentada pelos/as professores/as.

Outra atividade realizada, visando pensar o ensino da literatura no Ensino Médio, foi a leitura de um texto de Ivanda Martins Silva (2006) “Literatura em Sala de Aula: da Teoria Literária à Prática Escolar”. Cabe lembrar que, conforme ressalta Cyana Leahy-Dios (2004), o ensino de literatura no Ensino Médio está relacionado ao estudo de gêneros literários, ou seja, os/as professores/as engessam suas aulas dentro de uma historiografia acrítica, dificultando a interação dos jovens com os textos literários. A autora lembra, ainda, a importância de a leitura literária extrapolar o tradicional, permitindo ao jovem novas leituras da sociedade.

Nesse mesmo viés, Moreira (2014, p. 40) observa que “o ensino da literatura permanece sendo ministrado de modo tradicional, com grande parte dos conteúdos limitada a livros didáticos e apostilas que, na maioria das vezes, procuram atender exigências previstas no vestibular e no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)”.



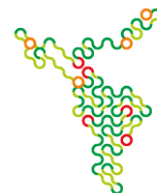
No debate sobre as ideias ressoadas pelo texto de Ivanda Martins Silva, houve um impasse: alguns professores/as cursistas se mostraram contrários as ideias da autora. No texto ela traz uma nova perspectiva para a leitura literária no espaço escolar, lembrando que, no Ensino Médio, a leitura assume um papel social que se desprende das escolas literárias, podendo ser pensada como “uma janela para o mundo” (SILVA, 2006, p. 517).

Neste artigo tentamos aprofundar o debate sobre as possibilidades que existem na nossa realidade, em nosso país, de pensar a partir de Nós, da multiplicidade de histórias, subjetividades, diferenças que estão presentes em nosso território. Integrando a abertura – que já começou a surgir na América e nos outros continentes – do pensamento des-colonial a partir da territorialidade e de experiências e práticas que estão localizadas em nossa espacialidade geográfica. Para transcender as histórias eurocêntricas baseadas no olhar do homem branco, moderno, ocidental, dito heterossexual, é necessário construir alternativas decoloniais, não só de contribuições acadêmicas, mas também – e de forma complementar – a partir do conhecimento e contribuições daqueles que foram e continuam a ser “vítimas da modernidade” (MIGNOLO, 2014). Nesse sentido, utilizamos as contribuições de Walter Mignolo (2014), Boaventura de Sousa Santos (2010) entre outros estudiosos, para investigar sobre a possibilidade de construir uma sociedade emancipada e des-ocidentada. Como a questão em cheque era pensar a partir do nosso território, trazemos também os aportes teóricos de Lélia Gonzalez e Eduardo de Assis Duarte, para abordar uma experiência concreta, a Literatura afro-brasileira e sua potência no espaço da sala de aula.

1.2 NO EMBATE COM O COLONIALISMO

No início de seu livro *Descolonizar el Saber Reinventar el Poder*, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 7) se pergunta “Por que o pensamento crítico e emancipatório, com uma longa tradição na cultura Ocidental, na prática, não emancipou a sociedade?”¹, sua preocupação trata-se de que, embora o colonialismo como período histórico tenha acabado, ainda persiste no pensamento e nas subjetividades essa maneira de interpretar e nos posicionarmos no mundo, e ainda mais, continuamos reproduzindo essas ações, segundo o autor, endogenamente. Apesar disso, nos últimos 15 anos na América Latina assistimos ao advento de uma nova linguagem em torno dos problemas

¹ Tradução livre.

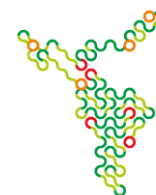


sociais e econômicos de nossos países, que acompanharam processos de governos progressistas que promoveram – no discurso e nas ações – a soberania e o desenvolvimento socioeconômico dos povos de diferentes características e geografias, mas com uma história e problemas comuns.

Apesar das diferenças étnicas, ideológicas, religiosas, políticas, governos latino-americanos propuseram uma ruptura em relação às políticas neoliberais que atravessaram esses países durante e depois das ditaduras militares. Cada um, do seu lugar, levantou a necessidade de estabelecer laços comuns, solidariedade, cooperações, que além do sucesso e continuidade dos blocos regionais que eles tendiam a construir entre eles, expressavam a questão de um "nós" que inclui, seja latino-americano, negro, indígena, camponês, trabalhador, todas e todos. Porém, apesar do progresso e esforços desses líderes juntamente com setores sociais que os apoiavam e impulsionavam para propor projetos políticos que se distanciavam de modelos impostos pela Europa Ocidental e os Estados Unidos da América, com uma forte atuação estadunidense – como no caso de Equador e Porto Rico como paradigmas -, "a matriz colonial de poder" da qual Walter Mignolo escreve ainda está em vigor – e consolida-se com mais força – na América do século 21 e nas estruturas de estados atualmente, criando uma situação adversa para os processos progressistas – como exemplos desde o fim de 2015, com o fim do governo de Christina Kirchner na Argentina (substituída pelo empresário Mauricio Macri) e o golpe contra Dilma Rousseff no Brasil, as duas principais economias da América do Sul retomaram um discurso liberal. O Paraguai já havia se alinhado às políticas neoliberais com Horácio Cartes.

Esse panorama atual nos leva a questão “Como podemos contribuir para desenvolver um pensamento decolonial e desocidentalizado?” como Mignolo propõem, e “De que maneira "nos livramos" dos esquemas racistas, coloniais e patriarcais construídos a partir da história da modernidade?” Diante dessa conjuntura de reação do colonialismo.

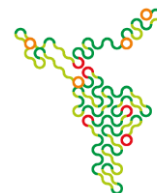
Para pensar respostas precisamos nos ater ao conceito de “matriz colonial de poder”, essa matriz colonial de poder foi gestada no século XVI, com a invasão das Américas e ao longo dos processos de independência permanece a mesma, tendo sido reproduzida pelas elites locais do continente americano. O Estado-nação moderno e europeu, que se consolidou com a posse da América, é fundamentalmente monocultural, por monocultural entendemos que é formado a partir de uma setor específico: a emergente burguesia branca, europeia e cristã, nas suas variadas, porém limitadas matizes. Quando as elites locais, da América, tiveram a necessidade de forjar uma ideia de



um “nós”, de nação, a mesma lógica monocultural foi aplicada. O efeito dessa política foi o silenciamento, a redução desses sujeitos outros segregados (negras, indígenas) e a subordinação de seus pensamentos à lógica da colonialidade do poder. Mas esses sujeitos continuaram existindo e configurando o que seria um pensamento fronteiriço, (MIGNOLO, 2003), e dessa existência, desses processos de embates/negociações surgem fraturas epistêmicas, constituídas desses sujeitos "deserdados, da dor e da fúria das fraturas de suas histórias, de suas memórias, suas subjetividades, de suas biografias (...)" (MIGNOLO, 2003, p.28). Em nossa leitura, uma dessas fraturas, no caso brasileiro, é a literatura afro-brasileira.

A política monocultural de que escreve Mignolo tem sua semelhante brasileira na ideia da “neurose cultural brasileira”, como explicou Lélia Gonzalez, em seu texto *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984), o neurótico “constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalçamento” e o está recalçado é a presença afro-brasileira em nossa sociedade, ou a negação em incorporar a categoria raça nas análises que se realizam. É por essa negação de uma presença negra que o termo literatura afro-brasileira é cunhado, pois se a Literatura, em seu corpo universal, incluísse as produções realizadas por anos, pelas populações negras, o que necessitaria não estar incluída na lógica racista que organiza a sociedade e consequentemente as relações, a organização e seleção do conhecimento, a memória e a história, se ela não tivesse sua trajetória narrada por críticos literários inseridos neste bojo, não seria necessária a denominação específica de literatura afro-brasileira (DUARTE, 2010). Para dar forma à esse conceito em constante construção, inserido como uma categoria da literatura, Eduardo de Assis Duarte (2010) elenca cinco critérios: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público.

Para se pensar a literatura afro-brasileira, o curso propôs a análise de obras da escritora Maria Firmina dos Reis e do escritor Luiz Gama. Maria Firmina dos Reis, nascida em 1825, na cidade de São Luís (MA), escritora abolicionista, foi a primeira mulher brasileira a escrever um romance, *Úrsula* (1859), que “deve ser considerado o romance pioneiro nas letras femininas” (LOBO, 2011, p. 113). Além de *Úrsula*, a escritora produziu contos e poemas. Os poemas foram publicados em diversas revistas e, posteriormente, reunidos em um livro intitulado *Cantos à beira mar* (1871). Escreveu os contos “Gupeva, romance brasiliense” (1861-1862) e “A escrava” (1887); o primeiro, indianista, e o segundo, abolicionista. Escreveu, também, crônicas, além de enigmas e charadas.



É interessante salientar que aquele era um período em que as mulheres, para que sua literatura fosse levada a sério, se escondiam por trás de pseudônimos masculinos. Maria Firmina dos Reis trouxe o romance *Úrsula* sob o pseudônimo “uma Maranhense”, sendo que o artigo feminino “uma” colocava em cena uma mulher escrevendo um romance, em 1857. Nessa mesma época, Mary Ann Evans, considerada uma das maiores escritoras vitorianas, escrevia sob o pseudônimo de George Elliot. Apesar de Maria Firmina se utilizar de pseudônimo, jornais da época noticiaram o lançamento de sua obra, demonstrando que a imprensa a reconheceu como autora do romance que se anunciava.

Além de apresentar Maria Firmina, o curso teve como um de seus objetivos divulgar a vida e obra do escritor Luiz Gonzaga Pinto da Gama, mais conhecido como Luiz Gama. A biografia do escritor, apresentada por Cortês (2014), informa que ele nasceu em 1830, na cidade de Salvador, e faleceu em 1882, na cidade de São Paulo. Filho de Luisa Mahin, africana livre, conhecida por fazer parte da revolta dos Malês, e de pai branco, de nome desconhecido. Nasceu livre, mas, aos 10 anos, foi vendido pelo pai como escravo. Em 1848, fugiu e, na capital de São Paulo, conseguiu provar sua condição de homem livre.

Trabalhou em diversos jornais e, segundo Cortês (2014, p. 59), é “reconhecido como precursor da imprensa satírica paulista, [...]”. Destacou-se como rábula, sendo reconhecido por sua intervenção na libertação de centenas de escravos. Abolicionista convicto, poeta, tendo como traços fundamentais uma “poética focada na primeira pessoa e a necessidade de se proclamar negro em seus textos.” (CORTÊS, 2014, p. 59), é também considerado um precursor da poesia negra.

Essa etapa do curso, em que os(as) cursistas tiveram contato com a literatura afro-brasileira, serviu de base para que se pudesse responder as perguntas elencadas anteriormente: os(as) professores(as) conseguem perceber a existência de estereótipos nos textos literários românticos que fazem parte do conteúdo programático ensinado nas escolas? Esses(as) professores(as), ao serem apresentados(as) à literatura afro-brasileira, conseguem perceber a importância de inseri-la nos conteúdos ministrados no decorrer do ano letivo? Os resultados obtidos pelas atividades realizadas pelos(as) professores(as) cursistas com seus alunos demonstram que trabalhar literatura afro-brasileira em sala de aula possibilita uma releitura da sociedade brasileira no que concerne à presença do racismo e seus efeitos?



(Re)conhecendo e divulgando Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama

Com o intuito de inserir escritores/as afro-brasileiros nos conteúdos do Ensino Médio, o curso teve como proposta a inclusão de Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama. Maria Firmina dos Reis foi, brevemente, apresentada aos cursistas, solicitando que eles trabalhassem, em suas salas de aula, o conto “A Escrava” e dois poemas de Luis Gama “Minha mãe” e “Que mundo é esse”. Para cumprir a tarefa, os professores/as cursistas construíram um planejamento em grupo e lhes foram apresentadas algumas sugestões de atividades para complementar seus projetos.

Estes foram os resultados das atividades realizadas e aplicadas pelos/as cursistas:

1. A maioria dos/as cursistas apresentou a biografia de Maria Firmina dos Reis e de Luiz Gama;
2. Alguns/mas cursistas fizeram a leitura em sala de aula e alguns/mas solicitaram que o texto fosse lido em casa;
3. Os/as cursistas relatam que seus alunos/as encontraram dificuldades na leitura dos textos devido ao vocabulário e que as dúvidas foram sanadas através de diálogo com os/as estudantes;
4. Atividades diferenciadas foram desenvolvidas, tais como: questionários, desenhos, produção de cartazes, filmes, artigos de jornais, músicas, textos informativos, entre outros.

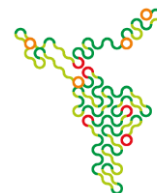
Alguns dos cursistas:

1. Não mencionaram se utilizaram ou não do planejamento realizado no curso;
2. Não apresentaram conclusão sobre a atividade.

Poucos:

1. Falaram da literatura afro-brasileira – invisibilidade dos negros na literatura brasileira;
2. Apresentaram resultados das atividades;
3. Relataram dificuldades encontradas.

Após a leitura dos relatórios desenvolvidos pelo/as professores/as, tornou-se perceptível que as atividades sobre o conto de Maria Firmina dos Reis foram mais exploradas do que as relacionadas aos poemas de Luis Gama, talvez devido ao fato de que o poema foi apresentado aos estudantes no final do ano letivo, quando estavam envolvidos com o fechamento de suas atividades.



No desenvolvimento do projeto, alguns questionamentos foram levantados, sendo considerados relevantes os que seguem: a) Os(as) professores(as) conseguem perceber a existência de estereótipos nos textos literários românticos, que fazem parte do conteúdo programático ensinado nas escolas? b) Esses(as) professores(as), ao serem apresentados(as) à literatura afro-brasileira, conseguem perceber a importância de inseri-la nos conteúdos ministrados, no decorrer do ano letivo? c) Os resultados obtidos pelas atividades realizadas pelos(as) professores(as) cursistas, em sua sala de aula, demonstram que trabalhar literatura afro-brasileira em sala de aula possibilita uma releitura da sociedade brasileira no que concerne à presença do racismo e de seus efeitos?

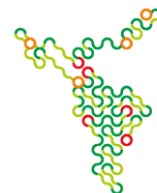
Ao término da formação, foi possível constatar que, mesmo os/as cursistas que já possuíam uma leitura sobre literatura afro-brasileira, ficaram mais atentos aos estereótipos relacionados aos negros. Na avaliação realizada ao final do curso, percebeu-se uma abertura para a inserção da literatura afro-brasileira no conteúdo a ser ministrado em sala de aula e, principalmente, com algumas ressalvas, notou-se que as atividades oportunizaram o debate sobre o racismo entre professor/a e alunos/as e entre alunos/as.

Destacam-se alguns textos retirados dos relatórios escritos pelos/as professores/as:

A leitura do conto “A escrava” aguçou a curiosidade dos alunos, e alguns ficaram emocionados em alguns trechos. Descreveram o texto como “rico e emocionante”. “A gente consegue enxergar a realidade dos escravos na época do Romantismo, coisa que é muito difícil no romance de Bernardo Guimarães”, disseram eles. (PROFESSOR A)

Durante a análise do livro didático no período que corresponde ao Romantismo, verificaram a ausência dessa autora e questionaram sobre a possível exclusão de outros autores tão importantes quanto Maria Firmina dos Reis. Foi o ponto de partida que se esperava para a pesquisa sobre outros escritores desconhecidos pelos leitores. (PROFESSORA B)

A exposição desses depoimentos serve para indicar que os questionamentos propostos foram apresentados e tiveram boa aceitação no desenvolvimento da formação de professores/as, afirmar que multiplicar o conceito de literatura afro-brasileira (em construção, conforme afirma Duarte (2011) é possível, e, ao alvitrar essa página da literatura brasileira (invisibilizada, esquecida), cumpre-se com o dever de produzir equidade.



Alguns depoimentos dos/as professores/as ao avaliarem a formação, apontam a importância da inserção desse conteúdo na formação inicial

“O curso foi muito proveitoso, pois até então desconhecia, infelizmente, o conceito de literatura afro-brasileira, Maria Firmina dos Reis e Luis Gama. Gostei, também do suporte dado pela Zâmbia no tocante a parte histórica. As atividades em grupo foram muito bem aproveitadas. Aprendi muito! Obrigada por tudo! Espero que hajam outras! (PROFESSORA E)

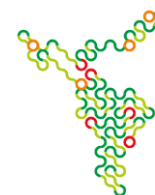
O curso foi excelente, já que a literatura afro-brasileira precisa ter destaque maior. É um assunto que trabalhos em sala, mas de forma não abrangente, pois Maria Firmina dos Reis e Luis Gama não eram contemplados. É certo que, nos próximos anos, esses escritores farão parte do planejamento do 2º ano.” (PROFESSORA G)

Identificamos que os/as professores/as cursistas não tiveram contato com escritores/as afro-brasileiros ao estudar o Romantismo no Brasil. Acreditamos, portanto, que o apagamento por parte das instituições formadoras precisa ser visibilizado e combatido, pois enquanto os textos literários não forem revisitados a partir de uma perspectiva de reconhecimento e debate da presença de marcas raciais, permitiremos a perpetuação dos vestígios que construíram o racismo brasileiro; enquanto for negada a participação dos/as escritores/as afro-brasileiros/as na literatura, uma parte da história dos/as negros/as de nosso país continuará sendo negada.

PARA CONCLUIR

A leitura e trabalho com essa produção, a literatura afro-brasileira, realizada por sujeitos negados pela constituição monocultura que se pretende na lógica colonial, são fraturas, possibilidades de existência que transcendem ao colonialismo. Lélia Gonzalez em muitos trabalhos buscou essa ideia de desrecalcar a base cultural negra, presente na sociedade, e compreender o que somos hoje como a mistura de elementos de várias culturas, o que seriam as produções fronteiriças para Mingnolo.

Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, esses sujeitos fronteiriços, utilizam o espaço da escrita, e o momento de valorização de uma escrita nacional, o Romantismo brasileiro, para realizar a discussão abolicionista, para fazer circular outras narrativas sobre as populações negras, quebrar



estigmas sobre os sujeitos que representam. E a partir do momento em que compreendemos as possibilidades da Literatura de modificar e transformar a realidade, proporcionando aos leitores o conhecimento de diferentes vivências e experiências, dando possibilidades aos leitores de ampliar e expandir seu repertório, essa produção está fraturando a colonialidade dos discursos e crenças daquelas que passam a ter contato com ela.

No espaço das escolas, quando as professoras e professores mediam essas narrativas, de literatura abro-brasileira, estão transformando as práticas educativas, ao mesmo tempo em que refletem sobre a colonialidade dos currículos que desenvolvemos, e vislumbram possibilidades de transcender essa colonialidade. Ao propor novos textos literários, que não se enquadram nos domínios epistemológicos postos, por meio das propostas de ações pedagógicas que foram construídas para uso em sala promovemos conjuntamente – professoras do curso, cursistas/professoras, estudantes – processos de ressignificação do ensino da literatura brasileira, onde estão presentes a valorização de escritor/as afro-brasileiros/as, e por meio disso fraturas foram realizadas no currículo escolar.

REFERÊNCIAS:

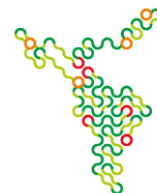
CÔRTEZ, Cristiane. Luiz Gama. In DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura Afro-brasileira* 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro. Pallas. 2014. p. 56-59

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *Descolonizar el poder, reinventar el poder*. Montevideo: Ed. Trilce. Arqueología, nº 4., 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: *Terceira Margem*, v. 14, n. 23, jun. 2010, p. 113-138. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953>.

_____. *Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção*. IN: AFOLABI, Niyi; BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (Orgs.). *A mente afro-brasileira*. Trenton, NJ, EUA / Asmara, Eritreia: África World Press, 2007, p. 103-112.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.



LEAHY-DIOS, Cyana. Língua e literatura: uma questão de educação?. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Educação Literária como Metáfora Social. São Paulo: Martins fontes, 2004

LOBO, Luiza. Maria Firmina dos Reis. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica. V. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 111-126.

MIGNOLO, Walter. Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ed. Akal. 2003.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Orgs.). Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Literatura no Ensino Médio: Diálogos e Silêncios. 2014 228f. Tese (Doutorado em Literatura). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en: Lander, Edgardo (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em Sala de Aula: da Teoria Literária à Prática Escolar. Anais do Evento PG Letras 30 Anos. 2006. Vol. I (1): 514-527



A INVASÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES PELA CULTURA DE RUA – O QUE O SARAU REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO BAIRRO RESTINGA, EM PORTO ALEGRE, TEM A MOSTRAR.

Cristiane Silveira dos Santos¹
Carolina Chagas Schneider²

Resumo: O texto analisa as manifestações da chamada cultura de rua como forma de valorização da cultura afro-brasileira, resgate de ancestralidade, forma de protesto, valorização racial e justiça social através de um relato de prática do projeto denominado Sarau da Turma B21 realizado em uma escola pública de ensino fundamental do bairro Restinga, em Porto Alegre, que culminou com a apresentação aos professores desta escola pelos alunos da referida turma, no ano de 2016. O projeto aplicado em uma turma de 5º ano usou a interdisciplinaridade, trabalhando com poesia de Slam, Grafite e hip hop e valorizou o protagonismo dos alunos, estimulando as ideias e a organização individual e coletiva. Mas, o trabalho fala, principalmente no encantamento, no sonho vivido em sala de aula, na reflexão e na descoberta, nas possibilidades destes jovens. As reflexões e buscas históricas permearam o processo, trazendo a pesquisa de forma contundente para a sala de aula. Seus achados e criações foram registrados num vídeo da apresentação, cujo link será disponibilizado ao final do trabalho.

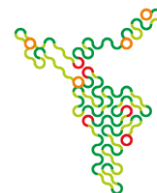
Palavras-chave: Sarau, Grafite, HipHop

Abstract: The text analyzes the manifestations of the so-called street culture as a way of valorizing Afro-Brazilian culture, rescuing ancestry, form of protest, racial valorization and social justice through a report of the practice of the project denominated xxxxxx held in a school public school of Restinga district in Porto Alegre, which culminated in the presentation to the teachers of this school by the students of said class in the year 2016. The project applied in a class of 5th year used the interdisciplinarity, working with poetry recital, graphite and hip hop and valued the protagonism of the students, stimulating the ideas and the individual and collective organization. But, the work speaks, especially in the enchantment, in the dream lived in the classroom, in the reflection and the discovery, in the possibilities of these young people. The reflections and historical searches permeated the process, bringing research in a forceful way to the classroom. His findings and creations were recorded in a video of the presentation, whose link will be made available at the end of the work.

Keywords: Poetry Recital, Graphite, HipHop

¹ Mestranda PPGE PUCRS, professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Porto Alegre/RS, Brasil.

² Doutoranda PPGE PUCRS, professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Porto Alegre/RS, Brasil.



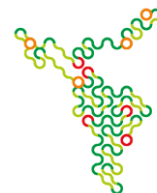
Introdução

Compreendemos que o que é inserido na escola busca ter caráter formativo e lembramos que, segundo as diretrizes curriculares vigentes, busca a formação de um sujeito reflexivo, de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, capaz de desenvolver juízos críticos e de analisar aquilo que lhe é apresentado, de selecionar informações e compreendê-las nas suas mais diversas camadas de significação, de identificar dados e de estar apto a inserir-se no mercado de trabalho. Quando descobrimos na cultura das ruas, nas músicas e batalhas de poesias cantadas e faladas nas esquinas e nas mensagens, simbólicas ou diretas, pintadas nos muros da cidade, um viés altamente crítico e reflexivo, percebemos que aproximar estes saberes da escolarização formal pode se tornar uma ferramenta poderosa de aprendizagem.

Nem sempre é possível mensurar objetivamente ensino e aprendizagem, por vezes é necessário um certo distanciamento para melhor enxergar os movimentos do processo e distinguir o que seria apenas uma prática localizada de uma outra mais ampla e que poderia se tornar um conteúdo de uma disciplina. Sendo assim, este texto fala sobre de que forma a cultura de rua foi usada como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, usando os saberes estudados e vivenciados na sala de aula, em um projeto que culminou com um sarau totalmente planejado pelos alunos e oferecido aos professores no ano de 2016.

Hip hop como instrumento pedagógico?

Durante a aula, enquanto os alunos copiam um texto do quadro, a professora ouve uma voz baixa e cadenciada e percebe que seu aluno cantarola alguma coisa. Diante do olhar questionador este responde: “é Racionais Mc’s professora”. Solicitado que cantasse em voz alta o que antes murmurava, demonstrou saber a letra completa de uma música complexa e longa. Logo outros cantavam junto e quando a música terminou, diante do encantamento da professora, iniciou-se uma espécie de batalha entre os alunos, comparando quantas e quais letras do Grupo sabiam, em seguida trazendo outros grupos e fazendo comparações críticas que analisavam letras e rimas.



Trabalhando em uma comunidade vulnerável da periferia da cidade de Porto Alegre, a professora percebeu neste acontecimento a oportunidade de aproximar a escolarização à realidade e ao conhecimento cultural trazido pelos alunos, tornando assim a aprendizagem mais significativa.

“Procurei pensar as condições que julgo necessário para que a vida retorne à escola, para que a escola torne-se um lugar significativo para o aluno. Lembrando sempre que a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas por não terem sentido. E o professor torna-se um bom educador, apreciado pelos alunos, na medida em que deixar de fazer coisas que para ele mesmo não têm sentido”. (BECKER, 2003, p.23):

Aprofundando os estudos sobre hip hop e o grupo preferido dos alunos, descobriu que as letras refletiam uma realidade crítica, que discutia a violência a que estava exposta toda uma geração de jovens moradores da periferia, grande parte deles negros, assim como acontecia em seu bairro.

“Em meados dos anos 1990 o movimento hip-hop atingiu o auge enquanto expressão do protesto juvenil. O símbolo dessa prática discursiva foi o lançamento do disco *Sobrevivendo no inferno* (Racionais MC's, 1997). A música se consolidou como um instrumento poderoso de questionamento da violência que atingia de forma mais incisiva os negros. O rap classificado por eles mesmos como “trilha sonora” do gueto colocou em cena o protesto juvenil sobre a violação aos direitos humanos em um momento crítico da vida cotidiana das classes populares. As vozes juvenis na periferia eclodiram contra o silêncio da sociedade”

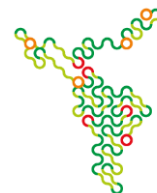
Percebendo cada vez mais a atração dos alunos pela cultura de rua, a professora incorporou nas pesquisas propostas a prática de grafite e a poesia de Slam. Os alunos já conheciam as duas manifestações culturais, mas a proposta de uma pesquisa mais formal aguçou a curiosidade dos estudantes.

Slam é poesia professora?

A professora trouxe para a sala de aula vídeos de poesia falada, cantada e encenada, mas foi quando trouxe um cantor famoso recitando, em forma de poesia, a música *Negro Drama* (Racionais MC's 2002) que os alunos demonstraram verdadeiro entusiasmo com o conteúdo. Perceberam assim, que o que faziam no recreio, nos corredores e nas ruas era poesia, tanto quanto os versos de Castro Alves, apresentados anteriormente.

Em seguida a professora trouxe as regras da poesia de Slam e alguns vídeos:

Dessa maneira, embora encontrem-se variações na forma em que os *slams* são realizados, na maior parte das comunidades existem três regras fundamentais que são mantidas: os poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo, deve ter no máximo três minutos



e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical. (D'ALVA 2014:113).

Refletimos sobre as rodas de Slam e os alunos falaram sobre sua circularidade, um valor africano e indígena, que já havíamos trabalhado em sala de aula.

“A circularidade, está intimamente relacionada a essa visão comunitária de vida. Enquanto o comunitarismo valoriza a vivência coletiva, visando ao bem-estar de todos e de cada um, a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes.” DE CARVALHO ROCHA, 2011, p. 4)

Alguns alunos lembraram que a cultura de rua e o hip hop estavam diretamente ligados a negritude, uma vez que os artistas mais conhecidos nesta modalidade de “arte periférica” eram negros. Tal constatação trouxe euforia em uma sala de aula de maioria negra, uma vez que o bairro Restinga é o segundo bairro em população negra na cidade de Porto Alegre (IBGE, 2010).

Importante ressaltar que o trabalho estava sendo realizado com uma turma de 5º ano, cuja fluência escrita e verbal ainda é limitada ao seu nível de escolarização e buscamos romper o distanciamento que estes sentem dos textos trabalhados normalmente nas escolas, não esperando a criação de uma grande obra literária, mas almejando uma maior intimidade dos alunos com a linguagem e uma aprendizagem mais prazerosa.

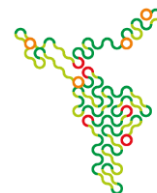
Os alunos demonstraram grande prazer em assistir os vídeos de Slam, mas também passaram a demonstrar apreço por outras formas de poesia. Na ânsia de dividir com os demais estudantes sua nova paixão literária, propuseram criar murais de poesia pela escola, poesias estas que foram escritas em folhas, acompanhadas de desenhos e distribuídas pela escola.

Foi desta prática que surgiu a ideia de introduzir o grafite, também como proposta de pesquisa, uma vez que o mundo inteiro já reconhecia esta manifestação artística como uma importante forma de arte.

Grafite – mais um saber descoberto.

Nas pesquisas na sala de informática os alunos descobriram Os Gêmeos e sua biografia:

“Gustavo e Otávio Pandolfo, sempre trabalharam juntos. Quando crianças, nas ruas do tradicional bairro do Cambuci (SP), desenvolveram um modo distinto de brincar e se comunicar através da arte. Com o apoio da família, e a chegada da cultura Hip Hop no Brasil nos anos 80, OSGEMEOS encontraram uma conexão direta com seu universo mágico e dinâmico e um modo de se comunicar com o público. Exploravam com dedicação e cuidado



as diversas técnicas de pintura, desenho e escultura, e tinham as ruas como seu lugar de estudo”. (<http://www.osgemeos.com.br/pt/biografia>. 2018)

E ficaram ainda mais surpresos ficaram com sua fama internacional:

“Realizaram inúmeras mostras individuais e coletivas em museus e galerias de diversos países, como Cuba, Chile, Estados Unidos, Itália, Espanha, Inglaterra, Alemanha, Lituânia e Japão. Para entender a obra de OSGEMEOS é necessário deixar que a razão de lugar ao imaginário – atravessar portas, se permitir perceber as sutilezas e embarcar numa experiência que excede a visual. Sentir, antes, para entender depois”. (<http://www.osgemeos.com.br/pt/biografia>. 2018)

Pesquisaram diversas formas de grafite, suas características e seus autores. Estudaram as técnicas e descobriram, agradavelmente surpresos, que o Brasil é destaque internacional na arte do grafite.

O grafite é uma arte que surgiu como um movimento cultural das minorias e ganhou respeito pela estética diferenciada e por ser uma sofisticada arte urbana, que se desenvolve no espaço público das cidades de forma democrática.... No Brasil, ele surgiu em São Paulo, no fim dos anos de 1970, e ganhou traços novos, que trouxeram reconhecimento e tornaram o estilo brasileiro um dos melhores do mundo. (<http://www.redebrasilatual.com.br>, 2018)

Em uma oficina para aprender a usar o software de vídeo Moviemaker, os alunos criaram um vídeo com os desenhos que mais gostaram. Além disto, produziram os próprios grafites, em folhas A4, criando suas mensagens, que mais uma vez foram distribuídas pela escola.

O Sarau

Durante a execução de todo o projeto os alunos mostraram um grande protagonismo, criando e planejando com entusiasmo ímpar. Mas, é importante ressaltar que era uma turma bastante peculiar, com vários alunos de inclusão, com diagnósticos de deficiência intelectual, autismo e transtorno opositor desafiador. Mas, foi um aluno particularmente rebelde e com bastante dificuldade de aprendizagem e disciplina que trouxe a ideia de realizar um sarau. Todos concordaram, mas com a proposta da professora de realizar o sarau com o colega de outras turmas, a maioria se mostrou tímida, diante dos seus pares e propuseram que fosse realizado apenas para seus professores.

O aluno citado já havia trazido, e se mostrado orgulhoso, vários pratos como bolos e pizzas para as confraternizações da turma, que foram confeccionados por ele mesmo. Este foi encarregado então, da oficina de culinária e levou seus colegas para pesquisar na sala de informática, as receitas



que seriam possíveis de ser realizadas na escola. A professora recolheu contribuições financeiras entre os “convidados” e a turma fez a lista de compras para que a esta providenciasse as compras.

Por perceber e gostar da aproximação da cultura de rua com a cultura afro-brasileira e compreender seus espaços de expressão como de maioria negra, os alunos planejaram realizar o evento dentro do Mês da Consciência Negra, novembro, em um dia de reunião pedagógica na escola, depois que os alunos já houvessem sido dispensados, como um presente para seus professores.

O evento foi realizado na biblioteca, os alunos pretendiam misturar grafite e poesia e, diante da impossibilidade de usar as paredes do espaço escolhido, criaram e pintaram grandes painéis de papel pardos que foram colados nas paredes e nas estantes, no dia do evento. Alguns imitavam muros, tentando recriar os desenhos que encontraram na internet, outros traziam desenhos de protesto e um deles, numa referência séria e poética sobre a guerra do tráfico que viviam em seu dia a dia trazia os dizeres “E se traficarmos amor?”

Entre todas as músicas trabalhadas durante o projeto, os alunos escolheram O Homem que Não Tinha Nada do cantor Projota, com participação da cantora Negra Li. A letra trazia a discussão da violência das ruas, dos assaltos e do vício, que espelhavam a realidade vivida por muitos.

O Homem Que Não Tinha Nada Projota (part. Negra Li)

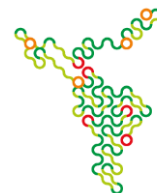
O homem que não tinha nada acordou bem cedo
Com a luz do sol já que não tem despertador
Ele não tinha nada, então também não tinha medo
E foi pra luta como faz um bom trabalhador

O homem que não tinha nada enfrentou o trem lotado
Às sete horas da manhã com sorriso no rosto
Se despediu de sua mulher com um beijo molhado
Pra provar do seu amor e pra marcar seu posto

O homem que não tinha nada tinha de tudo
Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver
Mas tinha dentro da sua alma muito conteúdo
E mesmo sem ter quase nada ele ainda tinha fé

O homem que não tinha nada tinha um trabalho
Com um esfregão limpando aquele chão sem fim
Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho
Ele sorria alegremente, e dizia assim

O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo, então me deixe tentar (me deixe tentar)
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (ninguém), então me deixe tentar



O homem que não tinha nada tinha Marizete
Maria Flor, Marina, Mário, que era o seu menor
Um tinha nove, uma doze, outra dezessete
A de quarenta sempre foi o seu amor maior

O homem que não tinha nada tinha um problema
Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz
Subiu no poste experiente, fez o seu esquema
Mas à noite reforçou o pedido pra Jesus

O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha
Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente
Ligou pra casa pra dizer que amava sua família
Achou que ali já pressentia o que vinha na frente

O homem que não tinha nada
Encontrou outro homem que não tinha nada
Mas este tinha uma faca
Queria o pouco que ele tinha, ou seja, nada
Na paranoia, noia que não ganha te ataca

O homem que não tinha nada agora já não tinha vida
Deixou pra trás três filhos e sua mulher
O povo queimou pneu, fechou a avenida
E escreveu no asfalto "saudade do Josué"

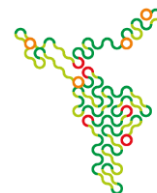
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo, então me deixe tentar (me deixe tentar)
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (ninguém), então me deixe tentar

Então me deixe tentar
Então me deixe tentar
Então me deixe tentar

Observaram que a letra era muito significativa e para que os professores compreendessem melhor o que seria cantado, a letra impressa, decorada uma a uma pelos alunos, seria entregue como uma lembrança do evento, uma dedicatória aos mestres.

Alguns alunos escolheram apresentar poesias conhecidas e outros, obras autorais. O ensaio foi incessante, a produção incansável. Mas, o mais importante é ressaltar as discussões críticas realizadas em sala de aula, nos corredores, no recreio. Os temas variavam, mas acreditamos que o olhar crítico que os alunos adquiriram não pode ser mensurado.

Quando o grande dia finalmente chegou, a turma que continuava heterogênea, mas que havia adquirido a habilidade de organizar-se, respeitando as especificidades de cada um, produziu toda a



comida servida e deixou a cozinha da escola totalmente organizada. Foram pizzas e bolos, canapés e pastas, servidos em pratos de sobremesa e acompanhados de refrigerantes.

Organizaram o espaço e esperaram seus mestres com entusiasmo e nervosismo e o resultado não poderia ter sido melhor. O encantamento da aprendizagem, o orgulho de sua produção e seu protagonismo era visível em cada rosto naquele dia.

“Há escolas que são gaiolas e escolas que são asas.... Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (ALVES, 2004, p.10)

Queremos acreditar que encorajamos o vôo, que plantamos sementes e multiplicamos saberes, curiosidades e companheirismo. Aprendizagens significativas foram feitas por alunos e professores neste trabalho.

Referências

Alves, R. (2004): **Asas ou Gaiolas. A Arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender**, Asa Editores, Porto.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DA SILVA MOURA, Anabela. **Identificação e análise de atitudes de professores de arte portugueses sobre racismo, etnicidade e pluralismo cultural**. Revista Evidência, v. 9, n. 9, 2013.

DE CARVALHO ROCHA, Rosa Margarida. **A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras**. Revista Paidéia, v. 11, n. 11, 2011.

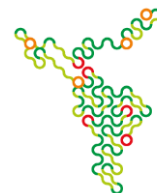
D’ALVA, Roberta Estrela. 2014. **Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC**. São Paulo: Perspectiva

IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2011.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

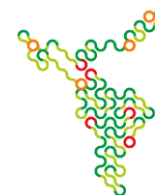
Sites:

<https://www.letras.mus.br/projota/o-homem-que-nao-tinha-nada/> Acesso em 20/05/2018 as 15 horas



<http://www.redebrasilatual.com.br/jornais/limeira/21/grafite-a-manifestacao-artistica-das-ruas-1760.html> Acesso em 20/05/2018 as 16 horas

<http://www.osgemeos.com.br/pt/biografia/> Acesso em 20/05/2018 as 18 horas



EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: UM CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Paula Oliveira da Silva ¹
Aliciane Madalena Fogaça Albino ²

Resumo: Este artigo pretende descrever a experiência de uma professora de arte que em sua atuação profissional deparou-se com a situação atual de duas escolas da educação básica no sul do estado de Santa Catarina. No decorrer do texto é observado que essas escolas estavam distantes do ideal de ser um espaço de respeito à liberdade e apreço à tolerância, com laços de solidariedade humana, ética, atitudes e valores; desta maneira surge diversas inquietações em relação a influência do estilo de vida moderno europeu no cotidiano brasileiro, com um sistema capitalista que apresenta a competitividade como padrão em vez de educar com projetos de cooperação e colaboração. No decorrer desses e outros questionamentos sobre a educação, é feita relações com autores que buscam outras formas de pensar, educar e viver, como Rolando Toro (1991), Ruth Cavalcante e Cezar Góis (2015), Paulo Freire (2001), Edgar Morin (2003), Luciana Ballestrin (2013), Jorge Larrosa (2011) e Daniel Goleman (2011); num pensamento para uma educação integral, que tem a vida como a maior referência para podermos aprender com o mundo e com os outros. Onde é apresentado a educação biocêntrica como uma práxis educativa que parta da potência de vida, impulsionando o movimento, a expressão, a integralidade, a inteligência afetiva e complexidade do ser humano.

Palavras-chave: Educação biocêntrica. Biodança. Círculo de cultura. Pensamento complexo.

Biocentric education: a way for the transformation of education

Astract: This article intends to describe the experience of an art teacher who in her professional performance faced the current situation of two basic education schools in the south of the state of Santa Catarina. Throughout the text it is observed that these schools were far from the ideal of being a space of respect for freedom and appreciation of tolerance, with ties of human solidarity, ethics, attitudes and values; in this way there are several concerns about the influence of the modern European lifestyle in the Brazilian daily life, with a capitalist system that presents competitiveness as a standard instead of educating with projects of cooperation and collaboration. In the course of these and other questions about education, relationships are made with authors who seek other ways of thinking, educating and living, such as Rolando Toro (1991), Ruth Cavalcante and Cezar Góis (2015), Paulo Freire (2001), Edgar Morin (2003), Luciana Ballestrin (2013), Jorge Larrosa (2011) and Daniel

¹ Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (Criciúma-SC-Brasil). Bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - PROSUP/CAPES. Professora de Arte em escola pública de educação básica de Santa Catarina (2016-). Especialista em Gestão Escolar Contemporânea pela Faculdades Rio-Grandenses - FARGS (2009). Licenciada em Artes Visuais pela UNESC (2015). Bacharel em Administração pela Instituição Educacional São Judas Tadeu (2007).

² Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (Criciúma -SC-Brasil). Professora de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC (2009-). Monitora de Atividades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Içara/SC (2008). Especialista em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (2012). Licenciada em Ciências Biológicas pela UNESC (2007).



Goleman (2011); in a thought for an integral education, that has the life as the greater reference so that we can learn with the world and with the others. Where biocentric education is presented as an educational praxis that starts from the potency of life, impelling the movement, expression, completeness, affective intelligence and complexity of the human being.

Keywords: Biocentric education. Biodance. Circle of culture. Complex thinking.

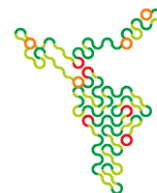
Em menos de dois anos atuando como professora de Arte em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental no sul do estado de Santa Catarina, já tive a oportunidade de perceber que o modelo de escola atual que existe na realidade não é o mesmo daquele descrito nas legislações, regulamentos e pareceres educacionais. Uma das primeiras observações que faço é sobre a organização do currículo, o qual está descrito na Resolução CNE/CEB nº 4/2010¹ que deve ser sob uma ótica interdisciplinar e contextualizada, com mediações nos diversos campos de conhecimento, superando a fragmentação entre as disciplinas e a desvinculação com os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem – alunos, professores, gestores, pais e comunidade. Nesse contexto, busca-se criar um ambiente dinâmico, criativo e flexível, assim como citado no Artigo 17, § 2º, desse documento:

A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (RESOLUÇÃO/CNE nº 4/2010)

Entretanto, o que predomina na maioria dos casos do cotidiano escolar é um currículo multidisciplinar, em uma concepção tradicional de ensino, pelo qual várias disciplinas são trabalhadas simultaneamente sem quaisquer interações entre elas, tampouco planejamento conjunto dos professores. Nessa lógica, uma turma de alunos entra numa sala de uma disciplina sem ter interesse em fazer um diálogo sobre a disciplina anterior que acabou de estudar, surgindo assim, pensamentos e conhecimentos fragmentados que atrofiam a compreensão e reflexão, num hábito que já está padronizado pelo aluno desde o início do seu percurso escolar. Para Cavalcante e Góis (2015, p. 65), este tipo de educação mantém uma “ênfase exagerada no intelecto fragmentado, linear, estruturalista, hierarquizado e causalista”.

Além desta questão, verifiquei também que as escolas estavam distantes do ideal de ser um espaço de respeito à liberdade e apreço à tolerância, com laços de solidariedade humana, ética,

¹ Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.



atitudes e valores, de acordo com o que é citado na LDB 9.394/96 como sendo um dos princípios e finalidades básicas para uma formação integral do aluno. E ainda, infelizmente, constatei a falta de trabalho dos professores baseado em inteligências diferentes da cognitiva, como a afetiva e a emocional.

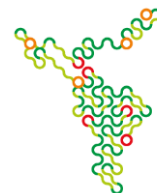
Afinal, “não se pode conceber uma inteligência que não seja afetiva, sob o risco da destrutividade humana entre os próprios seres humanos e destes com a natureza ao redor” (CAVALCANTE e GÓIS, 2015, p. 131). Assim, o afeto é uma maneira de saber compreender, mas não numa compreensão quantificada, e sim, numa compreensão humana, como pode-se observar no livro *Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro*, onde Morin (2006a) explica que

educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2006a, p. 93)

Já o autor Goleman (2011, p. 63) traz o conceito de inteligência emocional como sendo aquela capaz de gerar motivações para si mesmo, de controlar impulsos e saber esperar pela satisfação de seus desejos, de ter empatia, de ter persistência e foco num objetivo apesar das frustrações, de evitar que ansiedade atinja a capacidade de raciocinar, e de ser autoconfiante.

Algumas questões surgem após estas reflexões. Primeiro é pensar naquela afirmação que muitas pessoas dizem sobre que só através da educação que se muda o ser humano. No entanto, por que após séculos de educação escolar no nosso mundo, os humanos ainda continuam criando guerras e conflitos? Será mesmo que conseguiremos transformar com os modelos da educação que temos hoje? É com estes modelos atuais que conseguiremos pessoas mais cooperativas, mais afetivas, mais tolerantes, com alteridade, com capacidade de respeitar as diferenças?

Pensando no porquê disso, acredito que uma das explicações para que estas situações estejam ocorrendo nas escolas se dá pela influência do estilo de vida moderno europeu que vivemos hoje, num sistema capitalista onde a competitividade se sobressai sobre a cooperação e colaboração. Além de proporcionar acumulação de capital para poucas pessoas. É visto que o domínio do capitalismo gera um consumo exacerbado, com consequências na exploração, desigualdade, violência, ódio, racismo, preconceito e pensamentos alienados. Entretanto, quando estas informações aparecem na mídia elas são tratadas sem problematizar e a sociedade nem se quer faz relação com suas vidas, pois trata de forma naturalizada, onde não percebem que estão num processo colonial.



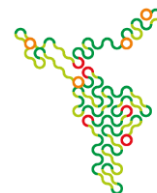
Ballestrin (2013, p. 100), aponta que colonialidade é o lado obscuro da modernidade, onde “se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser”; desta maneira, sabemos que nosso país está submisso aos domínios do poder em relação a nossa economia, autoridade, recursos naturais, gênero e sexualidade, e do conhecimento. E ainda, para Freire (2001, p. 44), é preciso ir em busca de uma opção por uma sociedade que se descolonize cada vez mais e liberte-se das correntes que a fazem permanecer como objeto de outras.

Neste contexto, Morin (2006b, p. 14 e 15) explica sobre o desafio da globalidade e a complexidade de componentes econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivo e mitológicos; a qual produz uma crise do nosso sistema de ensino, gerando uma organização curricular baseada no mercado de trabalho. Onde o ensino inicia a partir de uma visão fragmentada e hiperespecializada, determinista, mecanicista, quantitativa e formalista, ensinando isoladamente objetos e disciplinas onde elimina a reflexão das contradições, produzindo ignorância e cegueira.

É em busca destas respostas sobre uma educação diferenciada para a cultura do afeto e da paz, que problematizo sobre o desejo de tentar mudar estas situações no meu cotidiano escolar. Onde percebo que é necessário aprender mais sobre o que está lá fora, sobre o que as outras pessoas estão fazendo de diferente para transformar a educação e vencer a fragmentação, para que eu modifique minhas metodologias didático-pedagógicas em prol de uma educação com mais sentido e significado, com experiências que proporcionem mudar modos de vida e modos de ver o outro. Pois como nos diz Larrosa (2004), a experiência é a relação entre o conhecimento e a vida, é o meio para a prática do pensar, refletir e sentir, tendo em vista que “pensar não é somente raciocinar, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2004. p 21). Além disso, o educador mostra que a experiência transforma o sujeito sensível, transforma suas ideias, pensamentos e sentimentos.

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e exposto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. (LARROSA, 2011. p. 7).

Nesta curiosidade e inquietude que me move, que deseja uma escola onde os sujeitos sejam livres, mas não livres para fazer nada, e sim, livres do tempo cronológico, estático, fragmentado e rígido; livres para conhecer o mundo, com espaços que oportunizem práticas e experiências



transformadoras, repletas de potência de vida, solidariedade e respeito, é que inicio as reflexões sobre esta perspectiva complexa que é a educação escolar. E para isso, é necessário pensar a partir de pressupostos não tradicionais, sendo um dos caminhos uma proposta fundamentada na educação biocêntrica.

A educação biocêntrica é uma educação integral, que tem a vida como a maior referência para podermos aprender com o mundo e com os outros. Para Cavalcante e Góis (2015, p. 63) é “uma práxis educativa que parta, não da razão nem dos instintos, mas da potência de vida; que estimule e tome por base para todas as formas de educação”, impulsionando o movimento, a expressão, a integralidade, a inteligência afetiva e complexidade; reconhecendo assim, a inteireza do indivíduo, que é corpo-mente-espírito. Num ato permanente de oportunizar sentir outros sentidos, mais encantadores, amorosos, sensíveis e instigantes.

A proposta da educação biocêntrica é baseada na vivência, no diálogo e reflexão, em conjunto com a transdisciplinaridade, transculturalidade e transcendência. Num cotidiano que desperta o

movimento/dança, a vivência, o diálogo, a reflexão, a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades, o reconhecimento da experiência acumulada de cada um, o fortalecimento de vínculos e a ação compartilhada e transformadora. (CAVALCANTE E GÓIS, 2015, p. 64)

Desta maneira, é uma educação que baseia-se nos direitos do ser humano e nos direitos da natureza, tanto os direitos à vida, como os humanos, os individuais, os sociais e os culturais.

Neste caminhar, a educação biocêntrica está ligada a diversos pensadores da educação e de outras áreas humanas e sociais, entretanto, há três concepções epistemológicas que são as bases que permeiam e aprofundam os estudos sobre o ser humano, o social, o cultural, a natureza e a vida. Portanto, descrevi em seguida sobre estas importantes contribuições do conhecimento: a vivencial, a dialógica e a reflexiva; e seus pensadores, Rolando Toro, Paulo Freire e Edgar Morin, respectivamente.

O *vivencial* na educação biocêntrica é fundamentado nos estudos do psicólogo, antropólogo, artista e professor, o chileno Rolando Toro (1924-2010). Ele criou o Sistema Biodança, que é um sistema de desenvolvimento humano baseado no potencial da vida, a qual olha a arte como facilitadora da expressão dos instintos humanos por meios das linguagens da música, da dança, da expressão corporal e de exercícios de comunicação, em conjunto com meditação e reflexão sobre a



vida. Desta forma, Toro “entendia que a expressão dos instintos seria o caminho da construção de um novo ser humano e de uma nova sociedade” de modo espontâneo, sensível e seguro. (Cavalcante e Góis, 2015, p. 80).

A Biodança é vista como a poética do encontro, em um “sistema de integração afetiva, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originárias da vida” (Cavalcante e Góis, 2015, p. 85). Onde a afetividade é o principal núcleo integrador, com regulação das funções biológicas e fortalecimento do estilo de viver, com mais criatividade e potencialidade.

O campo de atuação da Biodança vai além da educação, perpassa nas áreas da saúde, psicologia e reabilitação de pessoas. Em todos estes campos, Toro propõe a necessidade de desenvolver um longo caminho do amor por meio de um salto evolutivo nas funções afetivas:

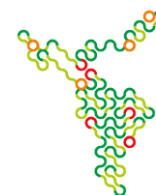
O amor é maior força estruturadora da existência. É tal a necessidade do amor no ser humano, que se isso falta o indivíduo fica orientado para desintegração e para a morte. A carência do amor é uma situação biológica insuportável. (...) A Biodança é a realização do amor planetário, promovendo condições de liberdade para amar. (TORO, 1991, p.66)

Paulo Freire (2005, p. 92) diz que “se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”, e ainda, o diálogo somente acontece quando existe humildade e empatia, onde não pode haver a ignorância, a arrogância, como no caso quando o homem se vê dono da verdade, melhor que outros, não permitindo a contribuição alheia e superação de suas ideias.

Nesse sentido, para o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), a educação *dialógica*, propicia a construção de saberes entre educadores e educandos por meio do diálogo. Compreendendo o dialógico como uma prática de liberdade, onde se cria momentos de problematização sobre o que irá dialogar com os educandos, numa busca consciente e crítica, através das mediações nos círculos de cultura.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento de buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. (FREIRE, 2005, p. 101)

Ruth Cavalcante e Cezar W. L. Góis (2015, p. 220) esclarece que o Círculo de Cultura é uma proposta que substitui a sala de aula tradicional, o qual favorece a conscientização da realidade diante do processo de aprendizagem da palavra ou assunto. Criando um espaço de interações, por meio da



democracia, participação e expressão do pensar e de ver o mundo, em que duas ou várias forças lógicas diferentes estão conectadas em uma unidade de força complexa.

Em relação a esta força complexa, trago o sociólogo, historiador e filósofo Edgar Morin (1921-), que explica sobre o pensamento complexo e a educação *reflexiva*. Morin (2003, p.52) apresenta a complexidade além do fenômeno usual que conhecemos, como aquele que é complicado, numa visão quantitativa e de extremas interações de unidades. O autor a compreende num campo que traz as incertezas, as indeterminações e os fenômenos aleatórios. A qual está ligada a uma mistura de ordem e desordem, de entradas e saídas, entre várias complexidades da vida, como a microfísica, a macrofísica, a biológica e a psíquica-social.

Esse tipo de pensamento é um desafio, pois é constituído por um tecido de “acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos”, como apontado por Cavalcante e Góis (2015, p. 103). Onde os traços de incerteza, confusão, comportamentos inesperados e a novidade são bem-vindos ao diálogo e as vivências biocêntricas, pois não somos seres humanos estáticos e pré-definidos.

Para que isso aconteça, Morin (2006, p.89) descreve que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”, um pensamento que conecta o conhecimento das partes ao todo e o conhecimento do todo ao das partes. E este pensar complexo gera a reflexão, um processo mental onde a pessoa volta-se para dentro em busca de compreensão de si e do mundo.

Cavalcante e Góis (2015, p. 194) apresenta ainda que “a afetividade é o fundamento do pensamento, da reflexão, do intelecto, é a condição natural para a sobrevivência e também para o pensar que opera além da abstração, análise e generalização.” Com isso, cabe ressaltar que devemos estar abertos a aprender de forma não-linear e não-local, a ver um mundo que não separa, e sim, que une. É preciso enxergar além de apenas duas partes, onde uma nega a outra, como o certo e errado, o bonito e o feio, o sim e o não.

Nesta busca de uma educação que seja significativa e transformadora, percebo que a profissão de professora que escolho ter e ser é de grande compromisso social e ético com as pessoas e com o mundo. Uma profissão que vai além de ensinar conteúdos, onde deve existir a necessidade de possuir uma coerência existencial com experiências conscientes entre o pensar, refletir, compreender, sentir, agir, ver, tocar. Podendo assim, andar de mãos dadas entre as inteligências cognitivas e emocionais.



Nesta perspectiva, percebo que a educação biocêntrica mediante vivências pedagógicas, a reflexão e o diálogo, oportuniza uma mudança na forma de pensar, viver e ser. E esta mudança, em nós, professores, é inevitável, afinal, aprender algo novo pressupõe mudar e sem mudança não existe aprendizado. Neste contexto, verifico que há um possível caminho para a transformação das pessoas, através dessas experiências de diálogo, em conjunto com a práxis educativa e vivências integradoras, refazendo assim, os vínculos com as culturas, consigo mesmo, com os outros, com a natureza, e óbvio, com a vida!

Referências

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, v.2, n.11, p.89-117, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**, de 13 de Julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 set. 2017.

CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar W. L.. **Educação Biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

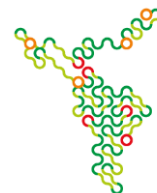
_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Recurso digital. Disponível em: <<https://eduardoibm.files.wordpress.com/2014/10/inteligencia-emocional-daniel-goleman3.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04-27, jul/dez. 2011. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes.

_____. Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

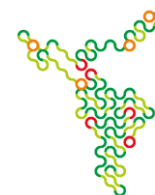
MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Dulce Matos. 4ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.



_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006a.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 12^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006b.

TORO, Rolando. **Teoria da Biodança:** Coletânea de Textos. Org. Cezar Wagner L. Góis. Fortaleza: Ed. ALAB, 1991.



BRASIL: O OLHAR DE UM ESTRANGEIRO E A EDUCAÇÃO

Lucieli Sodré de Moura¹
Maria Aparecida Nunes Azzolin²
Valdo Hermes de Lima Barcelos³

Resumo: Este artigo conta a história de um imigrante senegalês Aliou Badara Gningue, imigrante do Senegal, com 27 anos, que fala francês e wolof (língua nativa de Senegal), foi alfabetizado em árabe e está começando a construir seu conhecimento em português, aluno da Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Estadual Cristóvão Pereira, que relata em sua fala o amor por esse país chamado Brasil e pela cidade de Santiago que está localizada a 470 Km da capital do Rio Grande do Sul. Ao nos depararmos com a história de Aliou, percebemos que estas pessoas estão a quilômetros de distância das pessoas amadas, distante não só do afeto e aconchego do lar, mas distante dos cheiros e gostos de sua terra, sozinho num mundo diferente... língua diferente, uma cultura totalmente diferente... Na bagagem o medo do desconhecido, incertezas, insegurança e sonhos, muitos sonhos e com a esperança de uma vida melhor...sonhos de voltar à casa com condições melhores para poder ajudar suas famílias Em Santiago Aliou diz que encontrou uma família, que o acolheu como filho; sente saudade de casa, mas esta é compensada pelo carinho que é tratado e diz que “o Brasil tem povo muito bom, tem chuva, tem sol e principalmente tem trabalho”. Buscamos mostrar como este imigrante interpreta o Brasil, como foi acolhido, seus anseios, dificuldades e principalmente o papel da educação no processo de adaptação no novo país.

Palavras-chave: Imigração; Educação; Interculturalidade; Cultura

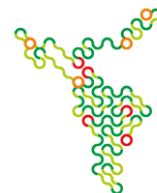
BRAZIL: THE LOOKING AT AN ALIEN AND EDUCATION

Astract: This article tells the story of a Senegalese immigrant Aliou Badara Gningue, a 27-year-old Senegalese immigrant who speaks French and Wolof (a native language of Senegal), was literate in Arabic and is beginning to build his knowledge in Portuguese, a student of Education of Young People and Adults, of the State College Cristóvão Pereira, who reports in his speech the love for this country called Brazil and the city of Santiago that is located 470 km from the capital of Rio Grande do Sul. When we come across the story of Aliou, we realize that these people are miles away from loved ones, not only from the affection and warmth of the home, but far from the smells and tastes of their land, alone in a different world ... different language, a totally different culture .. In the baggage the fear of the unknown, uncertainties, insecurity and dreams, many dreams and with the hope of a better life ... dreams of returning to the house with better conditions to be able to help their families In Santiago Aliou says that he found a family, who welcomed him as his son; she misses home, but this is compensated by the affection that is treated and says that "Brazil has very good people, it has rain, it has sunshine and mainly it has work". We seek to show how this immigrant interprets Brazil,

¹ Psicóloga, Professora Convidada PROIPE/CE/UFSM. Email: lucielidemoura@hotmail.com

² Doutoranda em Educação UFSM, Professora Convidada PROIPE/CE/UFSM, Professora do Estado RS. Email: cidaazzolin@gmail.com

³ Professor Titular PPGE UFSM, vbarcelos@terra.com.br



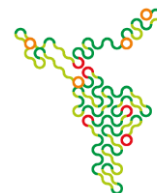
how it was welcomed, its longings, difficulties and especially the role of education in the process of adaptation in the new country.

Keywords: Immigration; Education; Interculturality; Culture

Iniciando o conversar....

Experimentamos, é certo, na travessia que fazemos, um alvoroço na alma, síntese de sentimentos contraditórios – a esperança da liberdade imediata das ameaças, a leveza da ausência do inquiridor, do perguntador brutal e ofensivo, ou do arguidor taticamente cortês, a cuja lábia mais facilmente, pensam “subversivo malvado e perigoso” se entrega e a que se junta, para ampliar o alvoroço da alma e nela, a “culpa” de estar deixando seu mundo, seu chão, o cheiro de seu chão, sua gente. Do alvoroço da alma faz parte também a dor da ruptura do sonho, da utopia. A ameaça da perda da esperança. (FREIRE, 1992, p.33)

Mares de distância, quilômetros das pessoas amadas, distante não só do afeto e aconchego do lar, mas distante dos cheiros e gostos de sua terra. Sozinho num mundo diferente... língua diferente, uma cultura totalmente diferente... Na bagagem o medo do desconhecido, incertezas, insegurança e sonhos, muitos sonhos.....Essa é a história de milhares de imigrantes vindo de diferentes países, com a esperança de uma vida melhor...sonhos de voltar à casa com condições melhores para poder ajudar suas famílias...Sonhos que os movem....e que nos movem como educadoras e pesquisadoras....aprender em cada momento da existência...ter a oportunidade de melhorar a vida das pessoas que nos são caras. Esperança, não “na pura espera” (FREIRE, 1992, p.11), mas esperança que ancora a luta, a ação. Nesta busca por aprendizados encontramos o Aliou Badara Gningue, imigrante do Senegal, com 27 anos, que fala francês e wolof (língua nativa de Senegal), foi alfabetizado em árabe e está começando a construir seu conhecimento em português, aluno da totalidade 4 da Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Estadual Cristóvão Pereira, que relata em sua fala o amor por esse país chamado Brasil e pela cidade de Santiago que está localizada a 470 Km da capital do Rio Grande do Sul. Em Santiago Aliou diz que encontrou uma família, que o acolheu como filho; sente saudade de casa, mas esta é compensada pelo carinho que é tratado e diz que “o Brasil tem povo muito bom, tem chuva, tem sol e principalmente tem trabalho”.



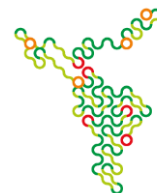
Primeiros passos rumo ao desconhecido...

Em uma conversa tranquila e informal perguntamos ao Aliou porque ele havia saído de Senegal e vindo para o Brasil, literalmente rumo ao desconhecido e ele com um sotaque gostoso de ouvir nos relata sua trajetória de vida: ¹“Minha vida tem uns complicado e outros que dá certo também, lá na África a vida é mais difícil, daí eu tenho uma família grande, não é rica, não tem muito dinheiro, porque na África não tem muito trabalho, falta muito trabalho, é muito difícil achar trabalho com carteira assinada, lá a gente tem famílias bem grande, mais ou menos de 30 pessoas, daí a gente precisa de trabalho para poder ajudar a família, é bem complicado, quando eu era criança, tinha dias que nem tinha comida para comer, mas agora graças a Deus está melhorando as coisas, eu tenho muitos amigos, e tenho muitas saudades deles, porque fazem 3 anos que estou aqui no Brasil, da mãe e da família também, sinto muita saudade. Mas é bom. Na minha cidade a gente trabalha mais na agricultura, mas a agricultura é muito difícil, porque não chove muito, não tem muita água, porque só chove 3 meses, depois para a chuva, por isso a gente não tem muita água, como aqui no Brasil. Tem comércio também, graças a Deus, fazem 5 anos tem uma empresa que trabalha na minério lá, graças a Deus tem gente que mora na minha cidade que trabalha lá também, antes de vir pro Brasil, ficava na minha casa 3 meses, 4 meses só dormir, não tem trabalho, não ganho nada, daí tu vê tua família precisando de dinheiro, precisando de dinheiro para comprar comida, para pagar luz e pagar um monte de coisas e não tem como você um homem com força para trabalhar e não tem, tu fica todo dia sem trabalhar, todo dia chegando conta e tu sem trabalhar, não tem como.”. Com essa fala percebemos a dor de ter que sair e deixar para trás sua vida, seus sonhos e reconstruir uma nova vida e novos sonhos com apenas a fé e a esperança. Esperança de encontrar algo melhor, algo que possibilite melhorar a vida das pessoas que ficaram, amigos e família.

Paulo Freire, quando foi exilado, em setembro de 1964, partindo para a Bolívia, foi arrancado cruelmente de suas raízes, ele relata sua dor ao deixar seu país no seguinte trecho da obra “À sombra desta mangueira” (1995):

Sofrer o exílio é mais do que reconhecer sua realidade. É assumi-lo com toda a dor que isso significa, somente como o exilado ou exilada se prepara para a volta. Sofrer o exílio é assumir o trauma da ruptura que caracteriza a experiência de existir num contexto de empréstimo. Sofro o meu exílio ao lidar melhor com as dificuldades provocadas pela impossibilidade de

¹ Optamos por transcrever exatamente como Aliou fala, para não perder a intensidade e a emoção que ele transmite ao contar fatos e situações de sua vida no Senegal.

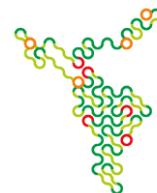


voltar à minha origem; ao resolver as contradições entre o presente que vivo num espaço em que não vivi o passado, e o futuro a ser construído num espaço incerto. (FREIRE, 1995, 51)

Este senegalês, foco da construção deste artigo, também devido ao contexto social que estava inserido teve que sair de seu chão, para conseguir condições melhores de vida, principalmente a alimentação diária, não só para si, mas também para a sua família. Aliou relata que o que lhe conforta nos momentos de grande saudade de sua pátria e de sua família é saber que ao retornar para casa a família vai estar em melhores condições do que quando ele saiu, pois todo mês ele envia recursos que ganha vendendo produtos, como carteiras e capas de celular, no calçadão de Santiago. Aliou fala com muito carinho do Brasil, país que o acolheu, dizendo que chegou ao Acre como clandestino, ficou lá um mês e quinze dias esperando a documentação, mas depois veio para Bento Gonçalves e em duas semanas já estava trabalhando e afirma: “Não desisti de estar aqui, no Brasil tem gente muito boa, gente boa mesmo que ajuda os imigrantes. Eu gostei muito do Brasil”. A possibilidade de poder ajudar sua família, de ser sujeito de sua história, de sentir-se cidadão, moveu e move este imigrante, ele deixa bem claro que há muitas dificuldades, mas o acolhimento por pessoas da comunidade faz com que estas dificuldades sejam menores.

Ao ser questionado sobre os motivos de buscar a alfabetização em português, visto que já era alfabetizado em árabe, Aliou expõem que “quando eu cheguei aqui no Brasil, tinha facebook, watts zap e tinha amigos no Brasil, mas não conseguia conversar com eles, quando entra no banco, no caixa eletrônico, não entendia a língua. Senão falar, ler e escrever o português fica difícil tudo. O português é muito difícil. O francês é mais fácil para aprender. Aprendendo português posso tirar carteira de motorista, posso pegar um ônibus. Se eu estou estudando a vida fica muito melhor.” Aliou buscou o conhecimento por necessidade de comunicar-se, de sentir-se pertencente a esta comunidade. Por não falar a língua, as conversações com as pessoas de Santiago tornava-se cada vez mais limitadas. A linguagem existia a partir de gestos, ou seja da corporeidade, mas extremamente limitada. Para Humberto Maturana (2014, p. 165- 168)

Nós, seres humanos, existimos na linguagem, e nossa experiência como seres humanos acontece na linguagem num fluir de coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações que produzimos na linguagem. Os objetos, a consciência, a autorreflexão, o self, a natureza, a realidade, e assim por diante, tudo o que nós, seres humanos, fazemos e somos acontece na linguagem como distinções ou como explicações na linguagem do nosso estar na linguagem. (...) A vida nos acontece, a experiência nos acontece, os mundos que vivemos nos acontecem ao trazê-los à mão em nossas explicações”.



Entendemos Cultura como “um conjunto de coisas, de instituições, de ideias e imagem através das quais uma determinada sociedade se manifesta e se institui” (Barcelos 2016, p.159), a partir disso Aliou realizou comparações entre o Brasil e Senegal: “a cultura do Brasil é bem diferente de Senegal, e aqui a cultura gaúcha é muito, muito diferente, as comidas são diferentes. Lá não tem essas comidas que tem aqui. Aqui tem muitas carnes, lá a gente come mais peixe e come arroz com peixe e legume. O churrasco do gaúcho é muito bom. Já provei o chimarrão. Lá a gente toma café e chá. O chimarrão a gente tem que aprender a tomar. Em Senegal a maior parte das pessoas são mulçumanos, mas tem católicos, mas todos vivem em paz, se um católico comemora as suas festas, faz um prato e leva para o vizinho que é mulçumano e o mulçumano faz a mesma coisa. Existe o respeito, ninguém vai lá e diz que sua religião não é boa. Aqui no Brasil tem uma presidenta, lá no Senegal o homem é o chefe da casa, a mulher pode trabalhar fora, mas é o marido que compra comida e roupas, a mulher ajuda nas despesas da casa só se quiser, porque é obrigação do homem sustentar a casa, a mulher pode deixar seu dinheiro guardado, aqui a mulher manda também, mas lá se a mulher não quer casar, não vai a polícia forçar, tem famílias que ainda escolhem a esposa e o esposo para os filhos, o homem se puder sustentar pode ter até 4 esposas, mas as mulheres lutam por igualdade como no Brasil”. Para Maturana (apud Barcelos, 2016, p. 159)

Começa a aparecer uma cultura quando permanecem através das gerações certos modos relacionais de viver e conviver. Visto que humanos vivem e convivem na linguagem e no conversar, com o termo cultura passa-se a conotar certo modo de *conversar*, o qual passa a se fixar transgeracionalmente em *redes de conversações*. Uma cultura se especifica através de um modo ou de um certo conjunto de modos de conversar. E seria possível notar que nos modos de conversar se mantêm certos modos condutuais. Estes como condutas relacionais e sentires relacionais íntimos que permanecem, e com eles se configura a cultura.

Aliou absorveu certos hábitos da cultura brasileira, mais especificamente gaúcha, como degustar um bom churrasco aos domingos, tomar chimarrão, mas aspectos relacionados à sua religião mulçumana, como fazer as cinco orações diárias ele preserva, mesmo não havendo uma mesquita para ele frequentar, bem como não comer carne suína. Percebemos que ele se adaptou muito bem, incorporando alguns hábitos, mas não deixando de lado os aspectos que ele julga mais importantes como sua humildade, sua forma de encarar a vida e sua fé.

O viajante Aliou, durante seu percurso passou por diversas culturas, mas sem esquecer a cultura de sua terra natal, desta forma foi integrando novas culturas a sua história. Conforme Berry (1997) esta forma de agregar culturas nomeasse de aculturação, sendo uma forma de preservar os



valores de sua cultura, incorporando com os valores da nova comunidade, como meio de manter contato e sentir-se pertencente a essa nova sociedade.

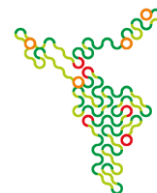
Um dos fatores para a importância do processo de aculturação e integração de culturas é a comunicação linguística, pois esta é considerada como um meio de integração social e de percepção de fazer parte do grupo. Aliou em sua fala remete-se a estas questões, pois ele relata que “a dificuldade de quando cheguei no Brasil foi a fala e entender o que se falava, eu precisava mandar dinheiro para a minha família em Senegal, mas no início não conseguia sozinho pois não compreendia o português”. Foi movido por esta dificuldade que ele resolveu alfabetizar-se em português.

Este imigrante nos demonstra em cada fala um exemplo de persistência, resiliência e esperança, diz que não foi fácil chegar aqui, que foi a coisa mais difícil que fez na vida, 8 dias de viagem, que trabalhou mais de 10 anos para juntar o dinheiro suficiente para comprar as passagens, movido só pela esperança de encontrar condições de trabalhar e ajudar sua família, sonha em fazer o curso superior de Medicina, não para ser rico, como acontece no Brasil, mas pra poder voltar para sua terra e ajudar as pessoas, principalmente as mulheres, porque a taxa de mortalidade na hora do parto é muito grande. Aliou fala em esperança, em sonho, com um profundo amor por sua terra natal, por sua família e por sua nova terra, a terra da esperança, chamada de Brasil.

Aliou: acolhido e acolhendo Santiago

O processo da construção de identidade se estabelece a partir das relações do corpo e da consciência com o mundo, tornando-se um sujeito com suas singularidades pertencente à um contexto social, onde se movimenta, constrói e produz sua história. Desta forma a construção do sujeito se baseia no passado, mas em virtude de um futuro, Aliou nesta travessia entre Senegal e Brasil busca um futuro melhor para si e sua família, que permaneceu em sua terra natal, passou por condições e situações que o caracterizaram como homem e que fazem parte de sua identidade. Conforme Sarter (1984) o homem é caracterizado pela superação das situações ao qual vivencia em direção ao novo, a transformação, implicando em realizações e recusa.

O sujeito é um ser significativo ao qual pode dar sentido para suas vivencia no mundo, tornando-se assim singular num espaço coletivo, Maheirie (2002) ressalta que o processo de construção é realizado no coletivo, onde singularidades se (des)encontram, construindo além da sua



história, como também a do outro, da mesma forma que o outro também tem participação na sua história.

Este entrelaço entre singularidades e coletividade está presente na vida de Aliou quando ele relata o momento ao qual ele recebeu uma notificação em julho de 2017, que o mesmo deveria retirar suas mercadorias no prazo de 48 horas do local de comercialização, mas não havia especificações de onde ele poderia fazer a venda. Faziam dois anos que Aliou trabalhava no mesmo local, na segunda quadra do calçadão de Santiago, e é de onde ele retira o dinheiro para seu sustento e para mandar à sua família em Senegal. Neste momento ele teve apoio do coletivo, onde uma advogada que tornou-se sua amiga, postou no Facebook e a comunidade santiaguense prestou forte solidariedade buscando respostas das autoridades competentes para solucionar a questão, a situação foi solucionada. Da mesma forma que o coletivo fez e faz parte da história e identidade de Aliou, Aliou faz parte da história do coletivo.

Desta forma Maheirie reflete que;

Todo processo de construção deste sujeito é realizado no coletivo e, por ser uma obra de autoria coletiva, em maior ou em menor medida, a história pode lhe escapar. Assim, inserido neste cenário de múltiplas singularidades que se entrecruzam, ele realiza a sua história e a dos outros, na mesma medida em que é realizado por ela, sendo, por isso, produto e produtor, simultaneamente. (Maheirie, p.7, 2002)

O processo de construção de identidade vai sendo tecida durante toda a vida e esta sempre em constantes mutações, pois o sujeito transita por diferentes cenários coletivos, onde histórias se entrecruzam. É uma viagem em que durante o percurso do viajante, há (des) encontros com seus semelhantes, marcas deixadas, aprendizagens, traduzindo em significações e assim se entrelaçando, fazendo parte da história do sujeito e de sua identidade. Um ser que constrói sua identidade através do convívio com o outro, mas que diferencia-se dos outros pelas suas singularidades e peculiaridades.

Além de fazer parte desta sociedade, Aliou também sentiu-se acolhido pelas pessoas, para a psicanálise o acolhimento é acolher a demanda, o sofrimento, é aceitar, ajudar e colocar-se a disposição do “paciente”, aqui no caso de Aliou ele relata que o “Brasil o acolheu, pois ele tem uma nova família, que foi quem lhe deu abrigo, tem muitos amigos”, no momento em que ele necessitava de apoio, obteve inclusive de pessoas que não o conheciam pessoalmente, com isso ele relata seu profundo agradecimento a Santiago, terra que ele tem muito carinho e demonstrou isso ao solicitar à direção da escola, que no desfile de 07 de setembro, gostaria de desfilar com a bandeira de Santiago



(foto em anexo 1), assim desfilou lindamente com a roupa típica de Senegal e orgulhosamente carregando a bandeira de sua nova terra, terra que o acolheu e foi acolhida por ele.

Em cada fala Aliou deixa claro a forma que foi acolhido em Santiago, que “nós não moramos muito tempo em uma mesma cidade, mas na primeira semana que cheguei aqui, as pessoas me davam roupas, o que comer, conversavam comigo, é uma cidade bem bom, então parei aqui, recebi muito carinho, que não esperava, sabia que era uma cidade muito boa, mas quando aconteceu a questão da prefeitura, não imaginava receber todo esse carinho, a casa onde eu moro a mulher me trata como filho.” Aliou como imigrante sente-se acolhido e parte desta nova sociedade. Assim permite usufruir de um sentimento de pertencimento de duas culturas, sem afetar a sua identidade cultural.

Aliou com seu jeito humilde, sereno de falar, sua visão positiva, sem reclamar das agruras da vida, nos ensina a perceber o belo e valorizar o que é essencial na vida, ou seja os bons relacionamentos, as amizades, o afeto que é dado e recebido. Saint-Exupéry, no livro “O pequeno Príncipe” escreve que somos eternamente responsáveis pelo que cativamos, e assim nos sentimos em relação a Aliou, nos sentimos responsáveis, porque ele nos cativou e nos ensinou várias lições nas conversas que tivemos, aprendemos a ter esperança, a não desistir mesmo que as condições sejam adversas, a lutar por nossos sonhos, mas principalmente a amar o outro, a amar seu chão, sendo ele o que nascemos ou o que acolhemos e fomos acolhidos.

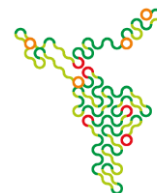
Referências

BARCELOS, Valdo. MADERS, Sandra. PASINI, Giovani. **Cenas e cenários interculturais – Pensando epistemologias a partir do Sul**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1995.

_____. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

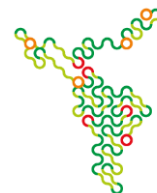
MAHEIRIE, Katia. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. Interações, vol. VII, núm. 13, jan-jun, 2002, pp. 31-44, Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35401303>> acessado em 05/09/2017.



MATURANA, Humberto; MAGRO, Cristina (org); PAREDES, Victor (org). **Cognição, Ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2014

SARTRE, Jean Paul. Questão de Método. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SOUZA, Cátia; GONÇALVES, Gabriela. **Imigrantes e Sociedades de Acolhimento**: percepções e realidades no caso de Portugal. *Psicologia & Sociedade*, 2015, 27(3), pp. 548-557. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p548>> acessado em 05/09/2017.



PENSAMENTO DECOLONIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Eduarda Gaudio¹
Larise Piccinini²

Resumo: O presente trabalho apresenta alguns elementos para o debate acerca da temática da Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Superior nos Cursos de Licenciatura sob a ótica dos estudos sobre colonialismo, colonialidade e decolonialidade. O estudo emerge das discussões e reflexões promovidas pela disciplina “Os temas sensíveis no campo da educação: questões de ética e estética” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Para balizar o artigo, nos apoiamos em referenciais teóricos que se aproximam do pensamento decolonial, como Ballestrin (2013), Quijano (2010), Santos (2007), Santos e Meneses (2010), Paim (2016), Walsh (2009) e Fanon (2008) e contribuem com a resistência dos saberes dos povos invisibilizados. Os resultados mais relevantes deste estudo foram: o reconhecimento de que o espaço acadêmico deve ser um espaço/tempo de memória, espaço habitado pelo corpo que (re) significa, (re) apropria, produz novos saberes/culturas. Além disso, a importância em articular os temas sensíveis de forma responsável e ética (des)estruturando pensamentos enraizados em uma hegemonia cultural e atitudes de discriminação e preconceito que reproduzimos na sociedade contemporânea, a qual ainda encontra-se imersa em uma prática excludente fundamentada na cultura colonialista. Cultura esta que coloniza os saberes e nos deixa de herança as desigualdades e as injustiças sociais.

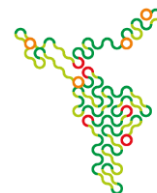
Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Estudos Decoloniais

DECOLONIAL THOUGHT AND TEACHER TRAINING: CURRICULUM EMANCIPATION PERSPECTIVES

Abstract: The present work presents some elements for the debate about the Ethnic-Racial Relations Education in Higher Education in the graduation Programs from the perspective of the studies on colonialism, coloniality and decolonial. The study emerges from the discussions and reflections promoted by the subject "Sensitive topics in the field of education: ethics and aesthetics" of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Catarina. To mark the article, we rely on theoretical references that approach decolonial thinking Ballestrin (2013), Quijano (2010), Santos (2007), Santos e Meneses (2010), Paim (2016), Walsh (2009) and Fanon (2008) and contribute to the resistance of the knowledge of invisibilized peoples. The most relevant results of this study were: the recognition that academic space should be a space / time of memory, a space inhabited by the body that (re) means, (re) appropriates, produces new knowledge / cultures. In addition, the

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela mesma universidade. Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela mesma universidade. Graduada em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo.



importance of articulating sensitive issues in a responsible and ethical way (de) structuring thoughts rooted in a cultural hegemony and attitudes of discrimination and prejudice that we reproduce in contemporary society, which is still immersed in an exclusionary practice based on the colonialist culture. Culture that colonizes the knowledge and leaves us of inheritance the inequalities and the social injustices.

Key words: Education. Teacher Training. Studies Decolonial.

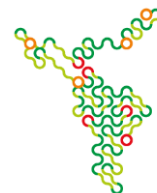
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesse artigo, buscamos discutir alguns aspectos debatidos durante a Disciplina “Os temas sensíveis no campo da educação: questões de ética e estética”¹, sobretudo a temática do colonialismo e colonialidade que permeiam os estudos de alguns autores que elegemos para trabalhar os conceitos supracitados. O colonialismo tem sido debatido continuamente por estudiosos/as e pesquisadores/as que buscam compreender as intervenções políticas e sociais ocasionadas nas sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo. Para essa abordagem precisamos considerar as relações coloniais que muitos países sofreram através da expansão imperial europeia desde o século XV que produziram efeitos profundos no processo histórico dessas sociedades.

A proposta deste artigo é provocar reflexões e discussões sobre os estudos decoloniais e sua implicação na formação de professores/as para buscarmos uma compreensão de como o pensamento dos povos colonizados foi destruído em detrimento dos conhecimentos dos colonizadores, a realidade que surge do pensamento racional. Além de destacar possibilidades de descolonização dos saberes historicamente construídos, saberes os quais reforçam a desigualdade e injustiças desde o colonialismo e que impedem que percebamos o mundo a partir do nosso próprio mundo.

De acordo com as determinações legais conforme orienta a Lei N° 9394/96 (BRASIL, 1996), a Lei N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008, e a Resolução N° 1 de 17 de junho de 2004 e o parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004) os currículos dos Cursos de Licenciatura devem adotar uma perspectiva que possibilite o trabalho com os conteúdos que envolvam a Educação das Relações Étnico-raciais, os estudos que compreendem a História da Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como a luta dos/as negros/as na formação da sociedade brasileira.

¹ Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.



Desta forma, desenvolver a temática étnico-racial conscientizando os/as acadêmicos/as sobre a importância de discuti-la de forma ética e responsável torna-se desafiador, pois existe a necessidade de ressignificar as concepções pré-definidas de cultura e saberes epistemológicos eurocêntricos², bem como tratar de questões sensíveis e desestruturantes como o caso do racismo silencioso no Brasil.

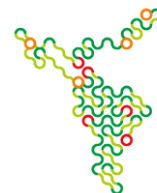
2 ESTUDOS DECOLONIAIS: UMA BREVE CONCEITUAÇÃO

Nos últimos anos o debate acerca dos efeitos produzidos pelo processo de colonização europeia sofridos pelo continente americano, asiático, africano e Asiático, tem mobilizado a atenção de estudiosos/as e pesquisadores/as de diferentes áreas. Muitos desses/as estudiosos/as trabalham numa perspectiva de questionamento dos processos de “independência” e colonização que ocorreram em seus próprios países, buscando construir outros olhares e perspectivas. Para compreendermos o processo de colonialismo enraizado na nossa cultura que busca apagar qualquer produção do conhecimento que não seja o racional e eurocêntrico é preciso entender os conceitos de colonialismo, colonialidade e estudos decoloniais. Desta forma, para fundamentarmos este estudo, elencamos alguns autores referenciados e debatidos durante a disciplina supracitada como: Ballestrin (2013), Quijano (2010), Santos (2007), Santos e Meneses (2010), Fanon (2008) e Paim (2016) que contribuem com resistência aos saberes hegemônicos eurocêntricos e buscam reconhecer os saberes dos povos colonizados.

Para Ballestrin (2013) os estudos pós-coloniais são um conjunto vasto de contribuições oriundas de diferentes áreas de conhecimentos que compartilham a tentativa de teorizar as continuidades e descontinuidades das relações coloniais imperiais a partir do século XX, após a chamada descolonização do terceiro mundo. Dessa forma, o pós-colonialismo tem uma perspectiva multidisciplinar reunindo intelectuais de diferentes áreas no esforço da teorização das relações de poder que permaneceram se reproduzindo em meio à vida social e coletiva, seja na esfera cultural, epistêmica, política e econômica.

De acordo com as contribuições de Quijano (2010) os conceitos de colonialismo e colonialidade são distintos, embora estejam estritamente articulados. O colonialismo trata-se das ações de dominação e exploração econômica, política e social que o continente americano, africano,

² Segundo Quijano (2005) eurocentrismo é fundamentado em uma perspectiva de conhecimento que possui raízes na Europa Ocidental muito antiga, mas que a partir do sec. XVII torna-se mundialmente hegemônica.



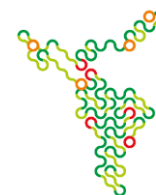
asiático, e a Oceania foram submetidos pelos povos de origem europeia. Essa estrutura de dominação teve início a partir de 1492, quando europeus invadiram os países do continente americano e instalaram medidas de exploração das pessoas e dos recursos encontrados. Segundo Paim (2016) o colonialismo apoderou-se dos corpos e das mentes dos sujeitos, além das terras e da natureza, durante mais de quatro séculos de exploração e dominação. Embora tenha ocorrido a independência político-administrativa das antigas colônias, o processo colonizatório permanece operando sob a forma de colonialidade.

Desta forma, podemos compreender que a colonialidade é estruturada por meio de representações hierárquicas na construção de significados sociais na forma de poder/saber, perpetuando-se na contemporaneidade. Nesta perspectiva nega-se: outros sujeitos, os não europeus, concebendo-os como subalternos, obedientes, inferiores, ou seja, se fundamenta na ideia de raça como diferença biológica entre colonizados e colonizadores. Nega-se, também, outros conhecimentos e formas de perceber o mundo, que não sejam a partir da razão racional e da verdade eurocêntrica.

Para Costa (2006, apud BALLESTRIN, 2013) o termo colonial aponta para situações de dominação, subordinação, repressão e injustiças que demarcam aspectos referentes ao gênero, etnias ou raças, embora estes aspectos não sejam consequências do colonialismo, mas podem ser “reforçadas ou ser indiretamente reproduzidas por ele” (COSTA, 2006, apud, BALLESTRIN, 2013, p. 90). Para este autor as discussões e superação da colonialidade devem alcançar uma epistemologia crítica das concepções dominantes contemporâneas por meio de deslocamentos dos discursos colonialistas e “desconstrução dos essencialismos”.

Os estudos de Santos (2010) também contribuem para compreender os impactos do colonialismo e do capitalismo moderno na construção das epistemologias dominantes. De acordo com o autor, as forças políticas, econômicas e militares do colonialismo e do capitalismo se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos. Essas ações geraram uma dominação epistemológica dos saberes dos povos dominados para um espaço de subalternidade, ou seja, os conhecimentos dos povos colonizados foram auto-definidos como saberes locais, saberes inferiores próprios de seres inferiores. “Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (SANTOS, 2010, p. 17).

Em confronto com um pensamento único fundamentado na perspectiva colonial surgem autore/as que defendem uma teoria decolonial, a qual busca a descolonização epistemológica do

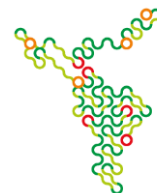


saber. Decolonialidade implica partir de uma desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados para a construção de outros modos de viver, ou seja, uma reconstrução radical do ser, do saber e do poder (MENESES, 2010). Esse movimento “procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurôcentrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p.24).

Para Paim (2016) alguns/as epistemológicos/as, considerados/as mais radicais, defendem o rompimento total com o pensamento eurocêntrico, já outros/as autores/as buscam formas de poder menos opressoras, mas propondo uma troca, um diálogo de saberes, respeitando a pluralidade. Paim (2016) fundamentado em Maldonado-Torres (2007), Fanon (1973) e Walsh (2008, 2009, 2013) explica que o projeto de descolonização é tão antigo quanto à própria colonização moderna, pois surge como movimento de resistência. O autor ainda esclarece que as teorias decoloniais se fundamentam na incredibilidade do projeto colonial e na perspectiva de transformação deste sistema que impôs uma desumanização dos povos historicamente subalternizados. Segundo Paim (2016), para que ocorra a decolonização é preciso que docentes, intelectuais e ativistas participem do processo de “despertar” do sujeito rompendo com as relações de colonialidade, citando Walsh (2013, apud PAIM, 2016, p. 149): “*Educación política significa abrir las mentes, despertar las masas [...]*”. O autor ainda enfatiza o potencial da ação pedagógica do/a professor/a para a transformação e reconstrução de um novo modo de viver, poder e saber no mundo.

Nesta perspectiva, buscamos refletir sobre as possibilidades de discutir as relações de poder/saber no contexto acadêmico, especialmente no contexto de formação de licenciaturas, já que, formará professores/as para atuar no contexto da escola, espaço que deve oportunizar e contribuir para o acolhimento da diversidade cultural e social como prática cotidiana. Se o contexto educacional é um espaço que exerce um papel político e social, deverá considerar a educação para os direitos humanos como um direito fundamental (BRASIL, 2015), cabe-nos refletir se este espaço/tempo promove o processo de inclusão e desalienação dos sujeitos quanto às relações desiguais reproduzidas no decorrer da história.

Neste sentido, nos debruçamos a olhar para o currículo e para a práxis pedagógica no contexto escolar. Para o currículo porque corroboramos com os apontamentos de Ferraço (2008, p. 21) quando afirma que o currículo pode “ampliar as redes de saberesfazeres existentes” que é o papel social e



político da educação. Para a práxis pedagógica do/a professor/a como espaço/tempo privilegiado que tem potencial de fortalecer o debate sobre as relações étnico- raciais buscando promover maior criticidade quanto às relações de poder/saberes hegemônicos e discriminatórios, maior democracia e respeito às diferenças, sejam elas percebidas nas características biológicas ou socioculturais.

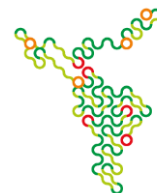
3 DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR SABERES.

Entendemos que as discussões sobre educação e currículo devem perpassar estudos, reflexões e discussões pedagógicas, filosóficas, sociológicas e políticas, pois as reformas educacionais e dos currículos repetidas vezes em momentos históricos da educação brasileira foram suscitadas e alinhadas por intenções políticas, estruturais e econômicas do país. Desta forma, o desenvolvimento de diretrizes curriculares se apresenta num contexto histórico de lutas e contradições (GESSER, 2014). Os aspectos políticos sociais e econômicos foram/são determinantes nas reformas políticas educacionais, e o conhecimento dos movimentos históricos é fundamental para entender estas reformas.

A partir das determinações legais conforme orienta a Lei N° 9394/96 (BRASIL, 1996), a Lei N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008, e a Resolução N° 1 de 17 de junho de 2004 e o Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004) os currículos dos Cursos de Licenciatura devem contemplar os conteúdos que envolvam a Educação das Relações Étnico-raciais, os estudos que compreendem a História da Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como a luta dos/as negros/as na formação da sociedade brasileira.

Paim (2016) esclarece que a implantação destas leis as quais incluem a temática étnico-racial no currículo e ação docente, foi devido a um processo de lutas históricas de resistência contra o racismo e preconceitos sociais enraizados na sociedade e contra a dominação dos povos originários, como afirma:

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são doação ou benesse governamental, pelo contrário, vieram da forja da luta de 503 anos pela valorização e respeito aos seus saberes, aos seus fazeres, aos seus corpos, aos seus pensamentos, aos seus deuses, às suas terras sagradas. Enfim, por todo o processo de luta pela descolonização de suas histórias (PAIM, 2016, p.152).



É imperativo destacar, atrelada a essa discussão, as produções que o Movimento Negro e as associações de defesa dos direitos civis e humanos vêm construindo para a sociedade brasileira. Sobre isso, Gomes (2010) enfatiza a importância dos intelectuais negros e negras na produção de conhecimentos que resistem e lutam contra a discriminação racial. Para a autora

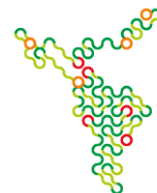
(...) os intelectuais negros que assumem esse papel político e acadêmico não se contentam em somente produzir conhecimento sobre a realidade racial nas mais diversas áreas. Enquanto produzem conhecimento eles também se inserem politicamente na luta antirracista e desafiam a universidade e os órgãos do Estado a implementarem políticas afirmativas. São portanto, intelectuais engajados. (GOMES, 2010, p. 496).

As ações realizadas pelos movimentos negros, através da resistência e das manifestações contra atitudes discriminatórias e racistas, vêm buscando a criação de políticas públicas capazes de reparar a “dívida” que a sociedade possui com esse grupo, em virtude dos efeitos causados pela escravização e pelo abandono estatal no pós-abolição. A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em 2001, em Durban, deu início a um grande debate político e à criação de estratégias que visam reparar os danos sofridos pela população negra. Nesse momento, o Brasil afirmou o compromisso de criar políticas públicas de ações afirmativas capazes de transformar o panorama de desigualdades sociais que a população negra enfrentou, e ainda enfrenta, em diversas esferas sociais.

Outro fator de grande importância para a discussão das relações raciais no Brasil trata-se da fundação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003, após empenhos do Movimento Negro no Brasil e o reconhecimento do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo principal de formular, coordenar e articular políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Nesse mesmo ano, a promulgação da Lei Federal 10.639/03, alterou a Lei 9.394/96, obrigando a inserção, nos currículos oficiais da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. A prescrição da referida lei, determina ainda, a inclusão do dia 20 de novembro nos calendários escolares como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Para subsidiar essa determinação legal foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) no sentido de reconhecer a identidade racial da população brasileira. As Instituições



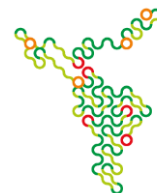
de Ensino Superior ganharam destaque nesse documento, especialmente aquelas que ofertam programas de formação inicial e continuada de professores. Portanto, as Intuições deveriam incluir a educação das relações étnico-raciais como conteúdo de disciplinas e atividades curriculares como explicitado no parecer CNE/CP 3/2004. O cumprimento das referidas diretrizes curriculares contempla critérios de avaliação e funcionamento das Ies e cursos (BRASIL, 2004, p.1)

Essa exigência legal para os cursos de licenciatura busca orientar, planejar, executar e avaliar as ações desenvolvidas para uma Educação das Relações Étnico-raciais na formação do/a profissional, garantindo uma formação adequada para abordar a temática. Esse documento surge como uma das estratégias capazes de dar um novo significado e importância aos conhecimentos existentes acerca das relações étnico-raciais, incluindo conteúdos e disciplinas curriculares relacionados ao tema, incentivando diversas atividades acadêmicas para discussões sobre a temática como palestras, encontros e seminários, fomentando pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas relacionadas à temática (BRASIL, 2009).

Pesquisadores/as envolvidos/as com a temática, destacam o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), como um marco importante nos esforços de implementação da Lei Federal 10.639/03. O Plano é resultado de solicitações advindas dos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, que juntamente com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), além de intelectuais e militantes da causa antirracista.

A dimensão das ações acima demonstra a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior com a formação docente numa perspectiva que possibilite o trabalho com os conteúdos que envolvem a Educação das Relações Étnico-raciais, os estudos que compreendem a História da Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como a luta dos/as negros/as na formação da sociedade brasileira.

Conforme as estratégias expostas pelo documento, percebemos a importância da inserção dos aspectos que abrangem as relações étnico-raciais e a história da população negra no Brasil nos cursos de licenciaturas para uma possível democratização e universalização da Educação Básica. Diante das demandas que as Leis 10.639/2003 e 11645/08 apresentam bem como as Diretrizes Curriculares



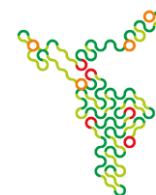
Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). Torna-se necessário desvelar o lugar que a temática das relações étnico-raciais vem ocupando nos cursos de formação de professores/as da educação básica nas universidades federais brasileiras.

Entendemos que, é preciso ir além da ideia de obrigatoriedade do conteúdo curricular, mas compreender a importância das temáticas sobre as relações étnico-raciais estarem inseridas no contexto escolar como forma de desestruturar as relações de poder/saber fundamentados numa concepção colonialista historicamente construída.

A resolução N° 02 de 01 de julho de 2015 prevê no seu artigo 6° que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 05). Neste sentido, é preciso sustentar uma proposta pedagógica que busca uma formação teórica e interdisciplinar dos/as profissionais, inserção no espaço da práxis docente, a valorização do contexto educacional e seus impactos nesses contextos, como prevê o seu Art. 5° VIII – “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 6).

Corroboramos com os apontamentos de Lopes (2011, apud PASSOS, 2016) quando define o currículo como forma de materializar concepções políticas que não se reduzem a proposições de documentos que a normatizam, mas, que definem saberes, competências, concepções de mundo, valores e significados que se materializam no “planejamento para a execução, vivenciados e reconstruídos nos diferentes espaços e por múltiplos sujeitos do contexto educacional” (LOPES, 2011, apud PASSOS, 2016, p.15).

Percebemos que as questões pertinentes à diversidade cultural e as relações étnico-raciais não têm ocupado um lugar relevante nos currículos conforme aponta Passos (2013), pois existindo a necessidade legal, os currículos são atualizados, mas a política institucional enfoca a regulação dos cursos, ou seja, o currículo apenas cumpre com os requisitos legais. Para a autora que se fundamenta no Art. 26A acrescido à LDB 9394/96, mais do que incluir os novos conteúdos relacionados ao tema, é possível repensar as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, as metodologias de ensino e os



espaços de aprendizagem, que segundo a autora “além de ampliarem as perspectivas de estudos permitem que as dimensões históricas, sociais, antropológicas contribuam para a população negra se reconhecer e ser reconhecida na cultura nacional” (PASSOS, 2014, p.184).

Mediante o exposto, os estudos decoloniais possibilitam a compreensão das relações de poder historicamente construídas que hierarquizaram e colonizaram as propostas curriculares das instituições de ensino superior. Com base no aprofundamento dessa perspectiva de estudo, percebemos uma possibilidade de decolonização dos saberes elencados para o currículo na formação de professores/as ampliando a ótica dos conhecimentos dos povos socialmente invisibilizados.

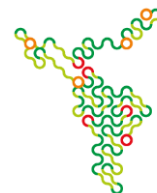
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre o desafio de abordar a temática étnico-racial nos cursos de formação de professores/as, fundamentando-se nas teorias decoloniais. A partir do breve estudo e de intensas discussões sobre os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade por meio de leituras, entendemos que, tratar de questões sensíveis e desestruturantes no contexto educacional de forma crítica e sensível, como o caso do racismo silencioso no Brasil, são ações pedagógicas fundamentais dos/as profissionais da educação que devem superar a ideia de currículo como conceitos técnicos e instrumentais, mas compreendê-lo como conhecimento político, sociocultural e sensível com potencial de provocar a criticidade, a sensibilidade e a transformação do sujeito.

As conclusões mais relevantes deste estudo foram: o reconhecimento de que o espaço acadêmico deve ser um espaço/tempo de memória, que (re) significa, (re) apropria, produz novos saberes/culturas. Além disso, deve abordar e articular os temas sensíveis de forma responsável e ética (des)estruturando pensamentos enraizados em uma hegemonia cultural e atitudes de discriminação e preconceito que reproduzimos na sociedade contemporânea, a qual ainda encontra-se imersa em uma prática excludente fundamentada na cultura colonialista. Cultura esta que coloniza os saberes e nos deixa de herança as desigualdades e as injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em:



http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt.

Acesso em: 02 de junho de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 17 de Julho de 2015**. Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12.

FANON, Frantz. **Los condenados de la Tierra**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

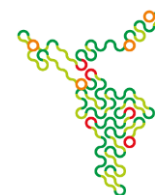
FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano Escolar, Formação de Professores(as) e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

GESSER, Verônica; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. . In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa.; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016.



PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poesis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina. v,8,n.13. UNISUL, 2014.

_____. O Impacto Das Ações Afirmativas No Currículo Acadêmico Do Ensino Superior Brasileiro. **Revista ABPN**, v.8, n.19, mar.2016 – jun. 2016, p. 08-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

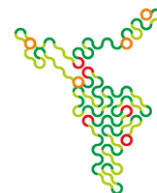
QUIJANO, A. **La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales** – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

_____. (2005). Colonialidad y modernidad-razionalidad. Disponível em:
<<http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-modernidade-Racionalidade>>. Acessado em 01 de agosto de 2017.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. 2009.

_____. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. **Tomo I. Quito**, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



PÓS-MODERNIDADE, CONHECIMENTO E URGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA

Andréia Gimenes Amaro¹
Viviane Kraieski de Assunção²

Resumo: Este estudo é resultante de uma pesquisa bibliográfica acerca da crise civilizacional característica da pós-modernidade e da inadequação da epistemologia forjada pelo sistema hegemônico dominante para lidar com problemas multidimensionais, como a degradação ambiental, a acentuação das desigualdades, a violência e o agravamento da pobreza. O conhecimento científico, validado pela ciência moderna e intitulado como única via legítima de acesso ao conhecimento, relega os denominados “conhecimentos tradicionais” à marginalidade ou, em casos mais extremos, contribui para extinção destes saberes. Neste estudo evidenciamos a urgência da construção de uma nova racionalidade que promova a compreensão e o respeito às diferenças e a solidariedade entre os saberes, a relevância da hibridização do conhecimento a partir da relação dialética entre conhecimentos plurais na transição da racionalidade capitalista à racionalidade ambiental e apontamos o saber ambiental e a transdisciplinaridade como pilares da pedagogia mediadora da racionalidade ambiental.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Conhecimento. Racionalidade.

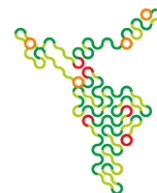
Post-modernity, knowledge and urgency of a new paradigm

Abstract: This study is the result of a bibliographical research about the characteristic civilizational crisis of postmodernity and the inadequacy of the epistemology forged by the dominant hegemonic system to deal with multidimensional problems such as environmental degradation, accentuation of inequalities, violence and the aggravation of poverty. Scientific knowledge, validated by modern science and called the only legitimate way of access to knowledge, relegates so-called "traditional knowledge" to marginality or, in more extreme cases, contributes to the extinction of these knowledge. In this study we highlight the urgency of constructing a new rationality that promotes understanding and respect for differences and solidarity between knowledge, the relevance of the hybridization of knowledge from the dialectical relationship between plural knowledge in the transition from capitalist rationality to environmental rationality and environmental knowledge and transdisciplinarity as pillars of mediating pedagogy of environmental rationality.

Keywords: Postmodernity. Knowledge. Rationality.

¹Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Brasil.

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Brasil.



Introdução

Iniciada no século XVI, a modernidade promoveu grandes e importantes transformações paradigmáticas que reorientaram o processo civilizatório da humanidade, inserindo-a em um “turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia” (BERMAN, 2007, p.24).

Ao longo de cinco séculos, a humanidade busca adequar-se ao ambiente moderno em meio às promessas de liberdade e inovação e a garantia de preservação de sua história, cultura e tradição.

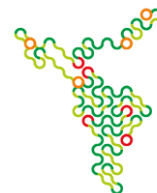
O sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente à respeito da futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e erros da maneira de viver (BAUMAN, 1998, p.32).

O modelo vigente de racionalidade constituído a partir da Revolução Científica do século XVI encontra-se em colapso e incapaz de abrandar as angústias, medos e inseguranças que caracterizam a crise vivenciada na atualidade; instalou-se uma sensação de perda irreparável, porém, sem que tenhamos a real dimensão daquilo que estamos perdendo (SANTOS, 2002, p.8).

Este estudo é resultante de uma pesquisa bibliográfica acerca da crise civilizacional característica da pós-modernidade e da inadequação da epistemologia forjada pelo sistema hegemônico dominante para lidar com problemas multidimensionais e interdependentes que transcendem as propostas positivistas e a aplicação de métodos cartesianos para o encontro de possíveis soluções.

Em termos gerais, este trabalho objetivou discutir sobre a atual crise civilizacional, suas consequências e o abrandamento dos efeitos que se refletem nos variados âmbitos (social, econômico, político, ambiental, dentre outros) por meio de uma nova racionalidade.

Especificamente buscou-se entender o processo que intitulou o conhecimento científico como a única via legítima de acesso ao conhecimento, relegando às demais formas de conhecimento à marginalidade ou em casos mais extremos à extinção; discutir acerca da urgência da construção de uma nova racionalidade que promova a compreensão e o respeito às diferenças e a solidariedade entre os saberes e, por fim, abordar a relevância da hibridização do conhecimento a partir da relação dialética entre conhecimentos plurais na transição da racionalidade capitalista à racionalidade ambiental apontando o saber ambiental e a transdisciplinaridade como pilares da pedagogia mediadora da racionalidade ambiental.



Pós-modernidade e a crise das certezas

De acordo com Fritjof Capra (1982) a atual crise representa uma das mais graves e sem precedentes em toda a história da humanidade, uma crise multidimensional que coloca em risco todas as formas de vida existentes no planeta.

É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida – a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade (CAPRA, 1982, p.19).

Conforme alerta Morin (1993, p.77), trata-se de uma “policrise” em que se torna impossível destacar um único problema que subordine os demais, pois se compõe de vários problemas que interconectados, constituem o problema vital número um.

Compartilhando com esta reflexão, Boff (2014, p.18-20) ressalta que vivemos tempos de impiedade e de insensatez em que o mal estar da civilização se revela sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, perceptível, dentre outros aspectos, na degradação das relações interpessoais, no aumento da violência, da exclusão e das desigualdades sociais, no desequilíbrio ambiental.

A degradação das relações pessoais, a solidão, a perda de certezas junto com a incapacidade de assumir a incerteza, tudo isso nutre um mal subjetivo cada vez mais espalhado. Como este mal das almas está escondido nas nossas cavernas interiores, como ele se desdobra de maneira psicossomática em insônias, dificuldades respiratórias, úlceras do estômago, doenças, não nos apercebemos da sua dimensão civilizacional coletiva e confiamos-nos ao médico, ao psicoterapeuta, ao guru (MORIN, 1993, p.69).

A produção científica pós-moderna, influenciada pelo positivismo e fundamentada em modelos cartesianos, para a qual conhecer significa quantificar, reduz as questões humanas a fórmulas e padrões sistematizados. Porém, a racionalização e o rigor científico mostram-se, muitas vezes, insuficientes para a construção de um conhecimento pertinente, capaz de auxiliar na resolução de problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais e planetários (MORIN, 2011, p.33); isto implicaria a superação da visão fragmentada e reducionista e o redirecionamento da visão analítica para visão contextual.

Compreendida a complexidade dos problemas vivenciados na pós-modernidade, é necessário que a busca por soluções seja também pautada em tal compreensão. A realidade precisa ser percebida



como uma rede de relações em que os fenômenos estão interligados e são interdependentes; o conhecimento, por sua vez, deve ser concebido e valorizado em sua diversidade, superando a hierarquização e o privilégio concedido pela vigência e interesses particulares de sistemas hegemônicos.

Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão porque privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor (SANTOS, 2002, p.52).

Cabe destacar que a afirmação acima de Boaventura de Sousa Santos não tem a intenção de desqualificar a ciência moderna ou negar os progressos alcançados por seus métodos e sim destacar a relevância dos outros modos de conhecimento e de envolvimento com o mundo (NUNES, 2003, p.61).

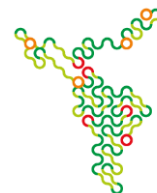
A universalidade do conhecimento científico: herança do colonialismo

Por razões epistemológicas e influência de fatores econômicos e políticos, o conhecimento até então fundamentado em bases teológicas e construído por meio de métodos escolásticos, a partir da revolução científica do século XVI, passa a ser definido e legitimado pela ciência moderna.

A transformação epistemológica consolidada no século XIX intitula a ciência como única via legítima de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, relega todos os demais saberes que até então orientavam as práticas de determinados grupos sociais, à marginalidade ou, em casos mais extremos, promove um epistemicídio¹.

No intuito de consolidar esta concepção, foram forjadas pelos colonizadores estratégias racistas e etnocêntricas que fundamentavam desigualdades e justificava opressões na distinção da estrutura biológica e genética dos indivíduos, relegando povos, principalmente indígenas e de origem africana, a uma situação de inferioridade, naturalizando as relações pautadas no poder e na dominação.

¹ Segundo Santos (1998, p.208), epistemicídio se trata do “conceito com que designa a morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena”.



A codificação das diferenças entre colonizadores e colonizados com base nos traços fenotípicos, como por exemplo, a cor da pele, serviu como instrumento básico de categorização social da população que orientava os espaços a serem ocupados e os papéis sociais cabíveis a cada um. Conforme observa o sociólogo peruano Anibal Quijano (2005, p.118):

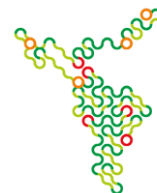
Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados [...] demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.

Referindo-se às manifestações do moderno e à setorização do conhecimento no intuito de fundamentar as ações empenhadas, D'Ambrósio (1999, p.641) ressalta que “surgiram epistemologias convenientes para justificar as ciências, sistemas filosóficos para justificar o comportamento, economia para justificar as operações associadas à produção e ao mercado, e história para justificar o colonialismo”.

A Europa referenciada como o grande centro difusor dos conhecimentos que compõem a história da humanidade reprime os conhecimentos construídos no seio de sociedades de nações colonizadas, colocando-os em posição de subalternidade (CHAKRABARTY, 2000); “essa hegemonia da Europa ajudou a espalhar uma imagem invertida, na qual o conhecimento europeu é universal e os ‘outros’ são conhecimentos particulares” (MARTINS, 2014, p.24).

À exceção do conhecimento científico, as demais formas de produção e transmissão de conhecimento, foram fadadas à obsolescência tornando-se artefatos de museu, apelidados de “tradicionais” (SANTOS, 2005, p.30). Em decorrência deste processo, foram desconsiderados, no conceito de “conhecimentos tradicionais”, a dinâmica e os processos de ressignificação decorrentes das vivências e dos desafios impostos por circunstâncias históricas e espaço-temporais.

Frente à atual crise, os debates sobre os problemas pós-modernos e as possíveis formas de minimizá-los revelam a rivalidade entre conhecimento científico e conhecimento local/tradicional que restringem e até mesmo anulam, em algumas situações, as possibilidades de complementaridade. Santos, Meneses e Nunes (2005, p.28) chamam atenção que, pelo “fato de a ciência se constituir como um saber universal que se arroga o direito de legislar sobre as outras formas de saber e de conhecimento”, é percebida frequentemente pelo mundo não ocidental como um particularismo



ocidental cuja característica principal é a detenção do poder “para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam”.

É fato que os conhecimentos científicos e “tradicionais” possuem grandes divergências, sobretudo em suas bases constitutivas, porém, ambos convergem no sentido de consistirem em maneiras de tentar compreender e agir no mundo (CUNHA, 2009, p.302).

Lévi-Strauss afirma serem indiscutíveis as conquistas alcançadas por meio dos conhecimentos tecnocientíficos, porém ressalta que o conhecimento “tradicional”, pautado nas percepções, também promoveu importantes descobertas e inovações, algumas delas talvez, ainda nem compreendidas em sua totalidade (CUNHA, 2009, p.303).

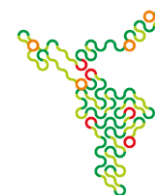
A superação da crise civilizacional discutida neste trabalho propõe o desenvolvimento de um novo saber pautado em uma visão holística e ecológica (CAPRA, 2006, p.25) que promova a compreensão e o respeito às diferenças, a solidariedade entre os saberes e a sinergia na construção de uma nova racionalidade.

Bases para construção de uma nova racionalidade ambiental

Os reflexos da crise pós-moderna, presentes na degradação das relações sociais, no desequilíbrio ambiental, na intensificação do abismo entre ricos e pobres alertam para o desequilíbrio do sistema dominante e a urgência de uma nova racionalidade ambiental. Porém, este processo de transição da racionalidade capitalista ou experimental para uma racionalidade ambiental “passa, pois, pelo confronto de interesses opostos e pela conciliação de objetivos comuns de diversos atores sociais” (LEFF, 2015, p.135).

Definida por Leff (2015, p.143) como “a expressão do conflito entre o uso da lei (o mercado) por uma classe, a busca do bem comum com a intervenção do Estado e a participação da sociedade civil num processo de reapropriação da natureza”, a racionalidade ambiental “emerge como uma resposta social a outra racionalidade que teve seu momento histórico de construção, de legitimação e de tecnologização” (LEFF, 2015, p.142).

No entanto, viabilizar esta transição perpassa a implementação de um novo saber ambiental capaz de articular os diversos elementos e fenômenos, tratados até então de forma fragmentada, e compreender a conectividade e interdependência entre eles. Pressupõe a transição da “monocultura do saber científico para a ecologia dos saberes” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p.101).



A noção de mundo e o sistema de valores que dominaram a sociedade moderna ocidental e influenciaram de forma significativa todo o resto do planeta enfatizavam o cartesianismo como único meio válido para acessar o conhecimento e o princípio da redução como caminho para compreensão do todo.

O princípio da redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias (MORIN, 2011, p.39).

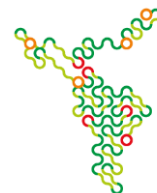
O método cartesiano tem a matemática como a chave para a compreensão do universo, nesse sentido, qualquer conhecimento que não pudesse ser comprovado com a lógica e a clareza de uma demonstração matemática, era automaticamente refutado. Cabe destacar que a aceitação dessa premissa desempenhou importante papel na instauração do atual desequilíbrio cultural (CAPRA, 1982, p.53).

Se, por um lado, o método cartesiano foi imprescindível no desenvolvimento de teorias e na concretização de importantes projetos tecnológicos, por outro, a excessiva ênfase a este método “levou à fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, [...] à crença em que todos os aspectos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes” (CAPRA, 1982 p.55).

O paradigma emergente preconiza a superação da parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário, o reconhecimento da dimensão estética e a relação dialética entre saber científico e senso comum (SANTOS, 2002, p.37-58), considerando a pluralidade de ideias na compreensão da realidade, na elaboração de mecanismos de mudança e na inter-relação entre as dimensões natural, social e estética.

Na busca pela restauração da relação entre a vida e o conhecimento e da integração entre o conhecimento racional e o sensível, o saber ambiental² “elabora categorias para apreender o real desde o limite da existência e do entendimento, a diferença e a outredade. Dessa maneira, cria mundos de vida, constrói novas realidades e abre o curso da história para um futuro sustentável” (LEFF, 2009, p.18).

²“uma epistemologia política que visa dar sustentabilidade à vida; é um saber que vincula os potenciais ecológicos e a produtividade neguentrópica do planeta com a criatividade cultural dos povos que habitam a Terra” (LEFF, 2010, p.201).



Dentre os princípios que orientam a pedagogia mediadora da construção do saber ambiental, está o que prevê a desconstrução do conhecimento meramente disciplinar e reducionista que “reduziu a complexidade para ajustá-la a uma racionalidade da modernidade” (LEFF, 2010, p.205-206).

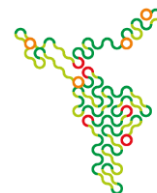
Compartilhando com este pensamento, Morin (2011, p.40) destaca:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, raciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão em longo prazo. Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis.

Refletindo com os autores, compreende-se que a emergência de um saber ambiental implica transcender a visão hiperespecializada sem negar a sua importância, pois consiste em “uma abertura do especialista ao todo que o envolve e a dialogicidade com outras formas de conhecimento e de visões do real, procurando a complementaridade, a motivação e a disponibilidade para atuar em equipe, e o desafio da convivência com a diversidade” (CHECHETTO, 2013, p.32-33).

Nesse sentido, a transdisciplinaridade se apresenta como proposta na fundamentação das bases deste novo saber ambiental, pois, como esclarece D’Ambrósio (1999, p.648), “leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, planetária e cósmica” e a perceber que “essa inserção só se realiza através de um relacionamento de respeito, solidariedade e cooperação com o outro, com a sociedade, com a natureza e com o planeta”.

Ressaltando a pertinência em adotar a transdisciplinaridade como forma de compreensão do mundo e como base na construção do conhecimento, D’Ambrósio (1999, p.649) alerta que “que não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto ou mais certo ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência como a realidade que nos cerca”. Complementa ainda destacando o caráter aberto e a postura respeitosa e humilde da transdisciplinaridade frente “à existência de mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência”.



Considerações finais

Caracterizada pelo medo e pela incerteza, a atual crise vivenciada na atualidade revela as fragilidades e evidencia as inconsistências do paradigma dominante.

A ciência moderna, instituída para desvendar fenômenos e construir verdades por meio da lógica, do experimento e da precisão, mostra-se incapaz e ineficiente frente à complexidade de problemas sistêmicos que só podem ser compreendidos a partir da noção de interligação e interdependência.

O conhecimento científico, intitulado como único e legítimo, foi utilizado como instrumento de poder; subjugou povos, desqualificou suas culturas e saberes e, conseqüentemente, anulou grandes possibilidades de compreensão e atuação no mundo.

O novo paradigma discutido neste trabalho pressupõe a superação da visão fragmentada da realidade e a adoção de uma visão holística ecocêntrica que suscite a cooperação e a solidariedade e promova a emancipação e justiça social.

Porém, este processo implica a abertura a outras formas de relação e percepção do mundo; envolve a capacidade de dialogar com outros saberes, buscando, por meio do trabalho em equipe, a integração e a complementaridade, ou seja, a construção de um saber ambiental.

Neste contexto, a transdisciplinaridade possui importante papel, pois motiva a dialética entre os variados saberes e possibilita a resignificação e hibridização dos conhecimentos a partir deste processo.

Referências

- BAUMANN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- _____. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução: Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2000.



CHECHETTO, Fatima. **Transdisciplinaridade e plantas medicinais no empoderamento de mulheres em busca de sustentabilidade no sul do Brasil e norte da Espanha**: experiências de resgate de conhecimentos Botucatu-SP. 2013 476 f. Tese (Doutorado em Agronomia) - Faculdade de Ciências Agrônômicas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

CUNHA, Manuela C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: _____. **Cultura com Aspas e outros ensaios**. São Paulo: CoascNayf, 2009. Cap: 18, p. 301-310.

D’AMBROSIO, U. *Ética Ecológica*. Uma proposta transdisciplinar, In: DANSERAU, Pierre; VIEIRA, Paulo Freire; Ribeiro, Maurício Andrés (orgs.). **Ecologia Humana, Ética e Educação**. Editora Pallotti/APED, Porto Alegre/Florianópolis, 1999, p. 639-654.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**. Porto Alegre-RS, 34(3): p.17-24 set./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9515>> Acesso em: dez. 2017.

MARTINS, Paulo Henrique. DOSSIÊ O ensaio sobre o dom de Marcel Mauss: um texto pioneiro da crítica decolonial. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, n. 36, mai./ago. 2014, p. 22-41. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/15174522-016003602>> Acesso em: dez. mar. 2017.

MORIN, Edgar. **Terra-pátria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

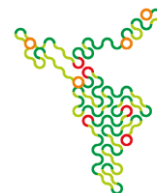
NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 55-80.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: 2005.

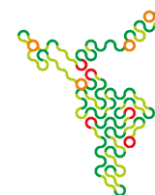
SANTOS, Boaventura de Souza. **La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia, 1998.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula G. de. NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



ESPECISMO: A CEGUEIRA MORAL DA SOCIEDADE

Aliciane Madalena Fogaça Albino¹

Paula Oliveira da Silva²

Resumo: A ocasião em que vivemos, é marcada pelo pensar e agir na visão ocidental, carregadas de conceitos já estabelecidos ao longo da história. Se analisarmos criticamente algumas atitudes e ações que propagamos sem pensar, em relação à própria espécie e aos animais não-humanos percebemos o emblemático paradigma antropocêntrico dominante. É aí que devemos repensar nossas ações e refletir sobre comportamentos inadmissíveis em relação aos animais não-humanos, reconstruir e remodelar os hábitos que aparentemente inocentes, provocam grande sofrimento, imoralidade e desrespeito. O texto busca estes e outros questionamentos sobre a relação dos animais humanos e não-humanos, relacionando com autores que buscam outras formas de pensar, como Peter Singer (2004), Sônia Felipe (2007), Saramago (1995), Paulo Freire (2005) e dentre outros que buscam a harmonia entre os seres vivos. Destacando que é preciso que nos humanizemos novamente com a natureza, com os animais, com o mundo sistêmico em que vivemos, precisamos ter coragem e perceber a nossa “desumanização” perante a exploração dos animais não-humanos, para conscientizarmos a uma conduta digna, que nos moralizem perante a natureza e sobretudo aos animais não-humanos.

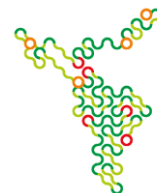
Palavras-chave: Especismo. Animais não-humanos. Visão antropocêntrica. Natureza. Humanização

SPECIES: THE MORAL BLINDNESS OF SOCIETY

Astract: The time we live in is marked by thinking and acting in the Western vision, loaded with concepts already established throughout history. If we analyze critically some attitudes and actions that we propagate without thinking, in relation to the species itself and the nonhuman animals we perceive the emblematic dominant anthropocentric paradigm. This is where we must rethink our actions and reflect on unacceptable behavior towards nonhuman animals, rebuild and reshape habits that seemingly innocent, cause great suffering, immorality and disrespect. The text seeks these and other questions about the relationship between human and nonhuman animals, relating to authors who seek other ways of thinking, such as Peter Singer (2004), Sônia Felipe (2007), Saramago (1995), Paulo Freire (2005) and among others that seek the harmony between living beings. Emphasizing that we need to humanize ourselves again with nature, with animals, with the systemic world in which we

¹ Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (Criciúma -SC-Brasil). Professora de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC (2009). Monitora de Atividades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Içara/SC (2008). Especialista em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (2012). Licenciada em Ciências Biológicas pela UNESC (2007).

² Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (Criciúma-SC-Brasil). Bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - PROSUP/CAPES. Professora de Arte em escola pública de educação básica de Santa Catarina. Especialista em Gestão Escolar Contemporânea pela Faculdades Rio Grandenses - FARGS (2009). Licenciada em Artes Visuais pela UNESC (2015). Bacharel em Administração pela Instituição Educacional São Judas Tadeu (2007).



live, we must have courage and perceive our "dehumanization" before the exploitation of nonhuman animals, to be aware of a demeaning behavior, that moralize us before the nature and especially to the non-human animals.

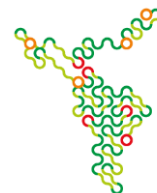
Keywords: Species. Non-human animals. Anthropocentric vision. Nature. Humanization.

A ocasião em que vivemos, é marcada pelo pensar e agir na visão ocidental, carregadas de conceitos já estabelecidos ao longo da história. Se analisarmos criticamente a algumas atitudes e ações que propagamos sem pensar, em relação à própria espécie e aos animais não-humanos percebemos o emblemático paradigma antropocêntrico dominante, advindas de séculos anteriores quando o “socialmente aceito” era a escravidão de negros e índios, o tratamento de incapacidade das mulheres intelectuais, o utilitarismo dos recursos naturais e o especismo sobre os animais não-humanos, todos esses sujeitos de direitos citados não mereciam qualquer consideração moral; não preocupava-se com o bem estar, sofrimento ou seu valor, apenas relações propagadoras de violências.

O momento de refletir alguns comportamentos e hábitos diários estabelecidos por séculos é crucial em consequência do caos causado ao equilíbrio natural do planeta frente a visão antropocêntrica, de que nós, humanos, somos o centro dos outros seres vivos e podemos exterminá-los.

Observando o modo de vida do homem, nota-se uma contradição, de que o moderno é bom e faz bem, e observando criticamente vemos que a ação dos homens destrói a si próprios, atingindo, as demais espécies. Nesta contradição, observamos que o homem valoriza o “moderno”, “poder”, “domínio”, mesmo levando-os a destruição de todo o equilíbrio sistêmico que ele próprio participa sem perceber.

Corroborando com este pensamento Sônia Felipe (2007), destaca que o “comportamento ético” em relação aos animais não-humanos está intimamente relacionado aos interesses econômicos, o despertar para o consumismo exposto pela mídia reforça esta ideia de “coisificação”. As visões utilitaristas e servis dos animais não-humanos apresentam-se naturais, já que estamos acostumados na maior “inocência” a comer um simples pedaço de carne, a usar um casaco de pele ou colete, a adentrarmos em espetáculos circenses e vermos os animais não-humanos serem constrangidos em apresentações para entretenimento de humanos, ou achar normal uma multidão correr atrás de um touro mutilado e cercá-lo só porque é uma simples “tradição” e a ciência, como propósito de progresso utilizar os animais não-humanos para experimentos, lembrando também que são utilizados em



indústrias e centros educacionais para estudos; todos esses fatos naturalizados na sociedade, apenas reforçam nossa visão de “donos do mundo” ou nossa “cegueira moral”.

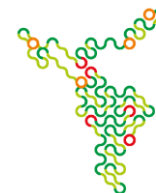
Conforme Saramago (1995), a sociedade encontra-se em uma cegueira moral, o animal humano esquece que é civilizado e se bestializa a tal ponto que perde sua verdadeira identidade, seu orgulho e auto respeito, descendo a níveis de comportamentos e ações que os animais não-humanos não conseguem alcançar, chegando a “miséria moral”.

É aí que devemos repensar nossas ações e refletir sobre comportamentos inadmissíveis em relação aos animais não-humanos, reconstruir e remodelar os hábitos que aparentemente inocentes, provocam grande sofrimento, imoralidade e desrespeito.

O presente texto trata de aspectos relacionados ao especismo, traçando um breve histórico, de conceitos e fundamentos, e demonstrar suas formas de perpetuação na sociedade. Defendendo o combate ao especismo e a necessidade de reconstruir novos paradigmas, na sociedade, que “coisifica” os animais não-humanos, tornando naturalizada a prática da exploração das espécies que tem a capacidade de sentir sensações e sentimentos de forma consciente, sem nenhuma repressão ética e moral.

Para adentrarmos a discussão, significamos o termo especismo criado pelo psicólogo Richard Ryder (1975), que sustenta que a espécie humana é por natureza superior às outras espécies e por isso tem direitos ou privilégios que são negados a outros animais capazes de sentimentos e sensações conscientes, isto é, que também sentem dor e sofrimento. Conforme o autor, o termo foi usado para um “despertar” necessário a confrontar a moralidade de práticas que animais não- humanos estão sendo explorados em pesquisas, fazendas, domesticamente e na natureza, fazendo um paralelo com outras ideologias bem comuns na sociedade o racismo e sexismo, que são preconceitos baseados sobre diferenças físicas que são moralmente pouco importantes, hierarquizando uma raça sobre a outra, um gênero sobre outro e no caso do especismo uma espécie sobre outra. Ryder argumenta que qualquer indivíduo, humano ou não, capaz de experienciar a dor ou sofrimento possui direitos morais.

Conforme Desmond Morris *apud* Flávio Gomes Ferreira (2017) ao investigarmos a história da relação do animal humano com os animais não-humanos, notamos muitas discordâncias nos padrões éticos. Há milhares de anos o “homem” vem utilizando a natureza no intuito de atender seus interesses e necessidades antropocêntrico, a relação de dominação, perpetuou e se consagrou em muitas doutrinas religiosas e correntes filosóficas, estendendo-se por gerações, através da



comunicação oral, visual e escrita, todos esses fatores contribuíram para a construção da ideologia especista.

Portanto, para entendermos as relações entre os animais humanos e não-humanos, vamos retomar a história da sociedade em diferentes momentos. Na Grécia Antiga, de acordo com Peter Singer (2004) não havia uniformização do pensamento em relação aos animais não humanos, mas algumas doutrinas propagavam mesmo que subentendidas ideias relacionadas. Exemplificando esta ideia Peter Singer (2004, 90.p), relata que:

Na Antiguidade grega, havia duas tendências conflitantes: a de Pitágoras, vegetariano, que tratava os animais com respeito; e Aristóteles, que pensava que alguns homens são escravos por natureza e a escravidão, por conseguinte, era correta e vantajosa para eles. Aristóteles afirma ainda que animais existem para servir aos interesses dos seres humanos, muito embora não estabeleça um abismo entre os humanos e o restante do mundo animal. Ele ainda reconhece que escravos e animais sofrem e sentem dor – não nega que o homem é um animal (racional) – mas são seres inferiores ao homem racional. O critério aristotélico-cartesiano estabelecido pela filosofia moral tradicional para assegurar a igualdade entre os homens: razão e linguagem.

Corroborando com Singer a autora Sônia Felipe relata, os pensamentos que maior destaque tiveram neste período foi de Aristóteles, que seguindo os preceitos do cristianismo elaborou uma teoria epistemológica e metafísica que resultou na exclusão dos animais não- humanos da esfera moral, defendia que havia uma hierarquização na natureza, e o “homem” estaria no topo dela, acreditava que em decorrência da capacidade de raciocínio, acreditava que havia homens naturalmente escravos, portanto, a posição dos animais não racionais seria inferior aos seres humanos, destacando que os interesses humanos devem ser providos pelos animais não racionais, como um direito.

Neste contexto, com o surgimento do pensamento cristão, reforçando a ideia que a espécie humana é sagrada, apenas confirmou e acentuou a posição de inferioridade dos animais não-humanos. Conforme Peter Singer (2004, 96.p):

O posicionamento que se destacou na doutrina cristão foi o de São Tomás de Aquino, maior representante da filosofia romana católica de seu tempo. Segundo ele, a obrigação cristã de matar não se aplica a outras criaturas, porque não há pecado em usar algo para o fim a que se destina. Homens usam animais para alimentar-se e isso não pode ser feito a não ser que esses sejam privados da vida, sendo, portanto, legal tirar a vida de animais. Vai além, discordando de que a crueldade contra animais seja errada em si. Pecados são cometidos apenas contra Deus, contra si próprio e contra o semelhante, não havendo uma categoria de pecados contra seres irracionais. Ainda, Aquino diz ser errado ter compaixão para com os animais, pois a caridade não abrange as criaturas irracionais, pois elas são incompetentes para possuir o bem, não possuem sentimentos de companheirismo e porque a caridade baseia-se no



companheirismo da felicidade eterna, que tais criaturas não conseguem atingir. São Tomás simplesmente negava que animais outros que não seres humanos pudessem sofrer.

Ao longo da história, alguns pensadores desenvolveram em suas filosofias, atitudes e ações que defenderam em alguns momentos os animais não-humanos. Seguindo a cronologia histórica, conforme Peter Singer (2004, 98.p):

Com o período da Renascença veio o humanismo renascentista, que era, afinal, humanista, insistindo no valor e na dignidade dos seres humanos. “O homem é a medida de todas as coisas” – a ostentação da dignidade, potencial e superioridade da natureza humana contrastou ainda mais a natureza limitada dos “animais inferiores”. Se a Renascença marca, sob determinados aspectos, o início do pensamento moderno, o modo de pensar anterior, no tocante aos animais, continua a vigorar, apesar de dissidentes importantes como Leonardo da Vinci (que era vegetariano e condenava toda e qualquer crueldade contra animais).

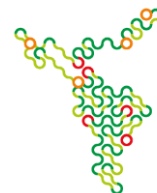
Quando pensamos que a situação para os animais não poderia piorar, surge a teoria de Descartes, reforçando a anulação moral dos animais não humanos, como forma de edificar ainda mais a figura humana. De acordo com Peter Singer, o pensamento de Descartes, apresenta como base: Descartes sustentou que tudo que era matéria seria governado por princípios mecanicistas, a exemplo de um relógio. Obviamente ele não poderia afirmar que os seres humanos eram máquinas, ou seria gentilmente encaminhado à fogueira. Para evitar esse destino, afirmou que há dois tipos de coisas no universo: coisas de espírito e coisas de matéria. Anjos são coisas de espírito, homens são coisas de espírito e de matéria, e animais, por não possuírem, segundo ele, consciência, seriam coisas de matéria e, portanto, máquinas. Uma vez sendo máquinas, animais não sentem dor e são incapazes de sofrer. Essa teoria foi extremamente conveniente: foi nessa época que a prática da experimentação com animais vivos tornou-se amplamente difundida na Europa.

O iluminismo trouxe maior civilidade e menor violência, sendo que os animais não-humanos se beneficiaram neste período. Houve reconhecimento de que os animais não-humanos sofrem e merecem alguma moralidade. Muitos filósofos progrediram no processo intelectual, reforçando argumentos em prol ao vegetarianismo e tentativas de elaboração de leis em defesa dos animais não-humanos que impedisse a violência.

Quando Darwin (1859, 80.p) publicou *A Origem das Espécies*, foi uma revolução para época, em seu livro relatou o seguinte:

Vimos que os sentimentos e a intuição, as várias emoções e faculdades, tais como amor, memória, atenção e curiosidade, imitação, razão, etc. das quais o homem se orgulha, podem ser encontradas, em estado incipiente, ou mesmo, por vezes, numa condição bem desenvolvida, nos animais inferiores.

As teorias de Darwin sofreram uma violenta resistência, pois não é fácil abandonar com facilidade a ideia de seres “sagrados” e que possuem domínio sobre os outros seres vivos “inferiores”. Conforme Peter Singer (2004, 55.p), que defende:



É claro que toda uma carga cultural, todo um ranço de tradição católica e carnívora tentam impedir que acreditemos que um animal possa, de fato ter memória, amor, curiosidade, e quanto mais razão. É claro que nossos costumes e hábitos nos fazem querer debochar de tais afirmações. Mas assim pensam os machistas com relação à libertação da mulher, e assim pensam os racistas com relação à escravidão. Justificar a maneira como tratamos os animais com a frase, “mas eu preciso comer carne” não é melhor que justificar a escravidão com a frase, “mas a economia depende dos escravos”.

Apesar que durante a história vários pensadores defenderem a ideia que os animais não-humanos são capazes de experimentar sofrimento físico e apresentarem uma forma especial de racionalidade, ainda prevalece na sociedade atualmente, a ideia que o homem é o centro de tudo e possui privilégio sobre os outros seres vivos.

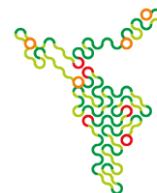
Corroborando com este pensamento Sônia Felipe (2007, 66.p), relata que:

Para a filosofia racionalista, maus-tratos são violência apenas no caso de serem infligidos a *pessoas*, pois as destituem de sua liberdade, da capacidade de escolher e deliberar o que é necessário a seu próprio bem. Maus-tratos contra animais foram *naturalizados* pela tradição moral, como se devessem servir para lembrar a todos que há dominantes e dominados, *alfas* e *subordinados*. Em outras palavras, a naturalização dos costumes violentos contra os animais tem uma função ideológica: a de nos mostrar que os *homens* podem impor sua expressão por via da força bruta a todos os que, intuindo sua natureza livre, não querem colocar sua vida à disposição dos dominantes. Enquanto tolerarmos a violência praticada contra os animais estaremos fomentando a mesma prática que nos subordina a essa hierarquia moral e política. Libertar os animais é libertar-nos da matriz cognitiva que nos formata para sermos escravizados por relações violentas.

No pensamento da autora, a tradição hierarquizante, o violentador se constitui como forte, e só o seu interesse prevalece, pois é dotado de razão e todos os outros que não se enquadram no padrão moral proposto, sempre sofrem brutalidades.

Neste contexto histórico da relação dos animais humanos e animais não-humanos, observando esses comportamentos e atitudes que se arrastam por séculos, está cultura que prevalece por gerações, ficamos a nos questionar: o quanto ainda precisamos mostrar, demonstrar, expor, falar e escrever sobre o sofrimento dos animais não-humanos? O que impressiona na humanidade é o desrespeito com a própria vida e de seus semelhantes, pois polui o ar que necessita para respirar, contamina a água a mesma que mata sua sede, polui o solo que lhe dá o alimento e continua seu processo de desumanização destruindo seus semelhantes, sem moralidade e ética.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2005), expõem que os humanos estão em constante processo de humanização, mas ao longo do tempo a partir de situações históricas específicas, como relatamos no decorrer do estudo encontram-se desumanizados, e o próximo passo



será tomar consciência de sua própria condição de ser desumanizado e assim será o primeiro passo à sua libertação, e passagem da consciência ingênua para a consciência crítica no processo de Conscientização e Diálogo.

Uma grande parcela da humanidade necessita do processo de humanização, perante a exploração animal, que diante do sofrimento animal, conseguem ignorar o que lhes é mostrado, não conseguem libertar-se de seus costumes e tradições bárbaras com medo de enxergar a verdade de seus atos cruéis.

É preciso que nos humanizemos novamente com a natureza, com os animais, com o mundo sistêmico em que vivemos, precisamos ter coragem e perceber a nossa “desumanização” perante a exploração dos animais não-humanos, para conscientizarmos a uma conduta digna, que nos moralizem perante a natureza e sobretudo aos animais não-humanos.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias e não notícias faz-se a crônica**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

DARWIN, Charles. A origem das espécies: através da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência. Tradução: Ana Afonso. Planeta Vivo. Portugal, 2009.

FELIPE, Sônia T. **Ética e experimentação animal: fundamentos abolicionistas**. Florianópolis: editora UFSC, 2007.

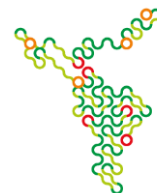
FELIPE, Sônia T. (2007) **Somatofobia: violência contra humanos e não-humanos; as vozes dissidentes na ética antiga**”. In: *PENSATA ANIMAL*, São Paulo, n. 2, jun. 2007. Acesso em: 25/08/2017. Site: <http://olharanimal.org/somatofobia-violencia-contra-humanos-e-nao-humanos-a-modernidade-e-as-vozes-dissidentes-contemporaneas-parte-ii/>.

FELIPE, Sônia T. (2007) **Racionalidade e vulnerabilidade. Elementos para a redefinição da sujeição moral**. In: *VERITAS*, Porto Alegre, v. 52, n. 2, Mar. 2007, p. 184-195.

FERREIRA, Flávio Gomes. **Direitos dos animais não humanos à vida: onde está a ilusão?** Florianópolis, 2017. Dissertação [Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, UNESC.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

LAERTIOS, Diogenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. 2 ed. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2008.



RYDER, Richard D. **Speciesism: Victims of Science the use of animals in research**. London: Centaur Press, 1975.

SANTANA, Heron José de. **Abolicionismo Animal**. Tese de doutoramento submetida à banca na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Recife. 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Portugal: Editorial Caminho, 1995.

SINGER, Peter. **Ética Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SINGER, Peter. **Libertação animal**. Porto Alegre: Lugano, 2004, p. 147



RUPTURAS E PRÁTICAS DE DESLOCAMENTO DA VIVÊNCIA PARA EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR À LUZ DE WALTER BENJAMIN

Maria Cecília Paladini Piazza¹

Resumo: A presente comunicação tem por objetivo investigar e propor práticas de resistência, ruptura e descolamento da vivência para a experiência no cotidiano escolar. Mais especificamente, pensar sobre as serventes, vozes que são silenciadas e não tem chance nem vez na sociedade, em especial no que se refere a aprender a ouvir sujeitos invisibilizados pela modernidade homogeneizante. Dessa forma, esse trabalho pretende discutir as temáticas de experiência e narratividade em Walter Benjamin para (re)pensar os conceitos e as práticas históricas excludentes. A força dos elementos de opressão incapacita o sujeito de agir; porém, Walter Benjamin enxerga a modernidade não só como “ruína” que aliena os sujeitos. O filósofo concebe a modernidade, também, como possibilidade de provocar rupturas e inventar outras práticas educacionais e novas histórias.

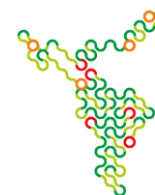
Palavras-chave: Memória, Experiência, Narratividade, Serventes, Escola

Astract: This communication aims to investigate and propose practices of resistance, rupture and detachment of the experience for the experience in the school everyday. More specifically, think about the servants, voices that are silenced and have no chance or even in society, especially in what concerns to learn to listen to individuals invisible by homogenizing modernity. In this way, this work intends to discuss the themes of experience and narrativity in Walter Benjamin to (re) think the excluding concepts and historical practices. The force of the elements of oppression incapacitates the subject to act; however, Walter Benjamin sees modernity not only as a "ruin" that alienates subjects. The philosopher conceives modernity, too, as a possibility of provoking ruptures and inventing other educational practices and new histories.

Keywords: Memory, Experience, Narrativity, Servants, School

A presente comunicação trata-se de uma pesquisa que está em andamento no Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e tem por objetivo investigar e propor práticas

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017), Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2016), onde desenvolvi a pesquisa O ENSAIO COMO FORMA EM WALTER BENJAMIN: CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO ENSAÍSTICO PARA A EDUCAÇÃO, com Especialização em Língua e Literatura com ênfase nos gêneros discursivos pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2009). Sou graduada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2006). Vinculada ao Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PAMEDUC -UFSC) atuando principalmente nos seguintes temas: experiência, narratividade, memória, progresso, modernidade e história em Walter Benjamin.



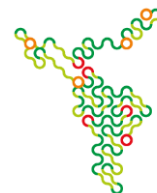
de resistência, ruptura e descolamento da vivência para a experiência no cotidiano escolar. Mais especificamente, pensar sobre as serventes, vozes que são silenciadas e não tem chance nem vez na sociedade, em especial no que se refere a aprender a ouvir sujeitos invisibilizados pela modernidade homogeneizante. Dessa forma, pretende-se discutir as temáticas de experiência e narratividade em Walter Benjamin para (re)pensar os conceitos e as práticas históricas excludentes. Além disso, busca mostrar as noções de progresso e história, abordando a preocupação de Benjamin em relação à herança que a concepção linear de história deixa para o mundo. Benjamin discorre sobre o gesto de “escovar a história a contrapelo”, proposição que sintetiza sua postura intelectual e política.

Em um primeiro momento, será realizado um breve percurso pela biografia de Walter Benjamin. Num segundo momento, apresento o conceito de experiência e narratividade na obra deste autor, num terceiro momento, procura-se discutir sobre o processo de rememoração da classe das serventes, que são excluídas, oprimidas e privadas de contarem o seu ponto de vista e, por isso, seguem o cortejo dos vencedores. Além disso, haverá constante reflexão sobre a produção de conhecimento como um saber sensível, um saber que mergulha na vida e tenta se aproximar de uma *Erfarung*.

Este trabalho visa não mais pontuar para a questão do empobrecimento da experiência e como está cada vez mais inviável o sujeito relatar sua experiência e dela extrair algo que surta algum efeito significativo para a condição da existência humana e para a própria vida do sujeito. O que busca, apesar do modo de vida estar cada vez mais mecânico e superficial, é construir propostas e criar brechas a fim de deslocar e estabelecer outras relações com o mundo para além do automático, para além da reprodutibilidade técnica. Um modo outro de ser e estar no mundo, falar com as serventes e não sobre elas, sem apagá-las e sem esquecer suas singularidades espaço-temporais. Deixar aflorar outras sensibilidades, sair do já conhecido e agregar novos conhecimentos para partilhar uma educação “a contrapelo”.

2 WALTER BENJAMIN

Walter Benjamin (1892 - 1940) foi um filósofo tendo atuado como crítico literário, ensaísta, tradutor, cujas contribuições se estendem pelo campo da História, das Artes, da Literatura, da Teologia, entre outras. Associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, fora influenciado por



autores como Charles Baudelaire, Marcel Proust, Nietzsche, Maurice Halbwachs, Georg Lukács, além de Bertolt Brecht, Gershom Scholem, Theodor Adorno, Max Horkheimer, entre outros. Suas ideias tiveram grande alcance postumamente; em vida, não foi aceito no meio acadêmico alemão, tendo sido rejeitada a sua tese de livre-docência *Origem do Drama Barroco Alemão* pela Universidade de Frankfurt.

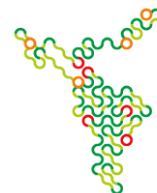
Em relação à biografia de Benjamin, é importante contextualizar que o autor é fruto do seu tempo histórico, e, sendo assim, vivenciou os efeitos das contradições que uma época histórica produz em um indivíduo, pois o filósofo esteve no centro de alguns dos maiores e mais dramáticos acontecimentos da Europa. Benjamin, cronologicamente, viveu e estava inserido no contexto entre as duas guerras mundiais, tendo circulado pela Europa, notoriamente Berlim (Alemanha) e Paris (França). Isso permite que se faça uma inferência sobre a razão de o filósofo enxergar a história sob um ponto de vista tão dramático e trágico.

Crítico do romance alemão, leitor dos escritores como Proust e Baudelaire, Benjamin radicaliza a forma de ver o mundo, e, de maneira pouco ortodoxa, analisa fenômenos históricos, processos sociais e lutas políticas, valendo-se de elementos tirados do romantismo alemão, da teologia judaica cristã e do materialismo histórico. Para Michel Löwy (2010), Benjamin elabora um pensamento único que permite uma espécie de integração entre o messianismo, o romantismo e o materialismo. Além disso, o ensaísta alemão de origem judaica¹ se vale da História para discutir a questão da modernidade e da urbanidade na Europa do século XIX.

Por isso, de acordo com Jeanne Marie Gagnebin (1999), não se deve sustentar interpretações apressadas e globalizantes em relação aos ensaios do autor.

Segundo Olgária Mattos (1989), há um fio condutor nos textos de Benjamin necessário para entender seu pensamento, uma vez que, de certo modo, ele não trabalha nem com o passado e nem com o presente, mas sim com o sentido de *agoridade*. Esta noção de *agoridade* refere-se à questão teológica a que Benjamin se propunha, que diz respeito ao messianismo benjaminiano. Nesse sentido,

¹ É importante esclarecer que o pensamento benjaminiano se conduz nos valores teológicos judaicos que, por sua vez, refere-se a uma teologia que não permite nomear ou fazer imagens de Deus, ou seja, Deus é um ser superior que está acima de qualquer compreensão humana.



compreende-se que o entendimento de Benjamin diante desta concepção do messianismo refere-se ao fato de a salvação ser alcançada pela força coletiva – ou seja, por uma geração que se constituirá de uma força messiânica para combater a luta de classes – e não por um “Messias”, um único indivíduo. Messias somos todos nós, nós temos que nos romper e nos descontinuar, ficar perplexos com tanta barbárie.

1. O conceito de Experiência e Narratividade em Walter Benjamin

O que foi feito de tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1986, p. 114).

Para o pensador alemão, a “cotação de experiência baixou”, e numa visão reveladora traz sua sentença: “Uma miséria totalmente nova se abateu sobre o homem com este desenvolvimento monstruoso da técnica” (1986, p. 195). Para o filósofo, as experiências que eram antes comunicadas entre as gerações e transmitidas num ritmo lento, pautado na tradição comunicativa, entraram em decadência; a rigor, esse empobrecimento está relacionado à incapacidade de narrar (contar histórias). Evidencia-se a postura de Benjamin nesta passagem de “Experiência e pobreza”, um ensaio breve que trata de questões historiográficas relativas à memória após a Primeira Guerra Mundial:

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? (1986: 195).

Dessa forma, em seu ensaio *Experiência e pobreza* (1933), Benjamin discorre que a retração da transmissão de experiências foi fomentada trauma europeu devido à Primeira Guerra Mundial. Por isso, as experiências das antigas gerações, que eram passadas aos mais jovens através das parábolas, fábulas, histórias, provérbios e baseadas na construção da tradição e da memória, encontram-se em declínio acentuado. Benjamin exemplifica o sentido da tradição e da memória como princípio e transmissão do saber, relatando, no início do texto *Experiência e pobreza*, uma fábula sobre um tesouro enterrado na vinha. Em poucas palavras, a fábula expressa um legado que não depende do tempo, pois é capaz de ser transmitido de geração em geração e de servir também como conselho. Assim ele narra:



Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1986: 114).

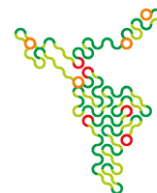
Com essa parábola, Benjamin (1986, p. 105) infere que a experiência é a “matéria da tradição, tanto na vida privada quando na coletiva”. Ela é um tipo de saber que se mantém num espaço e tempo para além do racional, ou seja, não está condicionada pelo tempo, e, por isso, sustenta o fazer e o saber de uma coletividade/comunidade. Da mesma forma, a questão da tradição, demonstrada nesta parábola, contextualiza as ações e mostra de que maneira as pessoas se relacionam umas com as outras.

No ensaio *O Narrador* (1936), Benjamin analisa a obra de Nikolai Leskov, que simboliza algo que está desaparecendo: o contador de histórias. Assim como no ensaio *Experiência e pobreza*, citado acima, o autor ainda prova estar impactado com a evolução técnica da sociedade moderna. Entretanto, aqui o filósofo aborda o problema da experiência numa outra perspectiva: Benjamin discute não apenas a relação dos efeitos da técnica na subjetividade das vanguardas artísticas, mas também discorre sobre o homem que transmitia a experiência, o contador de histórias. Nas palavras de Benjamin,

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas, ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (1986, p. 204-205).

No ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire*, Benjamin (1939) recorre ao poeta e desenvolve, de maneira mais clara e a partir da análise de seus poemas líricos, as noções de experiência plena (*Erfahrung*) e experiência de choque (*Chockerlebnis*) ou vivência (*Erlebnis*). Assim, a poesia de Baudelaire se torna, para Benjamin, um território capaz de desvendar os pormenores da escrita poética e, dessa forma, de responder à seguinte pergunta: “de que modo a poesia lírica poderia estar fundamentada em uma experiência para qual o choque se tornou a norma?” (BENJAMIN, 1989, p. 110).

Nesse sentido, Benjamin desvela, na lírica de Baudelaire, problemas e conceitos que estão relacionados à experiência. Assim, Gagnebin (1999) diferencia duas palavras essenciais em Benjamin: *Erfahrung* e *Erlebnis*. A primeira representa a experiência que está vinculada a uma



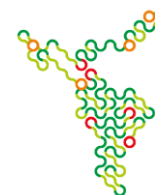
temporalidade compartilhada com diversas gerações. Conforme Gagnebin explica, a experiência resulta de:

Uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho: continuidade e temporalidade das sociedades “artesaniais” diz Benjamin em “O Narrador,” em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno (GAGNEBIN, 1999, p. 65-66).

Como observa Gagnebin, para Benjamin a *Erfahrung* é a sabedoria que se constitui artesanalmente e é difundida pela tradição; em outras palavras, uma experiência plena. Por outro lado, o termo *Erlebnis* significa vivência, ou seja, a experiência do choque que seria um tempo fadado à repetição, ao eterno retorno do mesmo, caracterizado como um exemplo de experiência incompleta e improdutivo no âmbito da ação humana. Para Benjamin, nenhuma significação pode ser atribuída a uma vivência, pois ela conclui sua ação no mesmo momento de seu próprio aparecimento.

A proposta de Benjamin soa atual – no sentido de apresentar possibilidades para um outro porvir – quando lançamos um olhar crítico para a cultura em que vivemos, cada vez mais se massifica, marcada por um acentuado caráter de esvaziamento nas relações humanas e, por conseguinte, na perda da capacidade de trocar experiências; o consumismo e o produtivismo andam de mãos dadas, em todas as dimensões de nossa existência – inclusive na produção do conhecimento. Benjamin mergulha sua linguagem e vincula a modernidade numa espécie de barbárie, há uma morte em vida.

Jorge Larrosa (2015, p. 25), em seu livro *Tremores*, também discute a questão da experiência que está relacionada com a variação do tempo e a explica “como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Além disso, o tempo da modernidade, em que estamos tão intensamente afundados e impregnados parece que não nos permite encontrar brechas para nos desviar desse excesso de estímulos e informação. As relações humanas tendem a ser diluídas e inférteis em nossa modernidade urbana. Desse modo, a justificativa em prosseguir com esse projeto é para provocar e promover reflexões para se pensar na memória das serventes. Memória no sentido de uma tradição artesanal a partir do vivido. Benjamin analisa a obra de Proust para entender melhor o conceito de memória. Na rememoração Benjamin vai aprender que não temos apenas memória voluntária, também temos a involuntária e todas são entrecortadas num fluir e descontínuo que vem a tona.



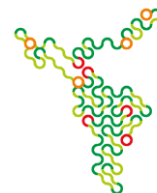
Verificar na fala das serventes se há uma experiência (Erfarung) ou uma mera vivência (Erlebinis). Em que medida poderemos observar nas rememorações desenraizamentos inférteis derivado de relações mais efêmeras ou vislumbrar possibilidade de laços mais fortes e acolhedores?

Os temas discutidos acima ajudam a compreender a necessidade de ressignificar, repensar o ambiente escolar e rememorar, por exemplo, a classe das serventes, que são excluídas, oprimidas e privadas de contarem o seu ponto de vista e, por isso, seguem o cortejo dos vencedores. Nesse entendimento, justifica-se essa pesquisa pela importância ética e política em rememorar vozes que são silenciadas. Dessa maneira, pretende-se reestabelecer a capacidade de trocar experiências para possibilitar relações sociais menos vazias e agregar outros valores para a educação, fugindo assim da lógica utilitarista e mercadológica tão vigente em nosso atual sistema.

Dessa forma, os questionamentos que se levantam são os seguintes: É possível deslocarmos as vivências em experiências no sentido compreendido pelo filósofo? Há espaço, no cotidiano escolar, para as serventes narrarem suas experiências? Quais propostas podemos construir para rememorar as vozes silenciadas? De que forma nos será possível ser afetados, tocados e sensibilizados a fim de resistir e ressignificar as atuais concepções de ensino? Em nossa atual forma de sociabilidade, de que maneira conseguiremos vislumbrar o potencial educativo inerente à narrativa, a saber, o de servir em prol de uma totalidade que visa ao ser humano, às suas condições e aos valores que o integram? De que maneira, no nosso sistema capitalista, podemos enfraquecer a infértil vivência e enxergar possibilidades da experiência plena?

O conceito de experiência, narratividade e rememoração em Walter Benjamin são elementos centrais de minha pesquisa. A rememoração seria uma possibilidade de prática para construir outras verdades a partir das narrativas, por isso trabalhar com narrativas orais e memórias permeia a construção do vivido, conseguimos olhar para aspectos diferentes das mesmas narrativas e nem por isso deixam de ser verdades. Toda nossa narrativa e produção do conhecimento é ficcional, por isso é tão importante trabalhar com narrativas.

Benjamin é um filósofo que pensa poeticamente e apesar de criticar a modernidade, traz outros modos de produção de conhecimento histórico, traz outras perspectivas de pensar e produzir conhecimento. As narrativas fazem muito sentindo quando não se distanciam da experiências das serventes, por exemplo. É uma rememoração que não é saudosista nem individualista, mas um



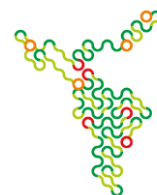
rememorar como ato político porque no presente eu volto para o passado e possibilito transformar o presente.

Dessa maneira, o potencial inerente à narrativa alarga nossas identidades, há a possibilidade de nos reconhecermos como sujeitos nesse mundo. Nesse sentido, a experiência e o ato de rememorar é formativo, pois certamente quando nossas pesquisas assumem um caráter de experiência(*Erfahrung*), nós sairemos de outra forma.

Ao rememorar as experiências das serventes, numa perspectiva benjaminiana, terei a possibilidade de enxergar através de várias expectativas. Por exemplo, tenho que estar atenta porque num pequeno fragmento posso captar o mundo educacional, por exemplo. Além disso, estar aberta e receptiva porque nas falas terão fragmentos carregados de tensões, incertezas e que aparecerão práticas socioculturais. É necessário perceber o individual articulado com o coletivo, pois quando elas forem rememorar, falarão delas, mas também mencionarão outros sujeitos. Nesse entendimento eu como pesquisadora precisarei flagrar e ter a sensibilidade para compreender o porquê esse passado está sendo colocado no presente e como mudá-lo. Perceber as ambiguidades e as idas e vindas do pensamento. Nas entrevistas tenho que enxergar os lampejos de imagens dialéticas, de que forma elas aparecem ou são silenciadas?

A rememoração através dos questionamentos apontados permitem reter o fluxo da história e vislumbrar a revisitação ao passado como uma ação revolucionária. É uma pequena brecha que devemos reconhecer para lutar por um passado que provavelmente foi oprimido. Naquela dada realidade trazida a tona pelas serventes, há um novo fôlego que podemos desestabilizar e tentar remexer e atribuir outros sentidos aos tensionamentos que serão rememorados. Como diz Benjamin: “Os farrapos, os resíduos, quero fazer-lhes justiça da única forma, utilizando-os.” Assim, o desafio nas entrevistas é estar atenta para aquilo que lampeja e choca, para isso devo me distanciar da minha linguagem tagarela e apressada que é distante do sujeito, não tem vida, devo me policiar para me distanciar da linguagem instrumentalizada.

Outro aspecto a se refletir é em relação a questão epistemológica da produção de conhecimento. Para produzir conhecimento numa perspectiva benjaminiana não significa ter neutralidade, a produção de conhecimento de Benjamin se dá na relação com o outro, enxergar com sensibilidade, numa relação polissêmica, ou seja, cada rememorar pode estar carregado de múltiplos sentidos. As contribuições teóricas deste autor, é fundamental para pensar num outro modo de



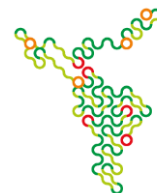
produção de conhecimento. O filósofo vai imbricando diferentes campos em função de uma linguagem muito díspare, como dito anteriormente, ele não é aceito pela escola de Frankfurt e tem uma formação bastante diferente, produz um verdadeiro caleidoscópio, pois traz a tona diferentes pensamentos e diversas fontes. Questiona a hierarquização de saberes e o esfacelamento das relações humanas. Produz fragmentos, euforismos e ensaios que nos desestabilizam. Na *mônada*, por exemplo, há a possibilidade de encontrar o todo social, capaz de nos mobilizar.

Nesse entendimento, os questionamentos e problematizações estarão imersos numa linguagem como experiência viva que nos oportunizará tocar corporalmente e mover nosso cotidiano de corpo e alma. Outro desafio é construir uma linguagem a contrapelo, com emoções, incompletudes. Sonia Kramer (2010) nos remete a pensar na construção de uma linguagem com muitos fios, sensível, polissêmica, alegórica e científica também. Nas minhas entrevistas terei o cuidado de não me restringir em relatórios fiéis, mas assumir uma dimensão com todos os fios que ali permeiam.

Vivemos apressadamente, temos um tempo fantasmagórico, relações caóticas, relações excludentes. No entanto, o que aprisiona de fato o sujeito não é a tecnologia em si mesma e sim o modo como a usamos. A modernidade nos aliena e enclausura, como se vivêssemos dentro de uma gaiola, mas ao mesmo tempo essa racionalidade produz brechas e possibilidades. Esta pesquisa apresenta as características da pesquisa-ação/participante, pois envolverá membros da comunidade desde o início. Seu caráter participativo invoca e convoca as memórias coletivas que seguem muito vivas. Nesta pesquisa se cultivam sementes de decolonialidade para brotar raízes de modos outros de ser, pensar, sentir e viver.

Dessa forma, a intenção dessa pesquisa é fazer da produção de conhecimento um saber sensível, um saber que mergulha na vida e tenta se aproximar de uma *Erfarung*. Há visões e dimensões nossas que são separadas das sensibilidades, não é um mero efeito afetivo, mas a necessidade de mudança. A escola está mais oportunizando vivências, não há tempo de ter experiência. A correria do dia a dia impossibilita as experiências. Até que ponto nós todos tendemos a reproduzir essas vivências (*Erlebinis*)? Como podemos encontrar brechas e escolher elementos capazes de mexer com nossos sentidos? Estamos tendo experiências ou vivências?

Encontrar na rememoração das serventes, mesmo com a racionalidade, elementos outros que se produza mais significado portador de diferentes visões. Aproximações que sejam fortalecedoras, não do sistema, mas das relações humanas, refinamento das visões e das sensibilidades. De acordo

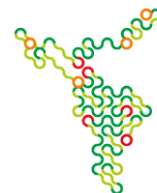


com Wash (2014) não só contra a ordem dominante, mas para construir formas outras de ser e de pensar. Pensar com e a partir das construções e práticas insurgentes que trabalham nas margens, abrindo as brechas e fissuras decolônias. Uma postura epistêmica que pense com e não sobre, conectar as brechas, uma maneira outra, um modo outro que desafiem o poder colonial. O decolonial não é um projeto de estrutura, algo fixo, é um processo dinâmico que convida à conectividade, luta pela invenção, criação, intervenção por sentimentos e significados radicalmente distintos. O decolonial não vem de cima, mas das margens, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos e espaços onde as alianças se constroem e surge um modo outro que se inventa, cria e constrói.

Segundo Catherine Wash (2014), devido à natureza míope da vida e do viver contemporâneo, as brechas passam despercebidas, sem serem vistas ou escutadas. Benjamin diz para encontrar as brechas na modernidade, ela não é só ruína. Apesar das contradições, as brechas e fissuras decolônias estão se convertendo em lugar outro que convoca a um lugar de desaprendizagem e reaprendizagem. A modernidade é vista como ruína, mas também há possibilidades, o filósofo nos mostra que não devemos ficar apáticos, alienados e naturalizando nossas práticas. Pelas brechas, pela rememoração das serventes, por exemplo, podemos mergulhar nas experiências dos sujeitos, num ato dialógico e criativo, construído na relação com o outro. As narrativas e o processo de rememoração é curativo, é um ato político, constrói-se no coletivo, na relação com outros e outras, o coletivo está nas vozes, sujeitas e sujeitos que narram e caminham para outros modos de fazer, pensar e lutar.

Talvez são as brechas que dão espaço para práticas decolônias, são mecanismos de resistência, insurgência diante dos silêncios impostos, das vozes sequestradas, das subjetividades negadas. A aposta de Wash(2014) é nas esperanças pequenas, que apesar do sistema, é possível outros modos de pensar, saber, estar, ser, sentir e fazer. É desaprender a pensar desde o universo da totalidade e aprender a pensar e atuar nas fissuras. As brechas dão luz às esperanças pequenas. Semear a vida onde está a morte, para benjamim não será um ser superior que trará a salvação, mas o coletivo.

Saliento ainda, que as reflexões dessa comunicação pretendem servir para pensar numa pesquisa que está em andamento. Sabendo que, nas obras benjaminianas, há inúmeras outras compreensões que aqui não foram mencionadas. Coube aqui apenas levantar questões particulares para uma observação mais atenta das vozes que são silenciadas e da importância ética e política de rememorar-las. Se, com isso, foi possível colocar perguntas pertinentes para a pesquisa, esse artigo já cumpriu seu papel, pois novos olhares e discussões podem ser lançados ao longo dessa produção,



assim como outros autores e temas podem ser inseridos neste percurso, visto que as obras benjaminianas podem ser tratadas sob diversos prismas, pois sua diversidade e seus assuntos abordados possibilitam um diálogo transdisciplinar que ultrapassa as fronteiras do conhecimento e permite debater com as áreas da filosofia, da arte, da história, da literatura, do cinema, entre tantas outras.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. Poesia e prosa. Nova Aguilar Rio de Janeiro: 2006.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Magia e técnica, arte e política. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Trad. por José Martins Barbosa e Hemerson Batista. (Obras Escolhidas; v. III). São Paulo: Brasiliense, 1989a.

_____. Sobre arte, técnica, magia e política. Trad. Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D`Água, 1992.

_____. Teses sobre a filosofia da história. In: Sobre arte, técnica, magia e política. Trad. Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D`Água, 1989b.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 1999.

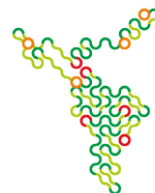
KRAMER, S. **Por Entre as Pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 3^a ed, 2002.

LARROSA, Jorge. Tremores. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

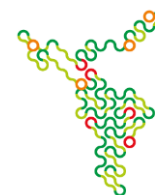
LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, Olgária. Arcanos do Inteiramente Outro: a escola de Frankfurt, a melancolia e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SARLO, Beatriz. Siete ensayos sobre Walter Benjamin. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.



WALSH, Catherine(2014).”Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales”.
En:Emisférica,vol.11,n1.



ENSINO DE CIÊNCIAS EM PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Victor Augusto Bianchetti Rodrigues^{1, 2}
Suzani Cassiani²

Resumo: No Ensino de Ciências (EC), uma das tendências que tem ganhado destaque é a abordagem temática com enfoque nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS). Alguns autores têm realizado articulações entre os pressupostos do movimento CTS e as ideias de Paulo Freire para conferir maior criticidade ao EC. Nessa articulação, o conhecimento científico surge como instrumento de compreensão e intervenção na realidade dos educandos. Entretanto, é perceptível que muitas contradições sociais, como o racismo e o machismo não têm encontrado solução na ciência. Na verdade, o conhecimento e a prática científica têm contribuído para o aprofundamento dessas contradições. Diante desse contexto, temos como objetivo deste trabalho vislumbrar um EC de fato emancipatório. Pretendemos produzir reflexões que nos auxiliem a responder as seguintes questões: (i) valer-se exclusivamente do conhecimento científico não seria uma resolução de um conflito (ainda dentro da lógica opressora) em vez da superação de uma contradição?; e (ii) quais conhecimentos podem ser utilizados para a superação das contradições típicas de países subdesenvolvidos? Para responder essas questões, fundamentamos nossas reflexões nos estudos decoloniais e nas Epistemologias do Sul. Defendemos que o conhecimento científico não é suficiente para superar as contradições citadas. A Ecologia de Saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, é uma alternativa para a incorporação de outras formas de conhecimento no EC.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Decolonialidade. Epistemologias-do-Sul.

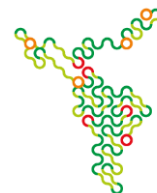
SCIENCE EDUCATION IN AN EMANCIPATORY PERSPECTIVE

Astract: In Science Education (SE), one of the trends that have gained prominence is the thematic approach focused on the relationships between science, technology and society (STS). Some authors articulate the assumptions of the STS movement and the ideas of Paulo Freire to give a greater criticality to SE. In this articulation, the scientific knowledge arises as an instrument of understanding and intervention in students' reality. However, it is noticeable that many social contradictions, such as racism and chauvinism, have not found a solution in science. In fact, scientific knowledge and scientific practice have contributed to the deepening of these contradictions. Given this context, we have the objective of envisioning an emancipatory SE. We intend to produce reflections that help us answer the following questions: (i) to rely exclusively on scientific knowledge would not be a resolution of a conflict (still within the oppressive logic) instead of overcoming a contradiction?; and (ii) what knowledge can be used to overcome the contradictions typical of underdeveloped countries? To answer these questions, we base our reflections on decolonial studies and Southern Epistemologies. We argue that scientific knowledge is not sufficient to overcome the contradictions cited. The Ecology of Knowledge, proposed by Boaventura de Sousa Santos, is an alternative for the incorporation of other forms of knowledge in SE.

Keywords: Science Education. Decoloniality. Southern Epistemologies.

¹ Instituto Federal do Paraná, Jaguariaíva, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.



Introdução

O movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) surgiu em países capitalistas centrais (alguns países europeus e Estados Unidos da América) a partir da reflexão sobre os impactos da ciência e da tecnologia na sociedade (AULER; DELIZOICOV, 2001) e teve parte de suas ideias incorporadas por alguns educadores. No Brasil, as ideias do movimento CTS se tornaram mais evidentes a partir da década de 1990, principalmente no campo de pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (CHRISPINO et al., 2013).

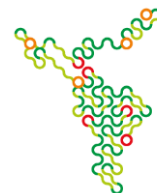
Alguns autores brasileiros (NASCIMENTO; LINSINGEN, 2006; ROSO; AULER, 2016; SANTOS, 2008; SANTOS, 2011; AULER, 2013; AULER; DELIZOICOV, 2006; STRIEDER, 2008) têm feito uma articulação entre os pressupostos do movimento CTS e a pedagogia de Paulo Freire. Essa articulação tem sido realizada com o intuito de ressignificar os pressupostos CTS para a educação no contexto brasileiro, de maneira que o conhecimento científico aprendido nas escolas possa ser um instrumento de intervenção na realidade dos educados.

Neste trabalho, reconheço que há avanços quando as articulações entre as ideias freireanas e os pressupostos do movimento CTS são incorporados pelo EC. O conhecimento da educação libertadora pode ser visto como um instrumento de transformação da realidade, ou seja, de proposição ativa de solução para problemas da comunidade ou do mundo do aluno. Entretanto, proponho uma reflexão que vai além disso: qual(is) conhecimento(s) pode(m) ser utilizado(s) para a superação das contradições típicas de países subdesenvolvidos? Tradicionalmente, somente a ciência hegemônica é levada em conta no EC. Esse conhecimento é suficiente para a superação de questões tão marcantes do mundo contemporâneo, como a fome, o racismo ou a biodiversidade?

De maneira a aprofundar essa discussão, acredito ser frutífero buscar inspiração nos pressupostos dos estudos decoloniais e das Epistemologias do Sul, para elucidar possíveis contribuições dessas linhas de pensamento para a ressignificação do EC no contexto brasileiro. Ao me fundamentar nesse quadro teórico foi possível vislumbrar características de um EC emancipatório.

O ensino de ciências em perspectiva crítica: até onde avançamos?

O EC, que até meados da década de 1990 tinha como princípio a formação de cientistas, passou a ter como um de seus objetivos a formação de cidadãos mais críticos, capazes de articular os domínios da ciência, da tecnologia, da sociedade, capacitando-os para as tomadas de decisão



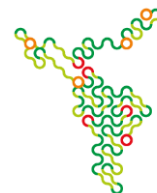
requeridas na atualidade (SANTOS, 2007b). O trecho apresentado a seguir foi retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002) e evidencia a incorporação dos pressupostos CTS nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica no Brasil.

Seguindo essa tendência e as orientações dos PCNs, o EC a partir da discussão de temas com relevância para a sociedade contemporânea tende a ganhar um lugar de mais destaque dentre as formas de se ensinar ciências no Brasil. Isso pode ser percebido por meio dos vários trabalhos, na forma de relato de experiências, que têm sido realizados na perspectiva CTS, com temáticas como petróleo (SANTA MARIA et al., 2002), meio ambiente (RIBEIRO et al., 2010), água (QUADROS, 2004), entre outros.

Entretanto, é pertinente perceber que um contexto de subdesenvolvimento, como o brasileiro, tende a originar reivindicações e reflexões diferentes daquelas de países desenvolvidos. No contexto latino-americano, as articulações CTS não estão restritas a questões ambientais, de desenvolvimento da energia nuclear ou da engenharia genética. É evidente que esses temas são de nosso interesse, uma vez que eles têm caráter universal. No entanto, o nosso contexto revela articulações entre CTS que não fazem parte da pauta norte americana ou europeia. Linsingen e Cassiani (2010) alertam para a importância de se considerar as contribuições dos estudos latino-americanos sobre CTS para que sejam desenvolvidas abordagens educacionais socialmente referenciadas.

O campo da Teoria Crítica contribuiu de maneira significativa para o processo de identificação dessas temáticas (coerentes com o contexto brasileiro). Em oposição à Teoria Tradicional – a qual compreende a ciência como uma representação neutra da realidade – Horkheimer, Adorno e outros autores da Escola de Frankfurt propuseram a Teoria Crítica. Para esses autores, a ciência é uma produção humana, carregada de dimensões culturais e ideológicas e, portanto, não produz verdades absolutas (CARNAÚBA, 2010).

Nesse sentido, enquanto a Teoria Tradicional aponta para a adaptação à realidade e conformismo, a Teoria Crítica visa compreender a realidade de maneira a perceber as contradições nela presentes (denúncia) para que sejam propostas soluções com caráter emancipatório (anúncio), para a superação das contradições que foram identificadas. Portanto, ao almejar um EC crítico, é importante potencializar o conhecimento sobre práticas de EC que consideram o contexto dos



educandos, oportunizando a compreensão da própria realidade (denúncia) e a transformação da mesma (anúncio).

No campo da educação, Paulo Freire é um dos autores que teve grande notoriedade por suas produções em perspectiva Crítica, ou seja, denunciando e anunciando questões do ambiente e da prática educacional. No livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, Freire apresenta uma denúncia profunda dos mecanismos pelos quais a sociedade perpetua padrões de opressão. O autor argumenta que a escola, lugar ao qual é creditada a esperança da promoção da transformação social, na verdade, atua como instrumento de conservação da lógica opressora da sociedade e isso se dá por meio da concepção bancária da educação.

Em oposição a essa prática, Paulo Freire propõe a educação libertadora. Nessa perspectiva, os educandos dividem o papel de sujeitos do processo de aprendizagem com o educador. Deste ponto surge a ideia de que ninguém educa ninguém, uma vez que a educação libertadora se faz justamente a partir do diálogo do educador com o educando e do educando com o educador.

Segundo Freire (2011), esse diálogo deve ser estabelecido a partir da discussão sobre temas significativos para os estudantes. Nessa abordagem, a comunidade escolar aponta problemas relacionados à realidade concreta dos educandos, por meio do processo de investigação temática. Destarte, os educandos estudam sobre um problema significativo para eles, o que pode fazer com que os mesmos se sintam desafiados a propor uma solução não só no campo intelectual, mas também na ação, de forma a intervir na própria realidade.

Deste ponto pode surgir a interlocução entre movimento CTS e a perspectiva freireana, no contexto do EC. O movimento CTS, conforme apresentado anteriormente, vislumbra a inserção da sociedade nos debates de temas científicos e tecnológicos, de maneira que os cidadãos sejam mais críticos e tenham mais participação nas decisões de cunho tecnocientífico. Em consonância com esses objetivos, Freire propõe a escola como espaço em que pode ser promovida uma educação libertadora, ou seja, uma educação que oportuniza a compreensão sobre as relações entre a sociedade e o mundo, bem como sobre as ferramentas de intervenção nessas relações.

Essa articulação tem sido realizada por alguns autores (citados anteriormente) que se dedicam a estudar sobre o EC com abordagem CTS, com o intuito de ressignificar os pressupostos CTS no contexto brasileiro, como já foi mencionado. Essas articulações têm oportunizado práticas escolares muito mais coerentes e significativas aos educandos. Entretanto, o conhecimento científico



hegemônico continua sendo o principal instrumento para a compreensão e intervenção na realidade. Por isso, defendo que devemos avançar ainda mais nas práticas de educação científica, de maneira a incorporar outras formas de conhecimento no ambiente escolar, sem excluir o conhecimento científico.

Esse posicionamento surge do argumento de que para superar uma contradição se faz necessária uma ação inovadora, que altere a lógica de opressão em que vivemos. Se a ação é inovadora, valer-se exclusivamente do conhecimento científico não seria uma resolução de um conflito (ainda dentro da lógica opressora) em vez da superação de uma contradição?

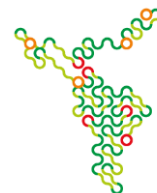
A articulação entre os pressupostos freireanos e o movimento CTS no sentido de promover uma reflexão sobre o nosso contexto para que sejam discutidos na escola temas socialmente referenciados. Entretanto, ainda temos que avançar em relação ao tipo de conhecimento que utilizamos para superar as contradições postas no nosso cotidiano. Com intuito de embasar esse posicionamento, utilizo a seguir alguns pressupostos dos estudos decoloniais e das Epistemologias do Sul que têm potencial para ressignificar o EC no contexto brasileiro para que as práticas de educação científica sejam de fato emancipatórias.

Epistemologias do Sul como fundamentos para um ensino de ciências mais do que crítico: Emancipatório

Assim como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos também tem sido considerado como um autor de fortes relações com a Teoria Crítica da escola de Frankfurt. Em uma de suas várias aulas magnas disponíveis na internet¹, o autor português se autodenominou como um sociólogo crítico. Boaventura faz críticas aos modos de atuação que mantêm as estruturas opressoras na sociedade: colonialismo, capitalismo e patriarcado. Em contraposição a essas contradições, Boaventura propõe as Epistemologias do Sul.

As Epistemologias do Sul são um conjunto de práticas cognitivas desenvolvidas a partir das experiências dos grupos sociais que têm sofrido de maneira sistemática as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. As localidades em que se encontram esses grupos são denominadas Sul Global e, segundo Boaventura de Sousa Santos (2007), nesses lugares atuam a lógica de

¹ A aula citada está disponível no endereço: www.youtube.com/watch?v=ErVGiIUQHjM



Apropriação (dos recursos naturais, dos conhecimentos tradicionais) e de Violência (física, material, cultural e humana). Já as localidades onde estão presentes as elites dominantes são denominadas Norte Global, onde impera o paradigma da Regulação (controle social, ordem) e Emancipação (inclusão, distribuição de riquezas, conquista de direitos). É importante ressaltar que Sul e Norte globais não correspondem aos hemisférios geográficos e são separados por uma Linha Abissal, que impossibilita a copresença dos dois hemisférios e silencia o Sul Global.

Historicamente, a ciência moderna e hegemônica foi produzida pelas elites dominantes do Norte Global e está a serviço delas, tornando invisíveis quaisquer outras formas de conhecimento do Sul Global que pudessem colocar em xeque os modos de dominação da modernidade (capitalismo, colonialismo e patriarcado). Por isso, Boaventura defende que essas contradições só podem ser superadas se outras formas de conhecimento forem utilizadas: as Epistemologias do Sul.

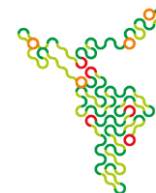
Em consonância com a denúncia de Boaventura, Walsh (2009), uma das principais autoras do campo dos estudos decoloniais², afirma que a ciência hegemônica, tradicionalmente ensinada nas escolas, desempenha um papel fundamental na manutenção das estruturas opressoras da sociedade, devido as suas condições de produção e por impossibilitar que os educandos proponham explicações autênticas para a realidade que os cercam. Nesse sentido, se faz necessário o desenvolvimento de novos marcos epistemológicos que rompam com a suposta neutralidade da ciência, de maneira a valorizar saberes socialmente referenciados, historicamente silenciados pela ciência hegemônica (WALSH, 2009).

Assim como Walsh (2009), a autora Azibei (2012) destaca a necessidade da emergência – já em curso – de novos paradigmas. Para a autora,

não há um único modelo, uma única verdade absoluta, uma única história em relação à qual todos os povos e situações são olhados e classificados. O múltiplo, o pluriforme, a diversidade constituem a própria natureza do real (AZIBEIRO, 2012, p.145-146).

Diante do que foi exposto, os pressupostos dos estudos decoloniais, bem como as Epistemologias do Sul, apontam para práticas cognitivas que dão visibilidade a diversas visões de mundo. As articulações entre essa diversidade de conhecimentos podem oportunizar a emancipação

² O termo Decolonialidade tem relação com a superação das estruturas de dominação que nasceram na época colonial, mas persistem até hoje, mesmo com a independência política da maioria das Colônias. Já o termo Descolonialidade se relaciona com as lutas anticoloniais, ou seja, com o processo de independência política das colônias em relação às metrópoles.



do saber, de maneira a valorizar o conhecimento produzido no contexto do Sul Global. A essa articulação entre saberes, Boaventura deu o nome de Ecologia de Saberes.

Entretanto, para realizar a Ecologia de Saberes é preciso identificar quais conhecimentos foram historicamente silenciados pelo Norte Global. Para isso, Boaventura propõe a Sociologia das Ausências, que consiste justamente em identificar esses conhecimentos. Uma vez identificados, é necessário que se façam visíveis. A esse processo - de dar visibilidade aos conhecimentos silenciados até então – Boaventura deu o nome de Sociologia das Emergências.

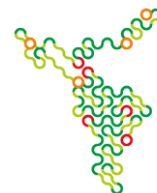
Essas duas etapas iniciais para as Epistemologias do Sul podem ser exemplificadas pelo projeto *Cinema no Interior*³. Segundo os próprios idealizadores do projeto, *o Cinema no Interior tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento sociocultural de comunidades interioranas, utilizando como principal instrumento as ferramentas audiovisuais e a indústria cinematográfica. O projeto realiza pesquisas, oficinas de formação, filmes, livros fotográficos e mostras de cinema mantendo a própria comunidade local como principais pesquisadores, produtores, protagonistas e plateia inicial neste audacioso trabalho de intercâmbio e de valorização da cultura e classe artística interiorana. Em outras palavras, o projeto identifica culturas interioranas (Sociologia das Ausências) e dá visibilidade à produção dessas comunidades por meio das produções audiovisuais (Sociologia das Emergências).*

A partir do momento em que conhecemos outras formas de conhecimento, para além da ciência moderna, podemos identificar quais deles podem ser articulados para superar algumas contradições da contemporaneidade. Boaventura defende que o conhecimento não é abstrato e sim uma prática de conhecimento. Nesse sentido, cada conhecimento terá um valor relativo, a depender do tipo de problema que se propõe resolver.

Como exemplo, o racismo. Cientificamente, já foi evidenciado e amplamente divulgado que não há diferenças de raça entre blanc@s e negr@s⁴. Entretanto, negr@s continuam subalternizados em relação aos blanc@s. Ou seja, o conhecimento científico tem um limite interno na resolução dessa contradição. A própria prática da ciência moderna é racista e machista, uma vez que é majoritariamente feita por homens brancos. Em outras palavras, o conhecimento científico sozinho não dá conta de superar o racismo enraizado na nossa sociedade, muito pelo contrário: ele produz e

³ Para mais informações, acessar www.cinemanointerior.com.br

⁴ O símbolo @ foi utilizado para representar os dois gêneros (feminino e masculino) simultaneamente.



reproduz práticas racistas. Nesse sentido, é necessário que essa forma de conhecimento (a ciência) seja associada a outros conhecimentos (Ecologia de Saberes), como os estudos étnico-raciais que resgatam e valorizam as contribuições d@s negr@s ao longo da história.

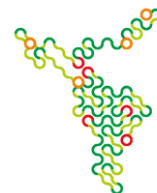
Por isso faço a defesa de que o EC seja mais do que crítico, uma vez que nessa perspectiva o conhecimento científico é visto como um instrumento para compreensão e intervenção na sociedade. De fato, esse conhecimento pode contribuir para a emancipação dos sujeitos. Entretanto, é necessário que sejam explicitadas as mazelas que o conhecimento científico causa, bem como é imprescindível o resgate de outros conhecimentos que foram historicamente silenciados pela ciência. Só haverá justiça social, quando houver justiça cognitiva.

Considerações finais

É evidente que a articulação entre os pressupostos freireanos e o movimento CTS promove avanços ao oportunizar a reflexão sobre o nosso contexto, possibilitando que sejam discutidos na escola temas socialmente referenciados. Entretanto, ainda temos que avançar em relação ao tipo de conhecimento que utilizamos para superar as contradições postas no nosso cotidiano.

Considerando o que foi exposto, as Epistemologias do Sul podem oportunizar a superação de contradições que historicamente são reforçadas pela ciência moderna hegemônica. É importante ressaltar que o que está em proposta não é o silenciamento desse conhecimento, mas o seu uso em perspectiva contra-hegemônica. Utilizar a ciência moderna em perspectiva contra-hegemônica pressupõe reconhecer as formas pelas quais ela propicia a manutenção das estruturas opressoras da sociedade e, mais do que isso, perceber as limitações dessa visão de mundo para a resolução dos problemas que estão postos no Sul Global (oriundos do capitalismo, colonialismo e patriarcado, por meio da lógica da Apropriação e Violência).

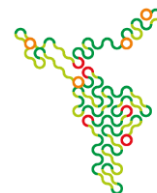
Nesse sentido, argumento que outros conhecimentos, para além da ciência hegemônica, devem se fazer presente no EC. Entendo que esse é um grande desafio e que experiências em espaços de resistência, como comunidades indígenas e movimentos sociais, podem revelar características de grande valor para uma educação científica em perspectiva emancipatória. Tais experiências podem elucidar orientações para a formação de professores de ciências e para o desenvolvimento de práticas que considerem as reflexões e os diversos saberes pertinentes ao contexto de um país desigual e



subdesenvolvido. Nesse sentido, o EC apoiado nas Epistemologias do Sul e nos estudos decoloniais pode ser um instrumento de emancipação e modificação das estruturas opressoras da sociedade.

Referências

- AULER, D.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científico-tecnológica para quê?**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 2, p. 122-134, 2001.
- AULER, D; DELIZOICOV, D. **Educação CTS: articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS**. Seminário Ibérico CTS no ensino das ciências: las relaciones CTS en la Educación Científica, v. 4, p. 1-7, 2006.
- AULER, D. **Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: novos caminhos para a educação em ciências**. Revista Contexto & Educação, v. 22, n. 77, p. 167-188, 2013.
- AZIBEIRO, N. E. **Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas**. Revista Pedagógica, v. 14, n. 28, p. 143-176, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. **Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer**. Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia, v. 2, n. 03, 2014.
- CHRISPINO, A. et al. **A área CTS no Brasil vista como rede social: onde aprendemos?**. Ciência e Educação, Bauru, v. 19, n. 2, p. 455-479, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 17, 2011.
- LINSINGEN, I.; CASSIANI, S. **Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da ciência e da tecnologia**. Redes, v. 16, n. 31, p. 163-182, 2010.
- NASCIMENTO, T. G.; LINSINGEN, I. von. **Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de Ciências**. Convergência, v.13, n.42, p.95-116, 2006
- QUADROS, A. L. **A água como tema gerador do conhecimento químico**. Química Nova na Escola, n. 20, p. 26-31, 2004.
- RIBEIRO, E. M. F.; MAIA, J. O.; WARTHA, E. J. **As Questões Ambientais e a Química dos Sabões e Detergentes**. Química Nova na Escola, v. 32, n. 3, 2010.



ROSO, C. C.; AULER, D. **A participação na construção do currículo: Práticas educativas vinculadas ao movimento CTS.** Ciência & Educação (Bauru), v. 22, n. 2, p.371-389, 2016.

SANTA MARIA, L.C.; AMORIM, M.C.V; AGUIAR, M.R.P; SANTOS, Z.A.M; CASTRO, P.S.C.B.G; BALTHAZAR, R.G. **Petróleo: um tema para o Ensino de Química.** Química Nova na Escola, n.15, p 19-23, 2002.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estudos-CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007a.

SANTOS, W. L. P. **Contextualização no ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica.** Ciência & Ensino, v. 1, 2007b.

SANTOS, W. L. P. **Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SANTOS, W. L. P. **Significados da educação científica com enfoque CTS.** In: SANTOS, W. L. P.; AULER, D. CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 21- 47, 2011.

STRIEDER, R. B. Abordagem CTS e ensino médio: espaços de articulação. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir.** UMSA Revista (entre palabras), v. 3, 2009.