

HORIZONTES SOCIOLÓGICOS AFRO-LUSÓFONOS

v. 1, n. 1, dez. 2024

Revista do Curso de
Licenciatura em
Sociologia da UNILAB



EDITORIAL

No ano em que completa dez anos do Curso de Licenciatura em Sociologia da UNILAB, vem a lume o primeiro número da revista *Horizontes Sociológicos Afro-Lusófonos*. A revista tem por objetivo socializar a produção acadêmica na forma de artigos de pesquisa conceitual/empírica e de experiências de ensino e extensão que analisem, reflitam, interpretem e compreendam criticamente a sociedade brasileira e dos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOPs).

Este primeiro número bem representa a vocação de interiorização e internacionalização da nossa universidade. Os oito artigos e as duas colaborações artísticas são de autores/as africanos/as e de brasileiros/as pertencentes a outros estados da federação e a municípios do interior cearense. Os artigos estão divididos em três seções correspondentes ao tripé universitário pesquisa, ensino e extensão. A educação ambiental em Moçambique, mercado de trabalho e jornalistas negros, sexualização do corpo negro, curricularização da extensão e as experiências de ensino no Brasil e em Guiné-Bissau, são alguns dos temas deste número.

Queremos agradecer especialmente aos/às estudantes por enviarem seus artigos e as/às colegas que responderam ao convite e dedicaram seu tempo para avaliá-los.

Gledson Ribeiro de Oliveira

Joana Elisa Röwer

Editores/as

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO AMBIENTAL: ANÁLISE DAS ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS COMUNIDADES AFECTADAS PELA MINERAÇÃO DE CARVÃO EM MOATIZE

Delso Vilanculos¹

RESUMO

A educação ambiental em Moçambique tem-se desenvolvido, predominantemente, como reacção às formas de degradação ambiental que, à primeira vista, resultam de acções individuais. Pouca atenção tem sido dada ao significado de fazer educação ambiental diante das formas de degradação ambiental advindas da mineração corporativa transnacional. Neste contexto, o presente artigo analisa as abordagens de educação ambiental nas comunidades afectadas pela mineração de carvão em Moatize, tomando como referência as campanhas da Justiça Ambiental, ONG moçambicana que resiste aos impactos socioambientais do extrativismo. O artigo adoptou uma abordagem qualitativa, com recurso a pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas, dirigidas a activistas residentes em Moatize. Os resultados mostram que a Justiça Ambiental promove capacitações, *workshops* e encontros de reflexão, nos quais aborda temas tais como a dimensão neocolonial da exploração de recursos em África, a insustentabilidade ambiental do extrativismo, as consequências sociais e ambientais da mineração, mudanças climáticas, direitos humanos, legislação sobre a terra, reassentamentos, activismo social, resistência e solidariedade comunitárias. Este quadro temático permite concluir que a Justiça Ambiental desenvolve processos pedagógicos ligados à educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora, decolonial ou libertadora. No contexto social analisado, a educação ambiental é abordada como ferramenta de resistência contra a opressão ambiental corporativa.

PALAVRAS-CHAVE

Mineração; Opressão ambiental; Educação ambiental; Moatize.

ABSTRACT

Environmental education in Mozambique has predominantly developed as a reaction to forms of environmental degradation that, at first glance, result from individual actions. Little attention has been given to the significance of conducting environmental education in the face of environmental degradation arising from transnational corporate mining. In this context, the present article analyses the approaches to environmental education in communities affected by coal mining in Moatize, referencing the campaigns of Justiça Ambiental, a Mozambican NGO that resists the socio-environmental impacts of extractivism. The article adopts a qualitative approach, utilising bibliographic and documentary research, as well as semi-structured interviews with activists residing in Moatize. The results show that Justiça Ambiental promotes training sessions, workshops, and reflective meetings, addressing topics such as the neo-colonial dimension of resource exploitation in Africa, the environmental unsustainability of extractivism, the social and environmental consequences of mining, climate change, human

¹ Delso Armando Vilanculo é Licenciado em Filosofia pela Universidade Eduardo Mondlane. Articulista na plataforma pan-africana de educação *Right For Education*, onde escreve sobre questões ambientais, justiça ambiental, racismo ambiental e conservação. As suas análises são orientadas pelas perspectivas do pensamento decolonial, da ecologia política e da ecologia da libertação. Actualmente, frequenta um curso de pós-graduação em Educação Ambiental e Sustentabilidade.

rights, land legislation, resettlement, social activism, resistance, and community solidarity. This thematic framework allows for the conclusion that Justiça Ambiental develops pedagogical processes linked to critical, emancipatory, transformative, decolonial, or liberatory environmental education. In the analysed social context, environmental education is approached as a tool for resistance against corporate environmental oppression.

KEYWORDS

Mining; Environmental oppression; Environmental education; Moatize.

Introdução

Na perspectiva de Mészáros (2011), o capitalismo, cujo fim último é a busca incessante por lucro, gerou modos de apropriação da natureza sem precedentes na história da humanidade, contribuindo para a degradação da biosfera e para a crise ambiental. Diante dessa crise, a educação ambiental emerge como uma das estratégias para reverter o atual panorama climático e ambiental (Celso, 2002).

No cenário internacional, a necessidade de uma educação ambiental foi oficialmente reconhecida pela ‘Recomendação 96’ da *Conferência de Estocolmo sobre o Ambiente Humano*, segundo a qual o desenvolvimento de uma educação ambiental é um dos elementos mais cruciais para enfrentar a crise ambiental global. De modo semelhante, a Carta de Belgrado (1975) destacou a necessidade premente de uma educação ambiental, ao reconhecer que a “Nossa geração tem testemunhado um crescimento económico e um processo tecnológico sem precedentes, os quais, ao tempo em que trouxeram benefícios para muitas pessoas, produziram também serias consequências ambientais e sociais” (Carta de Belgrado, 1975, s.p.).

A carta sublinha ainda que essas consequências ambientais e sociais “embora primariamente causadas por número pequeno de países, afectam toda humanidade”. Neste sentido, a educação ambiental deve “tornar possível o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades, valores e atitudes, visando a melhoria da qualidade ambiental e, efectivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras”. A Conferência de Tbilisi (1977) consolidou essa visão, enfatizando a educação ambiental como um processo abrangente e contínuo, capaz de capacitar indivíduos para enfrentar os problemas globais e contribuir para o equilíbrio ecológico.

Em Moçambique, o reconhecimento político da necessidade de uma educação ambiental teve lugar a partir dos anos 80 com a criação de órgãos como a *Unidade de Gestão Ambiental* em 1982, a *Comissão Nacional do Meio Ambiente* em 1992 (órgão responsável pelas primeiras campanhas estruturadas de educação ambiental) e o estabelecimento do *Ministério para a Coordenação da Acção Ambiental* (MICOA) em 1994.

Até o momento, a educação ambiental em Moçambique tem sido desenvolvida, principalmente, como reacção às formas de degradação ambiental atribuídas a comportamentos individuais, tais como o descarte inadequado de resíduos (sólidos, líquidos), as queimadas descontroladas, o desmatamento, a caça ilegal, etc. (Embaló, 2022; Mwituu, 2019; Moiane, 2018; Faife, 2016). Pouca atenção tem sido dada ao significado de fazer educação ambiental em comunidades afectadas por conflitos e problemas ambientais resultantes da mineração e do extrativismo corporativo transnacional.

Assim, esta pesquisa propõe uma análise das abordagens de educação ambiental nas comunidades afectadas pela mineração de carvão em Moatize (Tete). Para tal, analisam-se as acções e campanhas educativas desenvolvidas pela ONG *Justiça Ambiental*, doravante designada *JA*, diante dos impactos sociais e ambientais resultantes da exploração de carvão mineral pela multinacional Vale Moçambique no distrito de Moatize. A *JA* “é reconhecida como uma organização não-governamental (ONG) moçambicana de destaque, que actua nos impactos ambientais e sociais do desenvolvimento descontrolado e insustentável de Moçambique” (Justiça Ambiental, 2015, p.3). A *JA* foi escolhida como sujeito de pesquisa pelo seu compromisso em denunciar e resistir aos danos socioambientais decorrentes da mineração em Moatize.

A escolha do tema justifica-se por proporcionar uma viragem analítica ao debate sobre a educação ambiental em Moçambique. Até o momento, a educação ambiental no país tem se focado predominantemente na figura do *opressor ambiental*, isto é, o ser humano que, de forma geral, é visto como o principal agente poluidor e degradador. Neste sentido, o presente artigo propõe um debate sobre a educação do *oprimido ambiental*: o Homem que sofre o impacto da poluição, cujo direito de *ser mais* (Paulo Freire), de viver num ambiente equilibrado e saudável, é negado em nome do lucro.

Do ponto de vista metodológico, o artigo adoptou uma abordagem qualitativa e recorreu ao método de pesquisa bibliográfica e documental, bem como a entrevistas semiestruturadas dirigidas aos activistas e moradores de Moatize afectados pela mineração de carvão, levada a cabo pela Vale Moçambique. Recorreu-se à pesquisa bibliográfica para desenvolver as reflexões teóricas que sustentaram a análise dos dados. Esta pesquisa foi conduzida através do *Google Académico*, com o uso de termos como “abordagens de educação ambiental”, “tendências da educação ambiental” e “correntes da educação ambiental”. Foram seleccionados artigos que explorassem as diferentes vertentes da educação ambiental.

A pesquisa documental revelou-se útil para aceder às acções e campanhas de educação ambiental da *JA*. Os dados foram recolhidos a partir do *site* da *JA* (Justiça Ambiental -

Environmental Justice For Mozambique) e da sua página no *Facebook* (Justiça Ambiental). Nestes dois canais foram seleccionados artigos, relatórios de campanhas e estudos que abordam questões e/ou campanhas ligadas à exploração do carvão mineral em Moatize, especificamente a desenvolvida pela multinacional Vale Moçambique.

Adicionalmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os activistas e moradores beneficiários das capacitações promovidas pela Justiça Ambiental em Moatize. Foram entrevistados 5 jovens activistas de Moatize, aqui denominados “activistas-moradores”, cujos nomes foram resguardados por razões éticas. Os jovens foram seleccionados por meio de uma amostragem não probabilística por acessibilidade.

Em termos de estrutura, o presente artigo divide-se em quatro secções principais: a presente introdução; a secção teórica, que explora as abordagens de educação ambiental à luz da literatura; a secção de apresentação e discussão dos resultados, na qual são analisadas as abordagens de educação ambiental nas áreas afectadas pela mineração de carvão em Moatize; e a conclusão, que apresenta uma reflexão crítica e uma síntese dos principais achados.

Abordagens político-pedagógicas da Educação Ambiental

O modo de apropriação dos recursos naturais, instituído pela modernidade eurocêntrica, levou a humanidade ao que se designa actualmente como crise ambiental. Esta crise foi influenciada por um pensamento antropocêntrico, que tem em Descartes o seu principal expoente. Na perspectiva deste filósofo francês, os Homens devem dominar a ciência para se tornarem “senhores e possesores da natureza” (Descartes, 2001, p. 69). Esta concepção da natureza como algo a ser dominado e possuído quebrou a relação relativamente harmoniosa que o ser humano mantinha com o meio natural, desencadeando a degradação da biosfera.

Neste sentido, a educação ambiental configura-se, tal como sublinha Celso (2002), como um mecanismo educativo de reversão do actual quadro climático e ambiental. É uma das ferramentas existentes para a “sensibilização e capacitação da população em geral sobre os problemas ambientais. Com ela, busca-se desenvolver técnicas e métodos que facilitem o processo de tomada de consciência sobre a gravidade dos problemas ambientais” (Celso, 2002, p. 12).

Contudo, devido à diversidade dos problemas ambientais e à variedade das causas da degradação ambiental, surgem, conseqüentemente, necessidades e práticas distintas no campo da educação ambiental. Ainda que a crise ambiental seja vista como um fenómeno global, localmente as comunidades não enfrentam os mesmos desafios ambientais e, por isso, têm diferentes necessidades e práticas de educação ambiental. Nesse sentido, parece ser necessário

falar não apenas de uma e única educação ambiental, mas, também, de “educações ambientais” (Carvalho, 2004, p. 15).

A insuficiência de simplesmente dizer-se que se “faz educação ambiental” fica mais clara ao constatar-se que até o movimento ambiental, origem da educação ambiental, não manteve uma trajectória linear ou unilateral durante a sua evolução. Em *Ecologismo dos Pobres: Conflitos Ambientais e Linguagens de Valoração*, Martinez-Alier (2011) afirma que o movimento ambiental contemporâneo se desdobra em três correntes principais: i) o culto à vida silvestre, cujo objectivo é a preservação de áreas naturais excepcionais e de espécies raras ou em extinção; ii) o evangelho da ecoeficiência, que promove tecnologias limpas, práticas de gestão de resíduos sólidos e estratégias de produção industrial sustentáveis e iii) a justiça ambiental ou ecologismo dos “pobres”, que visa questionar as causas estruturais da crise ambiental, revelando como a crise ambiental afecta de forma desproporcional as comunidades mais “pobres” e “racializadas”.

Dessas três vertentes do movimento ambiental, emergem três abordagens ou correntes da educação ambiental: i) a educação ambiental conservacionista, baseada no culto à vida silvestre; ii) a educação ambiental pragmática, fundamentada no evangelho da ecoeficiência; e iii) a educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora, decolonial ou libertadora, cujo alicerce é a justiça ambiental ou o ecologismo dos “pobres”. A seguir, procede-se à discussão de cada uma dessas abordagens.

Educação ambiental conservacionista

A abordagem conservacionista representa a vertente pioneira da educação ambiental e é uma prática educativa que tem “ como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza” (Layrargues; Lima, 2014, p.27). A lógica da educação ambiental conservacionista é “conhecer para amar, amar para preservar” (*ibid.*). Na óptica dos autores referidos, esta abordagem visa preservar os recursos naturais e manter os ecossistemas valiosos, utilizando uma perspectiva científica e técnica sobre os problemas ambientais. Essa abordagem tem como principais temáticas a protecção de espécies ameaçadas, a preservação de *habitats*, a exploração racional de recursos como água, solo e florestas, visando minimizar os impactos ambientais e garantir a sua disponibilidade para as gerações futuras. Lima, ao fazer uma análise crítica da abordagem conservacionista, aponta que esta se caracteriza por ser:

uma concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental; b) uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; c) uma tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas ante os desafios ambientais; d) uma leitura

individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais; e) uma abordagem despolitizada da temática ambiental; f) uma baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares; g) uma ausente ou limitada perspectiva crítica; h) ressaltar mais os problemas relacionados ao consumo do que os ligados à produção; i) uma separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental; j) atribuir a responsabilidade pela degradação ambiental a um homem genérico sem contextualizá-lo económica e politicamente; k) uma banalização das noções de cidadania e participação que na prática são reduzidas a uma concepção liberal, passiva, disciplinar e tutelada (Lima, 2008, p. 12).

No excerto de Lima (2008), observa-se uma caracterização da educação ambiental conservacionista acompanhada de uma crítica, na qual se argumenta que esta opera de maneira reducionista, fragmentada e unilateral, sem considerar a integração dos factores sociais, económicos e ecológicos no enfrentamento da crise. Além disso, Lima destaca a tendência desta abordagem em priorizar soluções tecnológicas, desconsiderando que tais respostas podem ser insuficientes sem mudanças sistémicas. O autor também menciona o seu carácter individualista e comportamentalista, que enfatiza a acção individual em detrimento da mudança colectiva. Ademais, Lima critica a ênfase dada à problemática do consumo, ao mesmo tempo em que se negligencia a crítica à produção. Por último, o autor argumenta que a responsabilização de um “homem genérico” pela degradação ambiental ignora a dimensão histórica da crise.

Recorrendo às contribuições teóricas de Paulo Freire, pode-se afirmar que a educação ambiental conservacionista é uma *Educação Ambiental Bancária*, na qual o professor e/ou educador ambiental adopta uma postura de transmissor de informações, limitando-se a “depositar”, no aluno, conhecimentos ecologicamente correctos, tais como a protecção das espécies, plantio de árvores, evitar queimadas descontroladas, etc. Ademais, trata-se de uma educação direccionada àquele que é considerado, no senso comum da educação ambiental, o opressor ambiental, isto é, o Homem que polui e degrada o meio ambiente na sua generalidade.

Apesar de promover a sensibilização ecológica e acções de conservação, a educação ambiental conservacionista revela-se insuficiente para enfrentar os problemas estruturais que impulsionam a degradação ambiental, tais como o capitalismo, o consumo excessivo e a desigualdade social, limitando-se à promoção de acções individuais de conservação e/ou criação de “ilhas de conservação” (parques, reservas, monumentos) insuficientes para enfrentar a crise ambiental de forma integral.

Layrargues e Lima (2014) destacam que essa limitação suscitou críticas de educadores ambientais com uma consciência socioambiental, que passaram a defender uma educação ambiental mais radical e transformadora, orientada não apenas para a conservação, mas também para o enfrentamento das estruturas de poder que perpetuam a degradação do ambiente.

Educação ambiental pragmática

A educação ambiental pragmática é uma “derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial nas cidades, como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas” (Layrargues; Lima, 2014, p. 28).

Esta abordagem orienta-se por um “praticismo milagroso”, que se fundamenta na crença de que esforços práticos a nível individual (se cada um fizer a sua parte) podem gerar impactos extraordinários na mitigação da crise ambiental global e prevenir um possível colapso ambiental. Dito de outro modo, esta abordagem procura promover uma série de acções educativas práticas — plantio de árvores, jornadas de limpeza, reciclagem de resíduos, compostagem — que possam, praticamente, contribuir para despertar os indivíduos sobre a importância das questões ambientais e contribuir para a reversão do actual quadro climático e ambiental.

Tal como a abordagem conservacionista, a abordagem pragmática é bancária e preocupa-se com a transmissão de comportamentos ecologicamente correctos sobre a gestão de resíduos sólidos, reciclagem ou redução do uso de plásticos, sem questionar, por exemplo, as causas estruturais do problema dos resíduos, tais como o modelo de produção e consumo desenfreado, a falta de políticas públicas eficazes ou a desigualdade na distribuição de serviços de saneamento básico.

Educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora, decolonial ou libertadora

A educação ambiental *crítica, emancipatória, transformadora, decolonial* ou *libertadora* surge em resposta às limitações da educação ambiental conservacionista e pragmática, abordagens que se concentram na preservação de recursos naturais e na gestão ambiental de forma tecnicista, sem questionar e enfrentar as causas estruturais da degradação ambiental e as injustiças ambientais singularmente enfrentadas pelas comunidades mais vulneráveis e ditas de cor.

no início dos anos 1990, educadores ambientais que partilhavam de um olhar socioambiental, insatisfeitos com o rumo que a Educação Ambiental vinha assumindo [...] Julgavam que a opção conservadora, materializada pelas macrotendências conservacionista e pragmática, era limitada, [...] práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em acções individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa não *superariam o paradigma hegemónico* que tende a tratar o ser humano como um ente

genérico e abstracto, *reduzindo-o à condição de causador da crise ambiental*, desconsiderando qualquer recorte social (Layrargues; Lima, 2014, p. 28, grifo nosso).

Deste trecho compreende-se que a educação ambiental crítica — vertente assumida, neste artigo, como representante da *emancipatória, transformadora, decolonial* ou *libertadora* — surge da compreensão das limitações inerentes às abordagens conservacionistas e pragmáticas. Esta vertente não rejeita tais abordagens em absoluto; contudo questiona o seu foco unilateral (foco no educando) e denuncia a sua incapacidade de enfrentar e superar o paradigma hegemónico que está subjacente à crise ambiental: o capitalismo.

A Educação Ambiental Crítica objectiva promover ambientes educativos de mobilização [...] intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo em que [...] estejamos, *educandos* e *educadores*, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos (Guimarães, 2004 p. 30-31).

Disto depreende-se que a educação ambiental crítica é, também, uma educação ambiental transformadora, tendo um foco “na transformação societária e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo” (Loureiro, 2004, p. 67). Além disso, a vertente crítica da educação ambiental questiona a eficácia da mudança individual (se cada um fizer a sua parte) como caminho para uma transformação social significativa na questão ambiental. A este respeito, Carvalho afirma que:

Para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser *individual e social*, historicamente situado. Segundo esta orientação, a educação não se reduz a uma intervenção *centrada exclusivamente no indivíduo*, tomado como unidade atomizada, tampouco se dirige apenas a *colectivos abstractos*. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que *a mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: quando cada um fizer a sua parte*. Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e colectividade só fazem sentido se pensados em relação (Carvalho, 2004, p. 19-20).

Deste trecho, depreende-se que a educação ambiental crítica rejeita tanto uma abordagem focada exclusivamente no indivíduo como uma visão colectiva abstracta. Ao contrário da crença individualista de que a soma das mudanças pessoais leva à mudança social, a educação ambiental crítica enfatiza a interdependência entre indivíduo e sociedade, entendendo que ambos devem ser pensados em relação para fazer sentido.

Do ponto de vista teórico, a educação ambiental crítica inspira-se nos princípios de Paulo Freire, na teoria crítica e no pensamento decolonial. Tal como a pedagogia do oprimido de Freire, trata-se de uma educação que desafia as dinâmicas de poder que subordinam as

comunidades vulneráveis, exploram recursos naturais de maneira predatória e marginalizam as populações e as comunidades mais vulneráveis.

Esta abordagem educativa desenvolve-se, sobretudo, nas lutas e resistências dos oprimidos ambientais, ou seja, aqueles cujo direito a um ambiente saudável, cultural e economicamente funcional é sacrificado em favor do lucro. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de uma educação ambiental que “tem de ser forjada *com ele* e não *para ele*, [...] na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 2018, p. 43). É uma educação que faz da “opressão [ambiental] e de suas causas objecto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, 2018, p. 43).

Fazer educação ambiental seguindo esta abordagem implica dialogar com as comunidades oprimidas por megaprojectos, indústrias poluentes e plantações; implica escutar as suas vozes e as suas reivindicações, reflectir sobre elas e, em conjunto, desenvolver ferramentas educativas que promovam a resistência e a tomada de consciência sobre a condição de opressão em que se encontram.

Assim, a educação ambiental crítica, diferentemente da conservadora, que tende a manter o status quo, apresenta-se como libertadora e transformadora, visando libertar as comunidades da condição de opressão ambiental e transformar a realidade social. Guimarães corrobora este entendimento ao afirmar que “[...] a Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade actual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política” (Guimarães, 2004, p.36). Enfim, é através do referencial teórico acima descrito que o presente artigo analisou as abordagens de educação ambiental nas comunidades afectadas pela exploração do carvão mineral em Moatize.

Abordagens de educação ambiental nas comunidades afectadas pela exploração de carvão mineral em Moatize: uma análise das campanhas da JA

Esta secção analisa as abordagens de educação ambiental desenvolvidas pela JA no contexto dos impactos socioambientais decorrentes da exploração de carvão mineral em Moatize, na província de Tete, realizada pela multinacional Vale Moçambique entre 2011 e 2021/2022. Inicialmente, apresenta-se uma breve caracterização sociodemográfica do distrito de Moatize, seguida de um resumo histórico da exploração de carvão na região e dos seus respectivos impactos socioambientais. Por fim, expõem-se as abordagens de educação ambiental promovidas pela JA em resposta a esses impactos.

Breve caracterização sociodemográfica do distrito de Moatize

De acordo com o Ministério da Administração Estatal de Moçambique (2014), o distrito de Moatize localiza-se a 20 km da cidade de Tete e está situado a noroeste da capital provincial, entre os paralelos 15° 37' e 16° 38' de latitude Sul e os meridianos 33° 22' e 34° 28' de longitude Este. A norte, tem limite com o distrito de Tsangano, a noroeste e oeste, com o distrito de Chiuta, a sudoeste, com o distrito de Changara e a cidade de Tete, a sul, com os distritos de Guro e Tambara, a sudeste, com o distrito de Mutarara e a leste, com o Malawi.

O ministério citado afirma que o distrito tem uma superfície de 8.462 km² e a sua população estava estimada em 292 mil habitantes a 1 de Julho de 2012. Com uma densidade populacional aproximada de 34,5 habitantes por quilómetro quadrado, previa-se que, até 2020, o distrito atingisse os 450 mil habitantes.

A entidade citada refere, ainda, que Moatize é caracterizado por importantes jazigos de carvão do tipo hulha, cuja área se estende de Chingodzi ao rio Mecombedzi, a sul da região montanhosa do distrito. Os jazigos mais importantes localizam-se na Bacia Carbonífera de Moatize. Bofana (2022) estima que as reservas de carvão do distrito de Moatize ultrapassem os 2,5 biliões de toneladas.

Júnior, Valentim e Soares (2019) afirmam que a exploração de carvão mineral em Moatize teve início em 1985, pela Companhia Hulheira do Zambeze. Posteriormente, em 1923, foi formada a Société Minière et Géologique du Zambeze, que mais tarde transferiu os seus direitos de exploração para a Companhia Carbonífera de Moçambique, estabelecida em 1949. Esta companhia foi responsável pela exploração do carvão até ao ano de 1977.

O jornal *Expresso*, sobre O massacre de Moatize (2011), sublinha que, no período colonial e nos primeiros anos do período pós-colonial, a mineração de carvão era predominantemente subterrânea, acarretando graves consequências ambientais e de saúde para os trabalhadores devido à elevada concentração de metano e às deficientes medidas de segurança no trabalho. Nesse período, ocorreram três grandes explosões resultantes da alta concentração de metano: a primeira em 1956, causando a morte de 32 trabalhadores; a segunda em 1976, com 98 mortes; e a terceira em 1977, com 64 mortes, embora outras versões mencionem até 150 vítimas. O jornal sublinha, ainda, que esta última explosão gerou uma revolta na população local, que acusou a administração da empresa de negligência, resultando no massacre de nove responsáveis pela administração da empresa, incluindo sete portugueses e dois belgas, num episódio (pouco conhecido) denominado massacre de Moatize. Em 1977, todas as operações mineiras foram encerradas. A 12 de Maio de 1978, a Companhia Carbonífera de Moçambique (CCM) foi nacionalizada, originando a Companhia Nacional de Exploração de

Carvão (CARBOMOC). A partir desse momento, as operações de exploração passaram a funcionar com deficiências, agravadas pela guerra civil (1977-1992).

Monié e Carvalho (2020) afirmam que, em 2004, o governo moçambicano encerrou as actividades da estatal CARBOMOC E.E. e abriu um concurso internacional, permitindo a empresas multinacionais com capacidade de investimento explorar essas reservas. Os direitos de mineração foram atribuídos à Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), que obteve concessões de 25 anos, renováveis por mais 25 anos, para explorar os blocos I e II da bacia de Moatize, a maior de África e a quarta maior do mundo. Em 2007, a Vale Moçambique obteve a sua licença de exploração e, em 2011, deu início às operações, com uma capacidade de produção de 11 milhões de toneladas anuais de minério.

A Vale e a exploração do carvão mineral em Moatize

A Vale Moçambique inaugura um novo período da exploração de carvão em Moatize, marcado por uma exploração a céu aberto, substituindo a exploração subterrânea predominante no tempo colonial e nos primeiros anos do período pós-colonial. Este período é marcado por reassentamentos autoritários, violentos, conflitos ambientais, poluição hídrica, atmosférica e sonora, tal como aponta a ampla literatura sobre a questão (Chandamela, 2023; Monié; Carvalho, 2020; Kirshner, 2015; Human Rights Watch, 2013).

Com a criação de uma das maiores minas a céu aberto em Moatize, na província de Tete, a população local viu-se confrontada com transformações profundas. Antes da mina, a comunidade subsistia através da agricultura, olaria, etc. Contudo, o reassentamento forçado afastou-a das suas actividades tradicionais e dos recursos naturais que sustentavam o seu modo de vida, tal como o rio Moatize. Os oleiros, por exemplo, perderam o acesso ao barro necessário para a produção de tijolos. As condições de vida no novo assentamento (com destaque para Cateme) deterioraram-se, resultando em protestos, os quais foram violentamente reprimidos pelo governo e pela companhia Vale Moçambique.

O carvão mudou dramaticamente a vida de Moatize [...]. A mina forçou milhares de pessoas a deixar tudo e ir embora. Duzéria, uma das reassentadas, lembra: “O governo disse que não poderíamos ficar ali porque estávamos sentados em cima de uma montanha de *dinheiro*”. No lugar das casas, há agora uma gigantesca mina a céu aberto, uma das maiores do mundo. O Moatize Coal Project é um bom exemplo do que significa “economia extractiva”[...]. O local está concessionado à Vale Moçambique, uma subsidiária do grupo brasileiro Vale SA, e ocupa 23 mil hectares de terra. A empresa começou a construir as instalações em 2008; em 2011 iniciou a extracção. Foi então que, para dar lugar à mina, mais de 1.300 famílias foram transferidas para um local a 36 quilómetros de distância (Forti, 2019, s.p.).

O trecho transcrito destaca o impacto transformador da mineração de carvão em Moatize, onde a extracção forçou o deslocamento de milhares de pessoas para dar lugar a uma enorme mina a céu aberto. O Moatize Coal Project, liderado pela Vale Moçambique, ilustra, de acordo com o trecho, como a “economia extractiva” prioriza a exploração de recursos em detrimento das comunidades locais. A Justiça Ambiental (2016) reforça este posicionamento ao afirmar que:

No âmbito do processo de reassentamento, a Vale providenciou infra-estrutura de baixa qualidade e condições de habitação insuficientes com pouco acesso à água. Muitas famílias já eram auto-suficientes, mas foram realocadas para terras semiáridas que requerem irrigação, que, por sua vez, não foi fornecida. O principal impacto aqui é a drástica redução na qualidade de vida e nos direitos humanos dos afectados, mas existe também um “custo económico” e uma perda de terra produtiva e de meios de subsistência (Justiça Ambiental, 2016, p.43).

Além da remoção das populações de um território para um simples espaço, sem possibilidade de reterritorialização num intervalo razoável de tempo, a mineração de carvão em Moatize, realizada pela Vale, transformou boa parte dos bairros de Moatize num local em que abunda o pó de carvão. A este respeito e, expressando o seu descontentamento, um dos entrevistados afirmou que “Já nem dá para colocar a farinha que trazemos da moagem para secar fora de casa, em pouco tempo fica cheia de pó. Nem dá para pintar as casas de branco por causa do pó, até as pessoas, quando tosem, sai escarro cheio de pó” (Activista-morador 1, 2024).

Na mesma linha, um morador do bairro de Bagamoio, Moatize, citado pela Justiça Ambiental (2018, s.p), expressou o seu descontentamento, afirmando que “Estamos cansados de sofrer, vivemos a comer poeira [de carvão]”. Além da vida exposta à poeira de carvão, os moradores de Moatize entrevistados queixaram-se dos impactos das detonações diárias, que causam rachas nas casas, agravando a sua vulnerabilidade. “[...] já nem nos assustamos com essas explosões. Acontecem duas ou três vezes por dia, por isso as nossas casas estão cheias de rachas e de poeira” (*ibid.*).

Além disso, o “escoamento de ácidos das minas polui as fontes de água locais, mata os peixes e torna a água perigosa para a saúde humana e o uso agrícola. Estima-se que 29% da água da bacia do rio Zambeze, em Moçambique, venha de afluentes da região da mineração do carvão”(Justiça Ambiental, 2016, p.46)

Em síntese, à luz dos aspectos apresentados, pode-se afirmar, conforme defendido pela JA, que “Se algum lugar do nosso país simboliza tudo aquilo que o nosso modelo de

“desenvolvimento” *extractivista, neoliberal e neocolonial* não é — nem nunca será — capaz de trazer, esse lugar é Moatize” (Justiça Ambiental, 2023, s.p., grifo nosso).

Vale e a opressão ambiental em Moatize: resistências e abordagens de educação ambiental

Perante os impactos socioambientais anteriormente descritos, decorrentes da mineração de carvão mineral pela Vale em Moatize, várias organizações não-governamentais implementaram acções de resistência, como capacitações, *workshops*, visitas de campo, encontros de reflexão e marchas, com o intuito de combater esses efeitos. A JA, organização em análise neste artigo, é uma dessas entidades.

De acordo com o Plano Estratégico da Justiça Ambiental de 2015, a JA é reconhecida como uma “organização não-governamental (ONG) moçambicana de destaque, que actua nos impactos ambientais e sociais do desenvolvimento descontrolado e insustentável de Moçambique”. A JA foi oficialmente fundada em 2004 por um grupo de amigos que manifestava uma crescente preocupação com o modo como o país se inseria na economia global sem regulamentações claras e robustas.

Trabalhamos para sensibilizar o público e *liderar campanhas contra práticas ambientais prejudiciais* em Moçambique. Focamo-nos em *fornecer investigação e apoio à sociedade civil que enfrenta ameaças ambientais e sociais*, visando construir consciência e *solidariedade nas comunidades*. Prestamos apoio às comunidades através de *aconselhamento estratégico e técnico, fornecimento de informação e capacitação*. Procuramos fortalecer a voz comunitária facilitando a ligação entre comunidades que enfrentam problemas ambientais semelhantes, apoiando campanhas comunitárias, incluindo negociações com a indústria, acesso a decisores governamentais e autoridades, e acesso aos meios de comunicação, além de elevar as lutas das comunidades locais a níveis nacionais e internacionais (Justiça Ambiental, 2015, p. 3, grifo nosso).

Tal como se pode compreender do trecho transcrito, a JA é uma organização ambiental que vai além da sensibilização ambiental convencional, promovendo acções que visam permitir que os cidadãos de Moçambique levantem as suas vozes para *exigir um ambiente saudável e seguro*. Disto compreende-se que a JA vê a sustentabilidade ambiental não apenas como uma questão de mudança individual (tal como defende, muitas vezes, a abordagem conservacionista e pragmática da educação ambiental), mas, sobretudo, como uma questão de resistência “contra práticas ambientais prejudiciais em Moçambique”.

No âmbito dos impactos socioambientais resultantes da mineração de carvão em Moatize, conduzida pela Vale Moçambique, a JA desenvolveu iniciativas tais como capacitações, *workshops*, marchas e encontros comunitários e internacionais de reflexão com o

objectivo de fortalecer os movimentos de resistência das comunidades afectadas, expor os reais impactos da mineração e consciencializar-se e consciencializar as comunidades sobre a dimensão neocolonial da exploração de carvão.

Neste contexto, a JA reuniu, entre os dias 3 e 4 de Novembro de 2016, activistas de justiça ambiental e direitos humanos, representantes das comunidades de Moçambique, África do Sul, Botswana e Suécia em Tete, a fim de abordar os impactos da exploração do carvão mineral na África Austral e para reflectir sobre as necessárias respostas a esses impactos.

No final das deliberações, acordou-se que África e seus recursos estão a ser pilhados, os seus povos estão a ser oprimidos e a sua dignidade como seres humanos está a ser colocada em causa. O encontro serviu também para constatar o quanto a *drástica destruição do meio ambiente nas áreas de actividade mineira* tem contribuído para a *injustiça ambiental e climática*. A reunião concluiu que, ao longo dos séculos, África tem sido extremamente *saqueada* e os graves impactos dessa depredação de recursos, bem como os conflitos relacionados, *se fazem sentir ainda hoje*. Entendemos que a longa caminhada para justiça social e ambiental requer *a educação em massa* da nossa população, bem como dos nossos decisores políticos sobre os *problemas reais da mineração* [...] Requer também *lutas colectivas e populares* para *resistir ao sistema injusto* e ao *neocolonialismo*, a *novas formas de opressão* e novas manifestações de violência — incluindo a criminalização de activistas, movimentos sociais e qualquer outra forma de organização que vise a defesa dos direitos humanos e ambientais (Declaração de Tete, 2016, p. 1, grifo nosso).

Este trecho, extraído da Declaração de Tete, enfatiza as dinâmicas de exploração e opressão históricas e contemporâneas que África tem sofrido. O trecho denuncia as estruturas de poder global que continuam a beneficiar as nações e corporações ocidentais através da exploração dos recursos naturais africanos e da opressão dos seus povos, perpetuando a lógica colonial. Além do mais, a passagem ressalta a necessidade de uma ampla educação e de uma resistência unida, com o propósito de despertar os oprimidos ambientais para as questões reais decorrentes da mineração. Ao realizar encontros dessa natureza, que fazem da “opressão e de suas causas objecto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, 2018, p.43.), a JA adopta uma abordagem ligada à pedagogia do oprimido (ambiental), que, segundo Freire, “tem de ser forjada *com ele* e não *para ele*, [...] na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (*ibid.*).

Ainda no contexto da educação do oprimido (ambiental), a JA ofereceu, no ano de 2017, durante 3 dias, uma capacitação a 10 comunidades afectadas pela exploração de Carvão mineral em Moatize, através da sua escola *Semeando Justiça Ambiental*. Nesta capacitação, foram abordados temas tais como “mudanças climáticas, direitos humanos, legislação nacional relacionada com os reassentamentos e direitos sobre a terra, activismo, solidariedade, entre outros” (Justiça Ambiental, 2017, s.p.). Além disso, “houve também espaço para vários

momentos de reflexão e trabalho conjunto em torno das prioridades de luta destas comunidades” (*ibid.*). No fim da escola, “mais de 60 membros das comunidades afectadas clamaram e cantaram em *Nyungué* [língua falada em Tete] “[...]Vale, faz as tuas malas e vai embora”(*ibid.*). .

Os temas apresentados sugerem que o programa de capacitação da JA tinha como foco dotar as comunidades de conhecimentos sobre direitos humanos, direito à terra e reassentamentos, de forma a prepará-las para agir com consciência e criticidade diante das violações de direitos, frequentes em áreas de mineração. Além disso, os momentos de reflexão sobre as prioridades de luta evidenciam, mais uma vez, a adopção, por parte da JA, da lógica da educação ambiental crítica e, sobretudo, da pedagogia do oprimido (ambiental), que é aquela que faz da “opressão e de suas causas objecto de reflexão dos oprimidos” (Freire, 2018, p.43).



Figura 1- Membros das comunidades afectadas pela exploração de carvão mineral em Moatize durante a escola *Semeando Justiça Ambiental*.

Fonte: Justiça Ambiental (2017).

Visando, ainda, fortificar as lutas dos oprimidos ambientais em Moatize, a JA realizou, em 2019, entre 20 e 21 de Novembro, mais uma “formação para activistas de justiça social e ambiental [...] a pedido das comunidades” (Justiça Ambiental, 2019, s.p.). Foram capacitados representantes das comunidades de Bagamoio, Nhanchere, 1 de Maio, 25 de Setembro e Porto Seco. Os participantes desta formação pretendiam “conhecer as matérias e os instrumentos que possam *revitalizar as suas lutas*, pois muitos se resignaram perante os desmandos e injustiças a que estão sujeitos dia após dia” (*ibid.*).

Depois da referida capacitação, formou-se, com o apoio da JA, o *Grupo de Jovens Activistas de Moatize*, um “movimento sem fins lucrativos que luta pelos direitos das

comunidades afectadas pelas mineradoras em Moatize e em Tete em geral” (Grupo de Jovens Activistas de Moatize, 2022, s.p.). Este movimento trabalha com as diferentes comissões dos afectados pela exploração do carvão mineral em Moatize, tais como a comissão de oleiros, a comissão das machambas soterradas, a comissão das casas com rachas, etc.

Referindo-se ao contributo das capacitações da JA, os 5 activistas-moradores entrevistados afirmaram que: “As capacitações da JA foram úteis e valiosas, permitindo-nos adquirir conhecimentos sobre activismo, direitos humanos e questões ambientais” (Activista-morador 1, 2024). “Com a ajuda da JA, aprendi como posso falar com o administrador e com a própria empresa” (Activista-morador 2, 2024). “A JA ajudou-nos a escrever a carta para o governo” (Activista-morador 3, 2024). Através dos *Workshops* da JA “aprendemos a interagir com a comunidade quando há um problema” (Activista-morador 4, 2024). Destes trechos, pode-se perceber que as capacitações da JA são reconhecidas pelos activistas-moradores como fundamentais para o desenvolvimento de habilidades práticas em activismo, direitos humanos e comunicação eficaz, potencializando a comunidade para enfrentar desafios ambientais e estabelecer diálogos com entidades governamentais e corporativas.

Outro activista-morador entrevistado destacou que com a JA, “aprendemos que as mineradoras sempre aparecem com boas promessas, dizendo *vamos fazer aquilo, vamos fazer aquilo*, mas no fim das contas acabam por não cumprir” (Activista-morador 5). Este último relato indica que a organização tem buscado consciencializar os activistas de justiça ambiental e social acerca das falácias propagadas pelo mundo corporativo neocolonial, que se apresenta aos oprimidos com uma “falsa generosidade” (Freire, 2018, p. 58), “como capaz de elevar os seus padrões de vida” (Nkrumah, 2023, p. 8), quando, na verdade, visa “manter esses padrões deprimidos em favor dos interesses dos países desenvolvidos” (*ibid.*).



Figura 2- Jovens activistas de Moatize durante a formação para activistas de justiça ambiental e social em Tete.

Fonte: Justiça Ambiental (2019)

Ao analisar as frases apresentadas na imagem, observa-se que a *JA* adopta uma abordagem educativa centrada na promoção da *resistência, mobilização e transformação* e na crítica ao modelo de desenvolvimento baseado em combustíveis fósseis, como ilustrado pelas expressões “Deixem o carvão no chão, petróleo no solo, gás em paz”.

Enfim, e em virtude dos aspectos discutidos, pode-se perceber que *JA* desenvolve acções, campanhas, capacitações, formações e processos pedagógicos que se alinham com uma educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora, *decolonial* ou libertadora, tal como afirmam Layrargues e Lima (2014), Guimarães (2004), Loureiro (2004) e Carvalho (2004).

A realização de capacitações e encontros de reflexão sobre os impactos reais da mineração e sobre as acções necessárias para resistir a esses efeitos, a denúncia da continuidade das estruturas coloniais de opressão em África (neocolonialismo), a crítica à insustentabilidade ambiental do modelo capitalista e extractivista de desenvolvimento, a divulgação de casos de injustiça ambiental, a liderança de campanhas contra práticas ambientais prejudiciais, o apoio a activistas de justiça ambiental e à formação de organizações de base comunitária, como o Grupo de Jovens Activistas de Moatize, evidenciam a adopção, por parte da *JA*, de uma abordagem que se associa à educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora, *decolonial* e libertadora.

Conclusão

O presente artigo procurou analisar as abordagens de educação ambiental no contexto das comunidades afectadas pela mineração de carvão em Moatize, com base nas acções e

campanhas da JA. Os resultados evidenciam que a JA promove capacitações, *workshops* e encontros de reflexão, nos quais aborda temas como a dimensão neocolonial da exploração de recursos em África, a insustentabilidade ambiental do extrativismo, as consequências sociais e ambientais da mineração, mudanças climáticas, direitos humanos, legislação sobre a terra, reassentamentos, activismo social, resistência e a solidariedade comunitárias, etc. Este quadro temático permite concluir que a Justiça Ambiental desenvolve processos pedagógicos que se alinham à educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora, decolonial e libertadora. Conclui-se, assim, que, no contexto social analisado, a educação ambiental é abordada como uma ferramenta de resistência contra a opressão ambiental corporativa. Em outras palavras, as abordagens de educação ambiental neste contexto social vão além da mera transmissão de comportamentos ecologicamente correctos e visam capacitar as comunidades para que possam exigir o direito de viver num ambiente saudável e equilibrado, um direito humano que tem sido negado em nome do “desenvolvimento”.

Portanto, em virtude da proliferação de megaprojectos da indústria extractiva no país, cujos impactos socioambientais negativos já foram amplamente descritos e debatidos, a abordagem conservacionista e pragmática da educação ambiental, actualmente hegemónica em Moçambique, revela-se insuficiente para alcançar os objectivos da conservação ambiental e inverter o actual quadro ambiental. O alcance da “sustentabilidade” num contexto de expansão de megaprojectos altamente poluidores passa pela adopção de uma educação ambiental mais crítica, transformadora e emancipatória, que seja capaz de confrontar as causas estruturais da degradação ambiental.

REFERÊNCIAS

- BOFANA, Luís Francisco. **A exploração de carvão mineral a céu aberto no distrito de Moatize, província de Tete, Moçambique, no período de 2005 a 2019**: implicações e percepção da comunidade. Lisboa: [s.n.], 2022.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- CHANDAMELA, Mélica. Impacto da mineração do carvão na agricultura, com base na percepção dos camponeses no distrito de Moatize. **Destaque Rural**, nº 203, 10 fev. 2023.
- DESCARTES, René. **Discurso sobre o Método**. Maria Ermantina Galvão (Trad.). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- EMBALÓ, Filipa Alexandra Martins. **O papel da comunicação para o desenvolvimento na educação ambiental**: mudança de crenças e atitudes face aos resíduos sólidos em Moçambique. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2022.

- O MASSACRE de Moatize - Testemunhos da explosão e da chacina em Moçambique, 34 anos depois. Única – Revista do Expresso, Lisboa, 30 jul. 2011.
- FAIFE, Tomás Rafael. **O papel da educação ambiental na gestão dos resíduos sólidos em Mumemo**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2016.
- FORTI, Marina. **O continente negro de carvão: África na mira dos gigantes da mineração: viagem entre as minas a céu aberto que colocam em risco o meio ambiente e a vida dos habitantes**. Justiça Ambiental, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GONÇALVES JÚNIOR, Reinaldo; VALENTIM, Benjamin; SOARES, Francisco. **Notas sobre a história da mineração subterrânea na bacia carbonífera de Moatize**. [S.l.: s.n.], jun. 2019.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- HUMAN RIGHTS WATCH. Mozambique: Protect the Rights of Farmers Resettled for Coal Mines. 22 maio 2013. Disponível em: <https://www.hrw.org/news/2013/05/22/mozambique-protect-rights-farmers-resettled-coal-mines>. Acesso em: [data de acesso].
- JUSTIÇA AMBIENTAL. **Acabou, ontem, em Tete, a segunda Escola “Semeando Justiça Ambiental”**. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/128707627163380/posts/pfbid02i7qRCvSajjA9pZb2vFPgyepCCWeFd2o1hk1grXvGsDZa1c4fozeAFeHkhPbxw8zLl/?app=fbl>.
- JUSTIÇA AMBIENTAL. **Declaração de Tete**. 2016. Disponível em: https://issuu.com/justicaambiental/docs/declaracaodetete_ruben.docx.
- JUSTIÇA AMBIENTAL. **Economia do carvão: Onde estão os benefícios?** 2016.
- JUSTIÇA AMBIENTAL. **Escola de Activismo em Tete** – Novembro de 2019. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/128707627163380/posts/2741894582511325/?mibextid=rS40aB7S9Ucbxw6v>.
- JUSTIÇA AMBIENTAL. **Plano estratégico 2011-2015**. Maputo, 2011.
- JUSTIÇA AMBIENTAL. **Um ano sem a Vale: novos artistas, a mesma desgraça**. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/128707627163380/posts/pfbid02qn6tTNhmM3vzr9akABmJY9bA185f19vLUEVrEE61B2xyK6hYrrNzZUfyWQ85Sbzrl/?app=fbl>.
- KIRSHNER, Joshua; POWER, Marcus. **Mining and extractive urbanism: Postdevelopment in a Mozambican boomtown**. Geoforum, v. 61, p. 67-78, 2015.
- LAYRARGUES, Philippe; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Ambiente & Sociedade, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental transformadora**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- MARCATO, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002. 64 p.
- MARTINEZ-ALIER, Joan. **Ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **Além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

- MICOA. **Programa Nacional de Gestão Ambiental**. Maputo, 1996.
- MICOA. **Estratégia Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável de Moçambique 2007-2017**. Maputo, 2007.
- MICOA. **Manual do Educador Ambiental**. Maputo, 2009.
- MOIANE, Salvador António. **Análise da intervenção da educação ambiental para gestão de resíduos sólidos nos bairros circunvizinhos dos aeroportos de Moçambique: caso do bairro de Hulene “B”**. Relatório de Estágio (Licenciatura em Educação Ambiental) – Faculdade de Educação, Departamento de Educação em Ciências Naturais e Matemática, Maputo, 2018.
- MONIÉ, Frédéric; CARVALHO, Maria Daniele. Mineração e reestruturação espacial em Moatize (Moçambique). **AbeÁfrica** - Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos, v. 3, n. 3, p. [incluir intervalo de páginas], out. 2019.
- MWITU, Juliana. **Manual de educação ambiental para as áreas de conservação: aplicado ao Parque Nacional do Limpopo**. Colaboradores: Dulce Gonzaga, Tavares Caniua, Anselmo Gaspa, 2019.
- NKRUMAH, K. **Neocolonialism: The Last Stage of Imperialism**. New York: International Publishers, 2023.
- ONU. Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. En: Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano, 16 de junho de 1972.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Ministério da Administração Estatal. Perfil do distrito de Moatize, província de Tete. Edição 2014.
- UNESCO. Belgrade charter: A global framework for environmental education. 1976. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000045307>. Acesso em: 1 jan 2025.
- UNESCO. Tbilisi declaration: Intergovernmental conference on environmental education. 1977. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000031887>.

O QUE É CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO?

Jucelia Bispo dos Santos¹

RESUMO

Este artigo analisa a curricularização da extensão enquanto um processo educacional que integra atividades de extensão à grade curricular dos cursos de ensino superior brasileiro. Esse movimento tem ganhado força no Brasil, especialmente após a instituição da Resolução nº 7, de 2018, pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelece diretrizes para essa incorporação. O método utilizado para a análise dos dados combinou a análise de conteúdo para os dados qualitativos e a análise estatística descritiva e inferencial para os dados quantitativos. Essa abordagem mista proporcionou uma compreensão mais rica e detalhada do fenômeno estudado, permitindo a triangulação de dados e a validação dos resultados obtidos. Essa metodologia mista, portanto, não apenas fortalece a confiabilidade dos achados, mas também proporciona insights mais profundos e abrangentes sobre a curricularização da extensão. A análise de conteúdo envolve a codificação e interpretação de dados textuais, como as leis que tratam da temática estudada, permitindo identificar padrões, temas recorrentes e significados subjacentes. Esse método possibilita uma compreensão aprofundada das percepções e experiências dos participantes em relação à curricularização da extensão.

PALAVRAS-CHAVE

Extensão universitária; Integração curricular; Engajamento comunitário; Formação cidadã; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article analyzes the curricularization of extension as an educational process that integrates extension activities into the curriculum of Brazilian higher education courses. This movement has gained strength in Brazil, especially after the institution of Resolution No. 7, of 2018, by the Ministry of Education (MEC), which establishes guidelines for this incorporation. The method used for data analysis combined content analysis for qualitative data and descriptive and inferential statistical analysis for quantitative data. This mixed approach provided a richer and more detailed understanding of the phenomenon studied, allowing data triangulation and validation of the results obtained. This mixed methodology, therefore, not only strengthens the reliability of the findings, but also provides deeper and more comprehensive insights into the extension curricularization. Content analysis involves the coding and interpretation of textual data, such as laws that deal with the topic studied, allowing patterns, recurring themes and underlying meanings to be identified. This method enables an in-depth understanding of participants' perceptions and experiences in relation to the extension curricularization.

KEYWORDS

University extension; Curricular integration; Community engagement; Citizenship training; Interdisciplinary.

Introdução

¹ Professora adjunta de Sociologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB - Malês). Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: prof.jucelia@bol.com.br.

As primeiras universidades brasileiras encontram suas raízes nos colégios dos jesuítas, estabelecidos durante o período colonial, e mais tarde, com a chegada da Família Real em 1808. Essas instituições iniciais focaram principalmente na educação religiosa e humanística, mas já marcavam os primeiros passos para um sistema organizado de ensino superior no Brasil. No entanto, a estruturação formal das universidades brasileiras só se consolidou com o Decreto do Estatuto das Universidades em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas. Esse decreto foi um marco fundamental, pois estabeleceu diretrizes para a organização e funcionamento das universidades, formalizando um sistema de ensino superior que atendesse às necessidades do país. Quanto à extensão universitária, atividades preliminares de “prestação de serviços à comunidade, cursos e conferências” já eram realizadas antes da formalização desse conceito. Essas iniciativas refletiam um esforço das instituições de ensino superior em impactar a sociedade de maneira mais direta e prática. No entanto, foi apenas a partir do início do século XX que a extensão universitária começou a ser reconhecida como uma função essencial das universidades, complementando o ensino e a pesquisa. A extensão passou então a incluir não apenas cursos e palestras, mas também projetos comunitários, serviços de consultoria, e outras formas de interação com a sociedade, ampliando o papel das universidades como agentes de transformação social (Bezerra; Sousa; Colares, 2022).

A história da curricularização da extensão no Brasil insere-se no contexto mais amplo da reforma e evolução do ensino superior no país. A extensão universitária tem como objetivo aproximar a universidade da sociedade, promovendo a aplicação prática do conhecimento acadêmico em benefício das comunidades externas. Na década de 1930, as primeiras iniciativas de extensão universitária surgiram influenciadas pelo movimento de reforma universitária que ocorria na América Latina. Essas iniciativas buscavam integrar a universidade com as demandas sociais, promovendo uma formação mais completa e crítica para os estudantes. A curricularização da extensão no Brasil é um processo recente, mas de grande importância para a integração entre a universidade e a sociedade. Essa trajetória iniciou-se na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que atribuiu à extensão um papel complementar ao ensino e à pesquisa na universidade (Gadotti, 2017; Abepss, 2021).

Foi apenas nos anos 2000 que a ideia de incorporar a extensão como parte obrigatória do currículo começou a ganhar força. Este movimento se intensificou com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabeleceu a meta de integrar 10% da carga horária dos cursos superiores à extensão universitária. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu uma série de metas para melhorar a qualidade e a acessibilidade

da educação no Brasil (Bezerra; Sousa; Colares, 2022). Entre essas metas, destaca-se a integração de 10% da carga horária dos cursos superiores à extensão universitária. Essa medida visava garantir que os alunos estivessem não apenas focados em teorias e conteúdos acadêmicos, mas também engajados em projetos que promovessem impacto social, econômico e cultural na comunidade. O objetivo era garantir que os alunos estivessem envolvidos em projetos que trouxessem impacto social, econômico e cultural. Essa meta reforçou a necessidade de incorporar a extensão de forma mais orgânica nos currículos dos cursos superiores. A meta de integrar 10% da carga horária dos cursos superiores à extensão universitária, proposta pelo PNE 2014-2024, é uma estratégia valiosa que fortalece a ligação entre teoria e prática e aproxima os estudantes das realidades sociais, econômicas e culturais do país (Bezerra; Sousa; Colares, 2022).

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, consolidou esse movimento. A resolução estabeleceu diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, reafirmando a exigência de integração entre extensão e currículo, e incentivando as universidades a desenvolverem projetos que articulem ensino, pesquisa e extensão de maneira interdisciplinar.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (CNE, 2018.).

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, marcou um importante avanço na consolidação das práticas de extensão nas instituições de ensino superior no Brasil. Essa normativa delineou diretrizes cruciais para a incorporação efetiva da extensão universitária nos currículos, reafirmando a necessidade de uma integração contínua entre extensão e ensino. Além disso, a resolução incentiva as universidades a proporem projetos que unam de maneira interdisciplinar o ensino, a pesquisa e a extensão, promovendo uma formação mais completa e inovadora para os estudantes.

Esse processo de curricularização da extensão visa romper com a lógica tradicional de ensino, promovendo uma educação mais participativa e voltada para a realidade social. Ao integrar as atividades extensionistas aos currículos dos cursos de graduação, busca-se

proporcionar aos alunos experiências práticas que contribuam para sua formação integral e cidadã. A implementação dessa política ainda enfrenta desafios, como a resistência por parte de alguns setores acadêmicos e a necessidade de recursos adequados.

A curricularização da extensão e as mudanças estruturais nos cursos de graduação

A curricularização da extensão é um processo que visa integrar atividades extensionistas aos currículos dos cursos de graduação. Com essa iniciativa, busca-se aproximar o ensino da realidade social, promovendo trocas de saberes entre a academia e a comunidade externa. Dessa maneira, os estudantes são incentivados a aplicar o conhecimento teórico adquirido em sala de aula em contextos práticos e reais, contribuindo para sua formação integral e cidadã (Jimenez *et al.*, 2023). Essa integração demanda mudanças estruturais nos cursos de graduação. Primeiramente, é necessário reformular os projetos pedagógicos dos cursos para incluir as atividades de extensão como componentes curriculares obrigatórios. Isso exige um planejamento cuidadoso e a adaptação dos cronogramas acadêmicos para acomodar as horas dedicadas às práticas extensionistas. Além disso, os docentes precisam estar preparados e envolvidos na orientação e supervisão dessas atividades, o que implica em capacitação e valorização profissional. Outra mudança significativa é a criação de parcerias sólidas entre as universidades e a comunidade externa. Essas parcerias são fundamentais para identificar demandas sociais que podem ser transformadas em projetos de extensão, garantindo que as atividades desenvolvidas atendam às reais necessidades da população. Essa colaboração também fortalece o vínculo entre a instituição de ensino e a sociedade, promovendo um impacto social positivo.

A avaliação das atividades de extensão também deve ser revista. É crucial que haja critérios claros e instrumentos adequados para mensurar o aprendizado e os resultados obtidos. Isso pode incluir a adoção de métodos qualitativos e quantitativos de avaliação, que considerem tanto o desenvolvimento acadêmico dos estudantes como os benefícios gerados para a comunidade envolvida. Em síntese, a curricularização da extensão representa uma oportunidade para transformar a educação superior, tornando-a mais inclusiva, prática e socialmente relevante. Contudo, para que essa transformação ocorra de maneira eficaz, é imperativo que haja um compromisso coletivo de toda a comunidade acadêmica, desde gestores até estudantes, na implementação e valorização das atividades extensionistas (Brasil, 2001).

A curricularização da extensão implica em mudanças estruturais nos cursos de graduação, que agora devem incluir, no mínimo, 10% da carga horária total em atividades de extensão. Essas atividades devem ser vinculadas ao currículo, garantindo que todos os alunos participem de iniciativas que contemplem a aplicação prática do conhecimento acadêmico em ações que produzam impactos sociais positivos. Dessa forma, a curricularização da extensão promove não apenas a formação técnica e científica dos estudantes, mas também seu desenvolvimento como cidadãos conscientes e críticos. A implementação desse processo exige uma reorganização curricular por parte das universidades, além de um compromisso institucional que valorize e incentive a extensão como um componente vital da educação superior (Brasil, 2014).

Ao estabelecer que, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos deve ser dedicada a atividades de extensão, as instituições de ensino superior são desafiadas a integrar de maneira coerente e efetiva o conhecimento teórico adquirido nas salas de aula com a prática em contextos reais e comunitários. Uma das principais implicações dessa mudança é a necessidade de reformulação dos currículos para incorporar as atividades de extensão de forma estruturada e alinhada aos objetivos pedagógicos dos cursos. Essa integração exige uma abordagem interdisciplinar e colaborativa, onde professores, estudantes e a comunidade externa trabalham juntos para identificar problemas e desenvolver soluções. Esse processo proporciona uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os estudantes, que têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em situações concretas, lidando com desafios reais e contribuindo para o desenvolvimento social. Além disso, essa exigência de 10% da carga horária em atividades extensionistas reforça o papel social das universidades, que passam a atuar não apenas como centros de produção de conhecimento, mas também como agentes ativos na transformação da realidade social. As atividades de extensão promovem a troca de saberes entre a academia e a comunidade, valorizando o conhecimento popular e contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes e engajados com as questões sociais (Brasil, 2001; 2015).

A educação superior tem o papel essencial de formar profissionais qualificados e cidadãos críticos. No entanto, muitas vezes, as práticas pedagógicas ficam restritas aos muros da academia, distantes das realidades sociais. A curricularização da extensão surge como uma solução para romper essa barreira, proporcionando uma formação mais ampla e contextualizada. No entanto, uma crítica recorrente é que as práticas pedagógicas frequentemente permanecem confinadas dentro dos limites da academia, desconsiderando as complexas realidades sociais externas. Esse distanciamento pode resultar em uma formação

descontextualizada e desconectada das necessidades e desafios reais da comunidade (BRASIL, 2018). A curricularização da extensão aparece como uma resposta eficaz para esse problema. Esse conceito refere-se à integração de atividades extensionistas no currículo dos cursos de graduação, promovendo uma interação constante entre o conhecimento acadêmico e a prática social. A extensão universitária, historicamente vista como uma atividade complementar, ganha, assim, um papel central, possibilitando que os estudantes apliquem seu aprendizado em situações reais e contribuam para o desenvolvimento social (Brasil, 2018). E. Ao trazer a extensão para o currículo, as instituições de ensino superior incentivam a formação de profissionais mais completos e sensíveis às questões sociais. Os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências práticas que enriquecem sua formação teórica, desenvolvendo habilidades adicionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, a solução de problemas complexos e a comunicação efetiva. Além disso, essa prática estimula a empatia e o compromisso social, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação superior desempenha um papel crucial na formação de profissionais qualificados e cidadãos críticos, capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. No entanto, as práticas pedagógicas tradicionais muitas vezes permanecem confinadas aos limites da academia, criando uma desconexão com as realidades sociais e as demandas do mundo exterior. Essa lacuna entre teoria e prática pode resultar em uma formação incompleta, onde os alunos não conseguem aplicar de maneira eficaz os conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais (Minto, 2021). É nesse cenário que a curricularização da extensão se apresenta como uma solução inovadora e necessária. A ideia é integrar atividades de extensão ao currículo acadêmico, permitindo que os estudantes vivenciem experiências práticas em comunidades, organizações e diferentes contextos sociais.

Em suma, a curricularização da extensão representa uma mudança de paradigma na educação superior, alinhando o ensino acadêmico às necessidades da sociedade. Ao romper as barreiras entre a academia e a realidade social, essa abordagem oferece uma formação mais rica e integrada, preparando os estudantes para serem profissionais competentes e cidadãos comprometidos com a transformação social. A curricularização da extensão consiste em integrar práticas extensionistas ao currículo dos cursos de graduação, promovendo um aprendizado que transcende as salas de aula. Esse processo possibilita aos estudantes aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas, contribuindo tanto para seu crescimento profissional quanto para o desenvolvimento social e comunitário. Ou seja, ao levarem suas

aprendizagens para além dos muros da instituição, os estudantes se deparam com problemas reais, necessitando pensar criticamente e atuar de maneira ética e responsável. Além disso, a extensão universitária propicia um intercâmbio enriquecedor entre a academia e a sociedade. Projetos de extensão podem abordar questões locais, regionais e até globais, permitindo que os alunos entendam as dinâmicas sociais, econômicas e culturais em que estão inseridos. Ao vincular teoria e prática, a extensão contribui para uma formação mais ampla e contextualizada, capacitando os futuros profissionais a tomarem decisões informadas e a atuarem de modo proativo em suas áreas.

Definição e objetivos da curricularização da extensão

A curricularização da extensão é um processo que integra atividades extensionistas ao currículo dos cursos de graduação, reconhecendo a importância da extensão universitária como meio de complementar a formação acadêmica e atender às demandas sociais. Esse processo visa a criação de um espaço onde teoria e prática se complementem, oferecendo aos estudantes a oportunidade de aplicar conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais. Os principais objetivos da curricularização da extensão são diversos e inter-relacionados. Primeiramente, busca-se enriquecer a formação dos estudantes, promovendo competências como cidadania, responsabilidade social e habilidades práticas que são valorizadas no mercado de trabalho. Além disso, essa integração pretende estreitar os laços entre universidade e sociedade, permitindo que a produção acadêmica tenha um impacto direto e positivo no entorno social, econômico e cultural (Brasil, 2022).

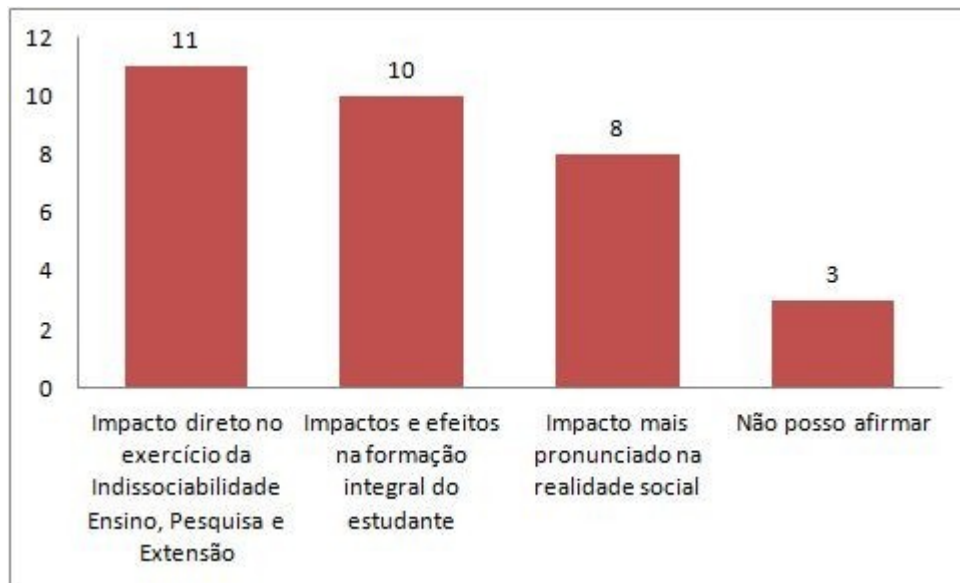
A curricularização da extensão é um processo que integra atividades extensionistas ao currículo dos cursos de graduação, reconhecendo a importância da extensão universitária como meio de complementar a formação acadêmica e atender às demandas sociais. Esse processo visa a criação de um espaço onde teoria e prática se complementem, oferecendo aos estudantes a oportunidade de aplicar conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais. Além disso, essa integração pretende estreitar os laços entre universidade e sociedade, permitindo que a produção acadêmica tenha um impacto direto e positivo no entorno social, econômico e cultural (Saviani, 1986). Outro objetivo é fortalecer o compromisso da universidade com a comunidade, cumprindo o papel social de contribuir para a resolução de problemas locais e nacionais. A curricularização da extensão também pretende fomentar a interdisciplinaridade, incentivando a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, o que pode levar a soluções mais abrangentes e inovadoras para os desafios enfrentados pela

sociedade. Além disso, através desse processo, espera-se que os estudantes desenvolvam uma maior consciência crítica e responsabilidade social, preparando-os não apenas como profissionais técnicos, mas também como cidadãos engajados e comprometidos com o bem-estar coletivo.

A curricularização da extensão visa atender às diretrizes instituídas pelo Plano Nacional de Educação, que orienta as instituições de ensino superior a garantirem que pelo menos 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada a atividades de extensão (Brasil, 2022). Essa obrigatoriedade incentiva às universidades a repensarem e reestruturarem seus currículos, promovendo um ensino mais dinâmico, conectado e socialmente comprometido. Esse plano de extensão incentiva as universidades a reformular seus currículos. Essa reformulação tem o potencial de tornar o ensino mais dinâmico e relevante, promovendo uma conexão vital entre a academia e a comunidade. Além de contribuir para a formação mais ampla e integral dos estudantes, a curricularização da extensão fortalece o compromisso social das instituições de ensino, permitindo que o conhecimento acadêmico seja aplicado na solução de problemas reais da sociedade e reforçando a responsabilidade social dos futuros profissionais.

A curricularização da extensão nas Instituições de Ensino Superior (IPES) brasileiras é uma iniciativa recente que visa integrar atividades extensionistas aos currículos dos cursos de graduação. Essa proposta tem como objetivo proporcionar uma formação mais completa e alinhada com as demandas sociais, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Desde a sua implementação (2019), as IPES têm experimentado diferentes formas de inserir a extensão nos currículos. As percepções sobre essa mudança são variadas, refletindo tanto os desafios quanto os benefícios observados. Entre os principais desafios, destacam-se a resistência inicial de alguns docentes e discentes, que podem não compreender plenamente a importância da extensão no processo educativo. Além disso, a necessidade de readequação curricular e o desenvolvimento de projetos extensionistas coerentes com os objetivos dos cursos exigem um planejamento meticuloso e uma mudança de mentalidade (Forproex, 2019).

GRÁFICO 1 – Percepção das IPES brasileiras após as primeiras experiências de inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação (n=18).



Fonte:

Levantamento realizado entre Pró-reitores de extensão vinculados ao FORPROEX, maio de 2019.

Por outro lado, muitos relatam benefícios significativos. A inclusão da extensão nos currículos tem contribuído para a formação de profissionais mais sensíveis e preparados para enfrentar questões sociais. Alunos envolvidos em projetos extensionistas frequentemente desenvolvem habilidades interpessoais e uma visão mais crítica e reflexiva sobre sua área de atuação. Isso ocorre porque esses projetos, ao promoverem a interação com a comunidade, despertam nos estudantes um senso de responsabilidade social e cidadania ativa (Forproex, 2019). A percepção das IPES sobre a curricularização da extensão tende a ser positiva, principalmente quando envolvem planejamento estratégico e apoio institucional. Pioneiras no processo relataram melhorias na integração entre diferentes áreas do conhecimento e um fortalecimento do vínculo entre universidade e sociedade. Além disso, há um crescente reconhecimento de que a extensão pode enriquecer o ensino e a pesquisa, tornando o aprendizado mais dinâmico e aplicável ao contexto real.

Apesar dos desafios inerentes à implantação da curricularização da extensão, a experiência das IPES brasileiras aponta para um caminho promissor. Ao fortalecer a formação integral dos estudantes e promover uma interação mais significativa com a sociedade, as ações extensionistas nos currículos de graduação têm o potencial de transformar o papel das universidades no Brasil. Por meio dessas atividades, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades práticas e socioemocionais, trabalhando em conjunto com diferentes setores da sociedade. Isso não apenas enriquece a formação acadêmica, mas também amplia a compreensão dos alunos sobre a realidade social e as necessidades da comunidade ao seu

redor. As atividades de extensão também fomentam a interdisciplinaridade, desafiando os alunos a aplicarem conhecimentos de diversas áreas do saber na resolução de problemas complexos. Assim, a curricularização da extensão contribui para a formação de profissionais mais preparados, críticos e comprometidos socialmente, capazes de provocar mudanças positivas na sociedade (Forproex, 2019).

A implementação dessa política promove um aprendizado mais dinâmico e interativo, permitindo que os estudantes apliquem conhecimentos teóricos em contextos práticos e reais. Além disso, fortalece a conexão entre universidade e comunidade, promovendo a responsabilidade social e o comprometimento com questões locais e globais. Ao reorganizar seus currículos para incluir a extensão, as universidades incentivam a formação de profissionais mais engajados e preparados para enfrentar os desafios sociais e culturais de nosso tempo. Essa abordagem integrada facilita o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a colaboração, preparando os estudantes para mercados de trabalho cada vez mais complexos e diversificados. Assim, a curricularização da extensão não apenas atende a uma exigência legislativa, mas também enriquece a formação acadêmica e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Podemos definir os principais objetivos da curricularização da extensão da seguinte forma:

- 1. Socialização do Conhecimento:** Levar o conhecimento acadêmico para fora da universidade, promovendo a partilha com a sociedade. A curricularização da extensão representa uma inovação no modelo educacional, integrando atividades extensionistas ao currículo acadêmico. Este processo visa criar uma ponte entre o conhecimento gerado na universidade e a sociedade, promovendo uma troca rica e eficaz. A socialização do conhecimento é a essência desta proposta. Levar o saber acadêmico para fora dos muros da universidade possibilita que a comunidade tenha acesso a informações e práticas que podem melhorar suas condições de vida. Por exemplo, alunos de engenharia podem colaborar em projetos de infraestrutura comunitária, enquanto estudantes de saúde participam em programas de prevenção e cuidados em saúde. Esta interação também beneficia os alunos, oferecendo-lhes uma formação mais abrangente. A prática extensionista desafia os estudantes a aplicar teorias em contextos reais, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e responsabilidade social (Brasil, 2018).
- 2. Formação Integral:** Proporcionar ao estudante uma formação que vá além do conteúdo teórico, incluindo competências relacionais, cidadãs e empreendedoras. A

curricularização da extensão é um movimento essencial para promover uma formação integral dos estudantes nas instituições de ensino superior. Esse processo visa incorporar as atividades de extensão diretamente no currículo dos cursos, permitindo que os alunos tenham uma experiência educativa mais abrangente (Brasil, 2018). A formação integral almejada por essa iniciativa não se restringe apenas ao domínio de conhecimentos teóricos, mas também engloba o desenvolvimento de competências relacionais, cidadãs e empreendedoras. Ao envolver-se em atividades de extensão, o estudante tem a oportunidade de aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos em sala de aula, ao mesmo tempo em que se engaja com a comunidade e contribui para a resolução de problemas sociais reais.

3. **Inovação Pedagógica:** Incentivar métodos de ensino que envolvam práticas extensionistas, fomentando a criatividade e a resolução de problemas reais. A curricularização da extensão é um processo que integra as atividades extensionistas ao currículo acadêmico, proporcionando aos estudantes uma formação mais abrangente e conectada às demandas sociais. Um dos aspectos mais transformadores desse processo é a inovação pedagógica, que visa o desenvolvimento de métodos de ensino que envolvam diretamente práticas extensionistas (Brasil, 2018). Essa abordagem incentiva a criatividade e a resolução de problemas reais, preparando os estudantes para enfrentar desafios concretos em suas futuras carreiras. Diferente dos métodos tradicionais de ensino, focados majoritariamente em teorias e conceitos abstratos, a inovação pedagógica inserida na curricularização da extensão propõe uma aprendizagem prática e aplicada. Ao engajar os estudantes em projetos que atendam às necessidades da comunidade, esses métodos promovem uma troca rica de conhecimentos entre a academia e a sociedade.
4. **Responsabilidade Social:** Estimular a consciência crítica e a responsabilidade social dos acadêmicos, envolvendo-os diretamente com os desafios da comunidade. A curricularização da extensão é um processo que busca integrar as atividades de extensão universitária ao currículo acadêmico, promovendo uma formação mais completa e enriquecedora para os estudantes. Essa iniciativa visa estimular a consciência crítica e a responsabilidade social dos acadêmicos, envolvendo-os diretamente com os desafios da comunidade (Brasil, 2018). Ao incorporar a extensão no currículo, as universidades proporcionam aos alunos oportunidades práticas de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais, além de incentivar uma postura ética e comprometida com a sociedade. Esse engajamento com

a realidade social local permite que os estudantes desenvolvam competências essenciais, como empatia, trabalho em equipe, resolução de problemas e liderança.

5. Implementação da curricularização da extensão: A implementação da curricularização da extensão requer uma série de etapas e mudanças estruturais, tanto no âmbito pedagógico quanto administrativo. Inicialmente, cada curso precisa identificar quais disciplinas ou módulos podem incluir as atividades extensionistas. Em seguida, é necessário definir os critérios de avaliação e acompanhamento dessas atividades, garantindo que acrescentem valor ao aprendizado dos estudantes (Brasil, 2018). A implementação da curricularização da extensão é um processo multifacetado que demanda ajustes tanto pedagógicos quanto administrativos. Primeiramente, é essencial que cada curso identifique disciplinas ou módulos altamente pertinentes à integração de atividades extensionistas. Essa identificação deve levar em conta o conteúdo programático de cada disciplina e como ele pode ser enriquecido por atividades que extrapolem o ambiente acadêmico tradicional, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade.

As atividades extensionistas oferecem uma oportunidade única para que os estudantes apliquem conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais, enriquecendo seu aprendizado e desenvolvendo habilidades práticas. Além disso, essas atividades ajudam a estreitar os laços entre a universidade e a sociedade, promovendo o desenvolvimento socioeconômico e cultural. Para implementar essa integração de maneira eficaz, é necessário um planejamento adequado que inclua a capacitação dos docentes, a criação de parcerias com a comunidade e a alocação de recursos. Do ponto de vista administrativo, a curricularização da extensão requer ajustes nos sistemas de avaliação, registro acadêmico e até na própria estrutura curricular dos cursos. É importante que as atividades extensionistas sejam formalmente reconhecidas e avaliadas, de modo que possam contribuir para a formação integral do estudante. Esse reconhecimento formal também facilita a motivação dos alunos e docentes na participação dessas atividades. Em suma, a curricularização da extensão é um processo que demanda uma abordagem sistêmica e colaborativa, onde cada ator envolvido - cursos, docentes, alunos e comunidade - desempenha um papel decisivo. A combinação de aprendizagem teórica com a prática extensionista não só amplia os horizontes do estudante, mas também reforça o compromisso da instituição com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável.

Após essa etapa inicial, a definição de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades extensionistas emerge como um passo crucial. Estes critérios devem ser claros e

mensuráveis, permitindo uma avaliação objetiva do impacto das ações realizadas, bem como do aprendizado dos estudantes. Instrumentos como relatórios de atividades, autoavaliações e feedbacks de comunidades envolvidas podem ser utilizados para monitorar e assegurar a qualidade das atividades de extensão. Além disso, a integração das atividades extensionistas na grade curricular requer um esforço coordenado entre os diversos setores institucionais. Envolve mudanças administrativas para flexibilizar currículos e disponibilizar recursos adequados. Professores precisam ser capacitados para orientar projetos extensionistas, e uma cultura institucional de valorização da extensão deve ser promovida.

Principais desafios da curricularização da extensão

A curricularização da extensão deve ser vista como um processo dinâmico, onde revisões e ajustes são contínuos. Através da reflexão e do aprimoramento constante, é possível garantir que as atividades extensionistas realmente acrescentem valor ao aprendizado acadêmico, fazendo com que os estudantes desenvolvam habilidades práticas, senso crítico e uma compreensão mais profunda de seu papel na sociedade. Essa abordagem holística assegura que a extensão contribua de maneira significativa para a formação integral dos estudantes (Saviani, 2020). A curricularização da extensão é, de fato, um processo dinâmico que exige revisões e ajustes contínuos para se manter eficaz e pertinente. Por meio de reflexão e aprimoramento constante, é possível assegurar que as atividades extensionistas agreguem valor real ao aprendizado acadêmico. Isso permite que os estudantes cultivem habilidades práticas, desenvolvam um senso crítico e obtenham uma compreensão mais profunda de seu papel na sociedade (Saviani, 1986). A abordagem holística na curricularização da extensão vai além do simples cumprimento de requisitos acadêmicos; ela visa integrar de maneira significativa o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa integração é essencial para promover uma formação integral dos estudantes, capacitando-os a aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula em situações reais. Além disso, a extensão proporciona um ambiente onde os alunos podem experimentar e resolver problemas concretos, preparando-os melhor para os desafios profissionais e sociais que enfrentarão no futuro.

Por meio desse processo contínuo de revisão e ajuste, a curricularização da extensão pode se adaptar às mudanças sociais, tecnológicas e econômicas, assegurando que as atividades permaneçam relevantes e impactantes. A curricularização da extensão é um processo dinâmico que precisa estar em constante revisão e ajuste para se adequar às evoluções sociais, tecnológicas e econômicas (ABEPSS, 2021). Dessa forma, consegue-se

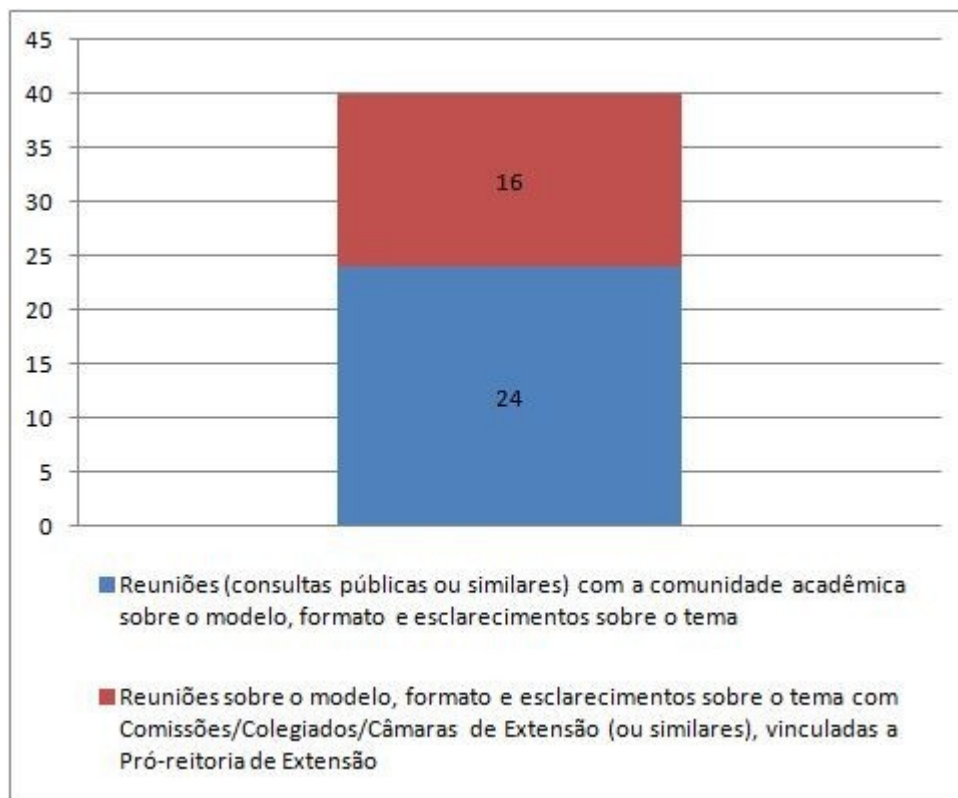
garantir que as atividades extensionistas sejam sempre relevantes e impactantes. Essa prática não apenas complementa a formação acadêmica ao proporcionar aos estudantes uma perspectiva prática e aplicada do conhecimento teórico, como também enriquece a experiência educacional como um todo.

A prática extensionista, quando bem estruturada, oferece oportunidades únicas para que os estudantes apliquem teorias acadêmicas em situações reais, promovendo o desenvolvimento de habilidades práticas. Essas experiências práticas são fundamentais para a construção de um senso crítico robusto e para a compreensão profunda do impacto social de suas ações. A interação com a comunidade externa possibilita um aprendizado contextualizado, onde os estudantes assumem um papel ativo na co-construção do conhecimento, vivendo os desafios e conquistas do mundo exterior à academia (ABEPSS, 2021). Além disso, essa integração fortalece a responsabilidade social dos estudantes, ampliando seu entendimento sobre questões sociais, econômicas e culturais pertinentes. Ao engajarem-se em projetos de extensão, eles são incentivados a refletir sobre suas carreiras e o papel que desempenham na sociedade, promovendo uma formação cidadã e ética.

Implementar a curricularização da extensão nas instituições de ensino superior é uma iniciativa que visa integrar atividades de extensão acadêmica no currículo dos cursos. Apesar de seus benefícios, esse processo enfrenta vários desafios. A implementação da curricularização da extensão nas instituições de ensino superior representa uma série de desafios significativos, exigindo mudanças estruturais e culturais profundas (FORPROEX 2029).

A curricularização da extensão tem sido um tema central nas discussões sobre a modernização e ampliação do impacto das universidades nas comunidades. Essa integração representa a incorporação de atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação, com o objetivo de garantir que a formação acadêmica contemple experiências práticas e de engajamento social. As fases dos debates iniciais sobre a inserção da extensão nos currículos podem ser divididas em três grandes momentos: conscientização, formulação de políticas e implementação (ABEPSS, 2021).

GRÁFICO 2 - Fases dos debates iniciais sobre a inserção da Extensão nos currículos dos curso de graduação das IPES brasileiras (n=42).

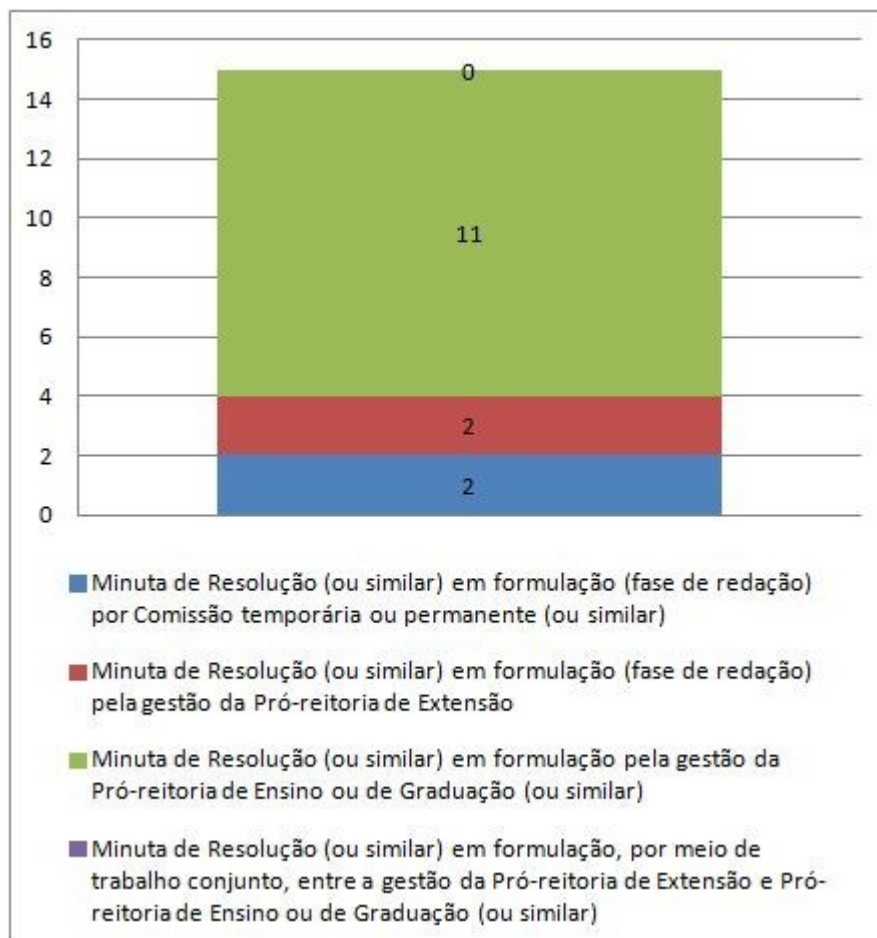


Fonte:

Levantamento realizado entre Pró-reitores de extensão vinculados ao FORPROEX, maio de 2019.

Nesse estágio, os principais debates giraram em torno do reconhecimento da importância da extensão universitária como meio de proporcionar uma formação mais completa e cidadã aos estudantes. Discussões acadêmicas e seminários foram organizados para sensibilizar comunidades acadêmicas sobre a relevância de uma educação que vai além da sala de aula, conectando teoria e prática e atendendo demandas da sociedade. Com a conscientização estabelecida, o foco se voltou para a criação de diretrizes e políticas que pudessem viabilizar a integração da extensão nos currículos

GRÁFICO 3 - Detalhamento das fases de elaboração da minuta de resolução sobre a inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação das IPES brasileiras (n=42).



Fonte:

Levantamento realizado entre Pró-reitores de extensão vinculados ao FORPROEX, maio de 2019.

Nesse período, foram formuladas propostas de regulamentação e estabelecidos parâmetros para a definição de atividades extensionistas que fossem reconhecidas pelo cálculo de créditos curriculares. As universidades, juntamente com órgãos governamentais e outras instituições de ensino, colaboraram para delinear normas que pudessem ser aplicadas de maneira ampla e uniforme. Finalmente, a fase de implementação envolveu a operacionalização das políticas formuladas (FORPROEX, 2019). Os currículos passaram a ser revisados para incluir atividades de extensão, e novas metodologias de ensino e avaliação foram desenvolvidas. Esse estágio também demandou capacitação de docentes e gestores para garantir que os objetivos da curricularização fossem plenamente alcançados, promovendo uma integração efetiva entre universidade e sociedade. As fases dos debates iniciais foram fundamentais para estruturar essa mudança, desde a conscientização sobre a importância da extensão até a implementação prática nos currículos acadêmicos.

Um dos principais desafios é a resistência à mudança. Muitos docentes e gestores podem estar acostumados a um modelo tradicional de ensino e, portanto, relutantes em alterar suas práticas. A falta de uma cultura institucional que valorize a extensão também pode ser um obstáculo significativo. Outro desafio é a formação de professores para atuar com extensão (Forproex, 2019). Muitos docentes podem não ter experiência em metodologias de extensão, o que requer investimentos em capacitações e treinamentos específicos. Além disso, há a necessidade de criar mecanismos de avaliação adequados para essas atividades, garantindo que sejam reconhecidas e valorizadas no processo educacional.

A infraestrutura também pode ser um problema. Implementar projetos de extensão exige recursos materiais e humanos, muitas vezes escassos nas instituições de ensino. A falta de financiamento pode limitar a amplitude e a eficácia das atividades de extensão. Além disso, a integração da extensão no currículo exige um planejamento detalhado para assegurar que essas atividades estejam alinhadas com os objetivos educacionais dos cursos. Isso implica reestruturação curricular e a criação de novas estratégias pedagógicas (FORPROEX, 2019).

A curricularização da extensão, que envolve integrar atividades de extensão no currículo dos cursos universitários, enfrenta diversos desafios significativos. Estudantes e professores muitas vezes têm horários e compromissos rígidos, o que pode dificultar a participação em atividades de extensão. Além disso, as comunidades externas podem ter interesses e expectativas que nem sempre estão alinhadas com os objetivos acadêmicos, criando uma necessidade de negociação e adaptação. Engajar a comunidade acadêmica e externa é fundamental, mas difícil (FORPROEX, 2019). A construção de parcerias sólidas e duradouras é um processo que demanda tempo e dedicação. Vencer esses desafios é crucial para a curricularização bem-sucedida da extensão. Embora possam parecer obstáculos, cada um representa uma oportunidade de crescimento e inovação no contexto educacional.

A resistência à mudança é outro impedimento considerável. Tanto alunos quanto professores podem estar acostumados a um modelo de ensino mais convencional. A introdução de atividades de extensão no currículo pode gerar incertezas e até resistência, exigindo estratégias de sensibilização e envolvimento coletivo para que a comunidade acadêmica compreenda e valorize os benefícios dessa integração. A avaliação das atividades extensionistas também se apresenta como um desafio. Criar métricas eficazes para avaliar o impacto das ações de extensão, tanto no âmbito acadêmico quanto comunitário, é complexo. Essa avaliação deve ser abrangente o suficiente para refletir o aprendizado dos estudantes e a transformação social gerada, sem perder a objetividade necessária aos critérios acadêmicos.

Outra dificuldade é a construção de parcerias sólidas e duradouras. Parcerias eficazes demandam investimentos contínuos de tempo e recursos, além de uma comunicação constante e eficaz. A falta de experiência ou de interesse por parte das instituições ou das comunidades envolvidas pode agravar esse desafio, dificultando o estabelecimento de laços que beneficiem a todos os envolvidos. Apesar desses obstáculos, superar esses desafios é essencial para que a curricularização da extensão seja bem-sucedida. Cada dificuldade enfrenta pode, na verdade, se transformar em uma oportunidade de crescimento e inovação no campo educacional. A necessidade de engajar diferentes partes interessadas pode estimular a criatividade e a inovação nos métodos de ensino e aprendizagem.

Por último, há o desafio dos recursos. Implementar a curricularização da extensão demanda recursos financeiros e logísticos. É preciso assegurar financiamento para os projetos, transporte para os locais de atuação, material e outros insumos. Isso muitas vezes requer a busca por parcerias e financiamentos externos, além do comprometimento institucional com a viabilidade dos projetos. A curricularização da extensão possui um potencial transformador significativo, mas sua implementação exige um planejamento criterioso e a superação de múltiplos desafios para se concretizar de maneira eficaz e sustentável.

Benefícios da curricularização da extensão

Apesar dos desafios, os benefícios da curricularização da extensão são significativos. Este processo oferece uma experiência prática e contextualizada que enriquece a formação acadêmica dos estudantes. Ao envolver-se em atividades comunitárias, os alunos têm a oportunidade de aplicar teorias aprendidas em sala de aula em contextos reais, o que promove um entendimento mais profundo e holístico das matérias estudadas. Além disso, a conexão entre a universidade e a comunidade é fortalecida, criando um ambiente de aprendizado ativo e engajado. Essa interação beneficia não apenas os alunos, mas também a comunidade, que pode se beneficiar de serviços e conhecimentos advindos da academia. Por fim, essas experiências práticas muitas vezes despertam nos estudantes um senso de responsabilidade social e cidadania, preparando-os para atuar de forma ética e consciente em suas futuras profissões (Martins; Silva; Maurício, 2019). Embora a curricularização da extensão enfrente muitos desafios, os benefícios decorrentes dessa integração são vastos e transformadores, tanto para os estudantes quanto para a comunidade. A superação dos obstáculos requer esforço conjunto de toda a instituição, mas os frutos colhidos certamente justificam o investimento.

A curricularização da extensão, apesar dos desafios, oferece benefícios significativos no contexto acadêmico. Ela promove uma experiência prática e contextualizada, o que enriquece a formação dos estudantes ao conectar a universidade com a comunidade (Martins; Silva; Maurício, 2019). Este processo estimula um ambiente de aprendizado ativo e engajado através dos seguintes elementos:

- **Engajamento Comunitário:** Fortalece a relação entre a universidade e a comunidade, contribuindo para a resolução de problemas sociais. A interação direta com problemas reais permite que os estudantes se tornem agentes de mudança, aplicando seus conhecimentos de maneira prática e relevante.
- **Desenvolvimento Pessoal:** Os estudantes desenvolvem diversas habilidades, como liderança, empatia e trabalho em equipe. Essas competências são essenciais tanto para a vida profissional quanto pessoal, preparando os alunos para enfrentar desafios complexos em diversos contextos.
- **Aprimoramento Acadêmico:** Atividades extensionistas favorecem um aprendizado mais profundo e crítico, pois envolvem a aplicação prática do conhecimento teórico. Esse tipo de aprendizado contextualizado e prático auxilia na compreensão mais holística dos conteúdos acadêmicos, promovendo uma formação mais completa e integrada.

Portanto, a curricularização da extensão é uma estratégia valiosa para enriquecer a educação superior, preparando os estudantes de maneira mais abrangente e conectando-os às necessidades e desafios da sociedade

Considerações finais

Inicialmente, a extensão universitária era vista como uma atividade complementar às funções de ensino e pesquisa, voltada para a disseminação de conhecimentos através de palestras, cursos e atividades comunitárias. Esta fase caracterizou-se pela preocupação em levar o saber acadêmico para fora dos muros da universidade, beneficiando principalmente as camadas mais desfavorecidas da sociedade. Com o passar do tempo, a concepção de extensão evoluiu, incorporando a ideia de diálogo e troca de saberes entre a universidade e a comunidade. Nessa perspectiva, a extensão passou a ser vista não apenas como uma via de mão única, mas como um processo de construção mútua de conhecimentos, no qual a comunidade também contribui com seus saberes e experiências.

A institucionalização da extensão como componente curricular obrigatório nos cursos superiores representa um marco significativo nessa trajetória. Tal mudança visa integrar de

forma mais efectiva a extensão nas atividades acadêmicas, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de se envolver em projetos que aproximem a teoria da prática e promovam o desenvolvimento social. No entanto, a implementação dessa medida enfrenta vários desafios. A resistência de parte do corpo docente, a falta de recursos financeiros e logísticos, e a dificuldade em adequar os currículos para incluir a extensão são alguns dos obstáculos mais evidentes. Além disso, é necessário garantir que as atividades extensionistas mantenham um padrão de qualidade, que realmente contribuam para a formação dos estudantes e para a transformação social, sem se transformarem em meros cumprimentos de formalidades. Para superar esses desafios, é fundamental que as instituições de ensino superior se comprometam com uma política de extensão que seja coerente com seus objetivos educacionais e sociais. Isso inclui o fornecimento de incentivos para os docentes, a criação de parcerias com organizações comunitárias e a implementação de mecanismos de avaliação que reconheçam e valorizem os impactos das atividades extensionistas.

A extensão universitária tem o potencial de enriquecer a formação dos estudantes e promover mudanças significativas na sociedade. No entanto, sua efetivação como componente curricular obrigatório requer um esforço conjunto de gestores, docentes, estudantes e comunidades. Apenas através de uma abordagem integrada e comprometida será possível enfrentar os desafios e aproveitar plenamente as oportunidades oferecidas pela extensão no ensino superior. Em síntese, a curricularização da extensão no Brasil representa uma transformação significativa na educação superior, ao valorizar a interação entre a universidade e a sociedade e promover uma formação mais completa e contextualizada para os estudantes. Essa trajetória ainda está em construção, mas aponta para um futuro promissor na articulação entre saber acadêmico e necessidades sociais. A curricularização da extensão no Brasil é um processo que visa integrar atividades de extensão universitária ao currículo acadêmico, tornando-as parte essencial da formação dos estudantes do ensino superior. Esse movimento ganhou força a partir de diretrizes do Ministério da Educação brasileiro, especialmente com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, que estabelece metas e estratégias para a educação no país. Historicamente, as atividades de extensão nas universidades brasileiras foram consideradas menos prioritárias em comparação ao ensino e à pesquisa. Entretanto, a necessidade de uma educação mais integrada e socialmente comprometida conduziu à valorização da extensão como instrumento de transformação social. A extensão universitária permite que conhecimentos acadêmicos sejam aplicados em contextos comunitários, promovendo uma interação benéfica entre universidade e sociedade.

A extensão universitária, desde sua concepção, é vista como uma ponte entre a academia e a sociedade, promovendo a troca de conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento social. A trajetória da extensão no ensino superior brasileiro reflete uma evolução significativa, especialmente no que concerne à sua integração no currículo acadêmico. Nos primórdios, a extensão era muitas vezes vista como atividade marginal, não considerada fundamental para a formação dos estudantes. Todavia, com o passar das décadas, reconheceu-se a importância da extensão para a formação integral, possibilitando que os alunos aplicassem os conhecimentos teóricos em projetos práticos, engajando-se com comunidades e realidades diversas.

O marco regulatório mais recente, que exige a inclusão da extensão como componente curricular obrigatório nos cursos de graduação, representa um avanço significativo. Contudo, essa obrigatoriedade também traz desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de preparação das instituições de ensino superior para incorporar essa exigência de maneira eficaz e a adaptação dos currículos para que a extensão seja, de fato, uma atividade formativa e integral para os alunos.

A pesquisa bibliográfica revela que muitas universidades já vêm implementando projetos exitosos de extensão, que aliam inovação e impacto social. O estudo do ordenamento jurídico mostra que a legislação apoiada por políticas públicas fornece uma base sólida para essa integração, mas ainda há um caminho a percorrer no que diz respeito à implementação prática.

Os dados estatísticos indicam uma variação na adesão e na qualidade dos projetos de extensão entre diferentes instituições e regiões. Universidades localizadas em grandes centros urbanos, por exemplo, tendem a possuir mais recursos e infraestrutura para desenvolvimento de projetos robustos de extensão. Em contrapartida, instituições em áreas mais remotas enfrentam desafios adicionais, como a escassez de recursos e a necessidade de criar projetos que atendam às demandas específicas de suas comunidades.

A análise quanti-qualitativa evidencia que a extensão universitária, quando bem implementada, pode proporcionar benefícios significativos tanto para os alunos quanto para as comunidades envolvidas. Para os estudantes, a participação em atividades de extensão desenvolve habilidades práticas, senso de responsabilidade social e uma visão mais ampla de seu papel como cidadãos. Para as comunidades, os projetos de extensão podem trazer soluções inovadoras e melhorias em diversas áreas, como saúde, educação e desenvolvimento sustentável.

Os desafios para a efetiva implementação da extensão como componente curricular incluem a necessidade de formação continuada de professores e gestores, a criação de mecanismos de avaliação que valorizem a extensão e a garantia de financiamento adequado. Instituições de ensino precisam adotar uma abordagem estratégica, priorizando a capacitação e a infraestrutura necessária para que a extensão não seja apenas uma exigência legal, mas uma prática transformadora.

Em resumo, a trajetória da extensão no ensino superior brasileiro é marcada por avanços e desafios. A obrigatoriedade de sua inclusão no currículo representa um passo importante, mas sua efetivação depende de um esforço conjunto das instituições, gestores, professores e alunos. Com uma implementação adequada, a extensão tem o potencial de enriquecer a formação acadêmica e contribuir para o desenvolvimento social de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. Comissão Temporária de Trabalho. Documento preliminar acerca da Curricularização da Extensão. Brasília, DF: Comissão Temporária de Trabalho, 2021. Disponível em: https://www.abepss.org.br/20210608_documento-preliminar-curricularizacao-daextensao.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.
- ALVES, G. **Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo. Partes I, II, III, 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/neodesenvolvimentismo-e-precarizacao-do-trabalho-no-brasil/>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- BEZERRA, A. N. S.; SOUSA, F. M. L.; COLARES, A. A. A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma práxis transformadora. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1–22, setembro. 2024, Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20879>. Acesso em: 25 setembro. 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 128/2022. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. Disponível em: [https://portal.stf.jus.br/CF\(1\).pdf](https://portal.stf.jus.br/CF(1).pdf). Acesso em: 02 jun. 2024.
- BRASIL. Coordenação Nacional – FORPROEX 29 de maio de 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal/ Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 set. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/I10172.htm. Acesso em: 01 set. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/I13005.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

- BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Linha de Base. Brasília, DF: Presidência da República/DIREDD, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base. Acesso em: 01 set. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.
- BRASIL. Gabinete de Transição Governamental. Relatório Final. Brasília (DF): Brasil do Futuro/ Governo de Transição, 2022a. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP. Censo da Educação Superior 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2022b. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/CensoSuperior2020_17_02_2022_Final11h00min.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 24, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/rbedu/download\(36\).pdf](https://www.scielo.br/rbedu/download(36).pdf). Acesso em: 27 set. 2024.
- FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2. ed. rev. ampl. São Paulo, SP: Alfa-Ômega, 1979.
- FONTENELE, I. C. **A privatização da proteção social no Brasil: alguns apontamentos sobre a problemática**. Teresina, PI: UFPI, 2023.
- FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 31., 2012, Manaus. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Autores Associados/Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 4).
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. (Coleção educação e comunicação, v. 1).
- INSTITUTO SEMESP. Mapa do ensino Superior no Brasil 2023. 13. ed. São Paulo, SP: Instituto SEMESP, 2023. Disponível em: <https://www.semes.org.br/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.
- JIMENEZ, M. O; et al. A extensão e a universidade brasileira: do estatuto das universidades até a curricularização da extensão. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 33, n. 66, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15304/12646>. Acesso em: 27 set. 2024.
- MARTINS, P. F. M.; SILVA, E. G.; MAURÍCIO, N. M. M. A história da Assistência Estudantil no ensino superior brasileiro: programa nacional de assistência estudantil e o aumento das classes “D” e “E” nas universidades federais. **Revista Observatório**, Palmas, TO: UFT, v. 5, n. 6, p. 886-911, out-dez. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/7493/16352>. Acesso em: 01 set. 2023.
- MINTO, L. W. Para que o futuro não fique para trás: a universidade brasileira e o bolsonarismo. **Revista Argumentum Debate**, Vitória, ES, v. 14, n. 1, p. 26-37, jan./abr.

2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/37848/25038>. Acesso em: 27 set. 2024.
- POCHMANN, M. Mercado de trabalho: o que há de novo no Brasil. In: **Parcerias Estratégicas**. Edição Especial: análise sobre a PNAD – 2004. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, n. 22, 2006.
- RAMALHETE, M. P. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR: UEPG/Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 18, jul. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092023000100119&script=sci_arttext. Acesso em: 01 set. 2024.
- RIBEIRO, D. Ensaios Insólitos. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1979. SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém, PA, v. 10, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012. Acesso em: 01 set. 2023.
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, n. 10).
- SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/download\(45\).pdf](https://www.scielo.br/download(45).pdf). Acesso em: 27 set. 2024.
- SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Centro Edelstein, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/schwartzman-9788599662502.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.
- SERAFIM, A. B. A curricularização da extensão e o neoliberalismo: a governabilidade na resolução e nos discursos de docentes. 2023. 111f. Tese (**Doutorado em Educação**) – Universidade São Francisco (USF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Itatiba, SP, 2023. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/3130579654274102.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.
- SINGER, A. **O Lulismo em crise: um quebra cabeça do período Dilma (2011-2016)**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.
- SOUSA, A. A. Expansão do Ensino Superior e a Política de Assistência Estudantil: análise a partir da percepção dos discentes assistidos na UFPB. 2021. 108f. Dissertação (**Mestrado em Gestão e Avaliação da educação Superior**) – Universidade Federal da Paraíba UFPB, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, João Pessoa, PB, 2021. Disponível em: <https://repositório.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22533>. Acesso em: 20 set. 2024.

TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JORNALISTAS NEGROS: RECONHECENDO LUGARES SEGUROS E FORTALECENDO REDES DE AFROAFETO, APOIO E RESISTÊNCIAS

Ezequiel Nunes de Lima¹

Jacqueline da Silva Costa²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as trajetórias de vida de jornalistas negras e negros que ingressaram em universidades públicas e privadas por meio de cotas raciais. A pesquisa tem como proposta enegrecer e observar a (re)construção de lugares seguros para a profissionalização, além do fortalecimento de redes de apoio, redes de resistências e redes de afroafeto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem teórica e epistemológica que da interseccionalidade de marcadores sociais, busca-se entender como as trajetórias de vida dos participantes interagem com suas aspirações e a construção de sua identidade profissional. O estudo relembra ainda a importância do movimento negro na luta pela educação e na luta antirracista, analisa as desigualdades entre brancos e pretos no Brasil e enriquece a discussão sobre as imagens de controle que também afetam esses (as) profissionais da comunicação, mas que refletem as vivências de boa parte da população brasileira em diáspora. Como resultados, a pesquisa evidenciou que dentro da trajetória de vida das participantes, o acesso à universidade para além de um lugar almejado na profissionalização de seus desejos, também se torna um lugar de (re)construção das identidades. Portanto, pesquisas dessa natureza são importantes uma vez que visam contribuir para a visibilidade e representatividade no campo da comunicação, além de colaborar com os estudos sobre “redes de afeto” e “trajetórias de vida”.

Palavras-chave: Unilab; Cotistas; Trajetórias de vida; Redes de Afroafeto; Apoio e Resistências; Jornalismo.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las trayectorias de vida de periodistas negras y negros que ingresaron a universidades públicas y privadas a través de becas raciales. La investigación propone "negrizar" y observar la (re)construcción de lugares seguros para la profesionalización, además del fortalecimiento de redes de apoyo, redes de resistencia y redes de afroafecto. Se trata de una investigación cualitativa, con un enfoque teórico y epistemológico basado en la interseccionalidad de marcadores sociales, buscando entender cómo las trayectorias de vida de los participantes interactúan con sus aspiraciones y la construcción de su identidad profesional. El estudio también rememora la importancia del movimiento negro en la lucha por la educación y en la lucha antirracista, analiza las desigualdades entre blancos y negros en Brasil y enriquece

¹ Comunicador, pesquisador e educador social. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF). Sociólogo e Bacharel Interdisciplinar em Humanidades, ambos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Técnico em Hospedagem.

² Professora Adjunta da Unilab – Ceará, no Instituto de Humanidades. Doutora em Sociologia (UFSCar), Mestra em Educação (UFMT).

la discusión sobre las imágenes de control que también afectan a estos profesionales de la comunicación, pero que reflejan las vivencias de buena parte de la población brasileña en la diáspora. Como resultado, la investigación evidenció que dentro de la trayectoria de vida de los participantes, el acceso a la universidad, además de ser un lugar deseado para la profesionalización de sus sueños, también se convierte en un lugar de (re)construcción de identidades. Por lo tanto, investigaciones de esta naturaleza son importantes, ya que buscan contribuir a la visibilidad y representatividad en el campo de la comunicación, además de colaborar con los estudios sobre "redes de afecto" y "trayectorias de vida".

Palabras clave: Unilab; Estudiantes con beca racial; Trayectorias de vida; Redes de Afroafecto, Apoyo y Resistencias; Periodismo.

Introdução

Esta pesquisa teve como ponto de partida compreender as trajetórias de jornalistas negras e negros ingressantes por cotas raciais nas universidades públicas e privadas. Ela se propôs a entender como nossas vidas negras se mesclam, advindo dos meus anseios em desenvolver autoconfiança ao longo dos vinte anos, juntando-se ao desejo de se ver refletido numa câmera, de contar histórias de vidas sem ser reduzido a um corpo em narrativas policiais ou ridicularizado por minhas subjetividades. Procuo referências. Para isso, é fundamental situar meu lugar de fala diante de um trabalho que se desenvolve a partir de memórias, afetos e imagens cotidianas, considerando a intersecção de marcadores sociais acoplados à minha presença no mundo: sou um jovem negro, gay e pobre nascido no interior do Ceará, na região Nordeste do Brasil.

O objetivo geral foi compreender essas trajetórias, enegrecendo e observando a (re)construção de lugares seguros para a profissionalização e o fortalecimento de redes de apoio, redes de resistência e redes de afroafetos. Com isso, buscamos destacar a importância de movimentações negras na luta pela educação e na luta antirracista; analisar as desigualdades entre brancos e pretos no Brasil; enegrecer episódios de racismo no cotidiano desses profissionais da comunicação; e apontar a fabricação das imagens de controle acerca desses corpos.

As hipóteses pensadas levaram em consideração que a presença de jornalistas negras e negros nas universidades, por meio de cotas raciais, contribui para a criação de ambientes mais inclusivos e representativos, promovendo a construção de redes de apoio entre os alunos; que as experiências de racismo vividas por jornalistas negros impactam diretamente na sua trajetória profissional e na forma como se percebem dentro do mercado de trabalho; e que a formação de redes de afroafetos é essencial para a resistência e a superação das dificuldades impostas por

estruturas sociais e raciais, oferecendo suporte emocional e profissional ao longo das trajetórias de vida.

Este artigo está organizado em diferentes seções que buscam aprofundar a discussão sobre as desigualdades raciais e as trajetórias de estudantes e profissionais negros no Brasil. Inicialmente, abordamos as **desigualdades raciais na educação e no mercado de trabalho**, contextualizando os desafios enfrentados. Em seguida, discutimos as **movimentações negras no Brasil**, destacando as lutas históricas pela emancipação e igualdade. A seção **Cotidiano Unilabiano** apresenta experiências concretas no ambiente universitário. No **Percurso Metodológico da Pesquisa**, detalhamos os procedimentos adotados para a realização deste estudo. A seguir, exploramos os **conceitos teóricos que guiam a pesquisa**, fornecendo o arcabouço teórico necessário para a análise dos dados.

Na seção de **Resultados e Discussão**, analisamos as **trajetórias compreendidas**, passando por diferentes aspectos da experiência negra. Discutimos **racismo e marcadores de diferença na infância**, a construção da identidade por meio da **outrificação e das imagens de controle**, e o impacto da **universidade na formação de uma consciência crítica racial**. Também refletimos sobre **a racionalidade racializada e o papel da universidade**, os desafios dos **processos seletivos e do mercado de trabalho**, bem como sentimentos de **frustração e auto-culpabilização** que emergem desse contexto. Por fim, abordamos a **exclusão no mercado de trabalho** e as estratégias de **luta contra o racismo no ambiente profissional**, destacando a importância da resistência e da construção de espaços seguros para a população negra.

Desigualdades raciais na educação e no mercado de trabalho

Minha presença no mundo é misturada à desigualdades de todas as formas e proporções, como os dados apresentados a seguir revelam. Uma realidade persistente de desigualdades raciais no Brasil que se manifesta de maneira consistente, seja em 2019 ou em 1982, em relação à população negra, compreendida como a soma dos grupos identificados como pretos e pardos nas pesquisas. Esta categoria social é entendida como uma construção social, e não como uma realidade natural, conforme destacado por Guimarães (1999, p. 13):

Um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado.

As pesquisas realizadas por instituições renomadas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam continuamente as disparidades entre a população

branca e a população negra do país. O informativo intitulado *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, publicado em 2019 e disponível na biblioteca virtual da instituição, revela as desigualdades sociais acentuadas, fundamentadas em respostas obtidas por meio da Pnad Contínua 2018. Esses dados demonstram que pretos e pardos continuam a viver em condições de vulnerabilidade econômica e social, apresentando indicadores alarmantes nas áreas de educação e trabalho, como evidenciado na tabela da Figura 1.



Figura 1: Dados das desigualdades raciais no mercado de trabalho, na distribuição de renda e condições de moradia, educação, violência e representação política.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais (recorte nosso).

A análise dos dados mostra que homens e mulheres negras ocupam posições desiguais em comparação aos seus pares brancos, mesmo em situações de trabalho informal. Em 2018, enquanto 34,6% das pessoas ocupadas de cor ou raça branca estavam em ocupações informais, essa porcentagem subiu para 47,3% entre as pessoas pretas ou pardas. Essa tendência de maior informalidade entre negros é uma constante nas séries históricas, como já demonstrado em 2016, quando 39% da população estava informalmente ocupada, atingindo 45,6% entre pretos e pardos (IBGE, 2019, p. 2).

Além disso, a diferença salarial entre os grupos é alarmante, com um rendimento médio mensal 73,9% maior para pessoas brancas em comparação aos valores recebidos por pretos e pardos em 2018. Essa disparidade salarial é uma consequência de um conjunto de ações que perpetuam as desigualdades, incluindo o acesso limitado à educação para a população negra. A análise da tabela da Figura 1 revela que a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos com 15 anos ou mais é mais do que o dobro da verificada entre brancos: 9,1% em comparação a 3,1%. Os dados também mostram que, em relação ao ensino médio completo, apenas 40,3% das

pessoas negras dessa faixa etária conseguiram concluir essa etapa, enquanto 55,8% das pessoas brancas o fizeram, resultando em uma diferença aproximada de 16%.

Embora tenham ocorrido alguns avanços, como o aumento de 49,01% para 53,0% na presença de crianças negras de 0 a 5 anos em creches entre 2016 e 2018, a continuidade dessas crianças ao longo do percurso escolar ilustra as desvantagens que enfrentam. Em 2018, não havia diferença significativa nas proporções de crianças de 6 a 10 anos de idade, brancas e pretas ou pardas, cursando os anos iniciais do ensino fundamental (96,5% e 95,8%, respectivamente). No entanto, entre os jovens de 18 a 24 anos, a diferença na frequência ao ensino superior era evidente, com 36,1% de brancos tendo acesso a essa educação, quase o dobro dos 18,3% de pretos ou pardos que frequentavam ou haviam concluído o ensino superior (IBGE, 2019, p. 7).

Em 2018, a presença de pessoas pretas ou pardas no ensino superior era de 35,4%, ainda inferior aos 53,2% de pessoas brancas. Embora os dados indiquem um aumento no número de estudantes pretos ou pardos para 55,6% entre 2016 e 2018, as desigualdades permanecem evidentes quando comparadas aos 78,8% de brancos nas instituições de ensino superior do país. Esses dados, quando analisados em conjunto, revelam a origem das desigualdades no Brasil e seus impactos nas trajetórias educacionais de pessoas pretas e pardas, expondo os efeitos da discriminação racial.

Historicamente, muitos pesquisadores e ativistas negros estiveram na vanguarda das reivindicações por mudanças no sistema formal de ensino, resistindo a tentativas de silenciamento e de imposição de conteúdos racistas. Seus estudos sobre as desigualdades no acesso à educação trouxeram a raça como elemento central, evidenciando sua presença nas dinâmicas educacionais. Através de pesquisas, seminários e publicações, esses estudiosos demonstraram preocupação com os efeitos danosos dos conteúdos racistas sobre a formação da identidade racial do alunado negro (Silva e Hasenbalg, 1990, p. 6).

Na obra *Raça e oportunidades educacionais no Brasil* (1990), Nelson do Valle Silva e Carlos A. Hasenbalg analisaram dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 1982, enfatizando que não apenas a classe e questões econômicas eram responsáveis pelas desigualdades educacionais, mas que havia uma lacuna significativa nas análises que considerassem a raça como um elemento determinante. Eles afirmam que:

“Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes vilões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e status sócio-econômico” (SILVA e HASENBALG, 1990, p. 6).

Os dados do estudo revelam a disparidade no acesso às oportunidades educacionais entre brancos e não-brancos em 1980. A taxa de analfabetismo entre não-brancos era mais de duas vezes superior à dos brancos, com 36,5% das pessoas negras entre 15 e 64 anos nesta condição, enquanto os brancos apresentavam uma taxa de 14,5%. Em termos de diplomação em nível superior, apenas 0,6% dos não-brancos alcançaram essa conquista, em contraste com 4,2% dos brancos.

As análises realizadas por Silva e Hasenbalg (1990) também destacam que a desigualdade no acesso ao ensino superior é acentuada. Em 1982, a PNAD indicava que 13,6% dos ingressantes no ensino superior eram brancos, em comparação a apenas 2,8% de pardos e 1,6% de pretos, após anos de desproporções no acesso e na permanência no sistema formal de ensino. Em contrapartida ao desamparo sócio-estatal, as movimentações negras organizam revoluções e reinterpretem o lugar do negro na sociedade.

Movimentações negras no Brasil: uma luta pela emancipação e igualdade

O Movimento Negro no Brasil é um conjunto de organizações sociais e políticas que busca articular e debater a emancipação da população negra, desempenhando um papel crucial na luta contra o racismo e suas consequências sociais. Estas movimentações negras têm sido responsáveis por avanços significativos no debate público sobre as desigualdades raciais, a implementação de ações afirmativas e o fortalecimento da autoestima negra. Como ressalta Gomes (2017, p. 21), o Movimento Negro reinterpreta a noção de raça, não a enxergando como um mecanismo de opressão, mas como uma ferramenta de emancipação e construção de identidades étnico-raciais.

As diversas formas de organização dentro do Movimento Negro incluem grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, todos unidos pelo objetivo de superar a discriminação racial e promover a valorização da história e cultura negra no Brasil (Gomes, 2017, p. 23-24). A persistente atuação desses grupos no espaço público tem pressionado os gestores públicos a implementar políticas que visem a equidade racial. Um exemplo notável foi a aprovação do Projeto de Lei nº 3.627/2004, que estabeleceu um Sistema Especial de Reserva de Vagas em instituições públicas federais de ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas, especialmente negros e indígenas (BRASIL, 2004).

Entre as conquistas do Movimento Negro, destaca-se o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”, realizado em julho de 1996 na Universidade de Brasília (UnB). Este evento

foi fundamental para discutir o racismo no Brasil e a formulação de políticas públicas de combate à desigualdade racial (Souza, 1997, apud Sales, 2007, p. 26). Outro marco importante foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, que resultou na criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esta ação representou um passo significativo na ruptura com o projeto de embranquecimento historicamente sustentado pelo mito da democracia racial no Brasil (Sales, 2007, p. 28).

A Frente Negra Brasileira, uma das maiores entidades do movimento na década de 1930, buscou ampliar suas ações em nível nacional. Composta por vários departamentos, a FNB promovia educação e entretenimento, além de implementar escolas e cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos (Gomes, 2017, p. 30). Embora tenha se tornado um partido político em 1936, suas atividades foram abruptamente encerradas no ano seguinte devido a um decreto de Getúlio Vargas que restringia as articulações político-partidárias.

Outra manifestação de (re)existência, a arte sempre foi um meio poderoso de afirmação da identidade negra. Fundado em 1950 por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, o Teatro Experimental do Negro (TEN) buscou vocalizar artistas negros que eram sistematicamente excluídos das produções teatrais. Através do teatro, o TEN não apenas promovia a cultura negra, mas também combatia a invisibilidade e a exclusão dos negros nesse espaço (Costa, 2016, p. 33).

A luta pela visibilidade e pelo reconhecimento político também se manifestou na imprensa negra brasileira, caracterizada por jornais feitos por e para negros. Esses veículos não apenas divulgavam atividades culturais, mas também articulavam políticas e denunciavam o racismo. A imprensa negra foi fundamental para desafiar o imaginário racista predominante no Brasil, que relegava a população negra a uma posição de inferioridade intelectual (Gomes, 2017, p. 29). Ao longo dos anos, essa luta tem sido uma constante, desde as rebeliões durante a escravidão até as atuais estratégias de resistência.

Cotidiano Unilabiano



Foto 1:

Cotidiano unilabiano. Aula da Prof.^a Jacqueline Costa no térreo do Palmares II

Fonte: arquivos pessoais, 2019.

Cinco meses antes de me tornar um estudante oficialmente matriculado, já circulava pelos campi da Unilab. Essa experiência antecipada se deu graças à convivência com grandes amigas e amigos quilombolas, como Tainara, Tati, Carlinha e Otávio, que já residiam na cidade e haviam ingressado por meio do edital específico destinado a quilombolas e indígenas³, e anteriormente com apoio de Ana Eugênio, Geovane e Marleide. Mesmo não sendo quilombola, fui acolhido com carinho e respeito, o que me permitiu acompanhar as lutas por direitos dentro da universidade. Compartilhei momentos valiosos dentro de uma pluralidade de grupos étnicos, com variados marcadores territoriais, aos quais destaco o cotidiano vivido com Raila, Iarles, José, Toinho com quem vivi nos últimos anos formando uma grande comunidade que se

³ EDITAL Nº 30/2018, DE 18 DE OUTUBRO DE 2018 - PROCESSO SELETIVO ESPECÍFICO PARA QUILOMBOLAS E INDÍGENAS. O edital foi descontinuado pela gestão da Unilab ainda durante o processo de admissão para o semestre 2019.2, que tinha previsão de início em 30 de setembro de 2019. Desde o ocorrido inúmeras ações dos movimentos estudantis quilombola e indígena, junto a outros grupos parceiros, acontecem na tentativa de reaver o edital, e na luta por acesso e permanência estudantil na Unilab, diante de um *despautério* como bem aciona a matriarca Ana Eugênia durante suas denúncias para com o descaso institucional.

expandiu com a chegada de Camila, Kayles e sua filha Nicolly, e mais recentemente Luan, Darliany, Talia, e amigas indígenas como Aline e Jacielly, e uma extensão de amigos vindos de várias cidades do Maciço de Baturité e regiões do Ceará, como Samuel, Ryan e Leonardo, vindos de Pentecoste, Nathália Medeiros, de Maranguape, além de outra parcela significativa de amigos vindos de países parceiros, como Elton, de São Tomé e Príncipe, Samora, Aminata e Sandra, de Guiné-Bissau. Juntos construímos uma rede de afeto vital para nossas trajetórias.

Essa rede de apoio esteve intimamente ligada à rede de resistências, proporcionando um aprendizado que transcendeu as paredes da sala de aula. A universidade enfrentava cortes orçamentários consecutivos e, nesse contexto, participei de ocupações estudantis, como a do Liberdade, que se tornaram um espaço de resistência e mobilização. Quando finalmente me matriculei, já tinha uma familiaridade com as estudantes ativas(os) na Unilab, o que facilitou minha adaptação e contribuiu para a formação de redes inter cruzadas de oportunidades e afeto. Figuras como Ana Cássia Alves, Rita Silva, Clara Belmino, Samuel Aquino, Antonio Paulo, Guilherme Viana, Paulo Ferreira, Michel Sampaio, Eliaquim Gonçalves, Sol Alves, Geyse Anne, João Pedro (JPreto), Antônio Wilame (Jovem Esú), Rafael Oliveira, Isadora Enéas, Borboleta Raiely e tantas(os) outras(os) foram essenciais na minha trajetória, tanto dentro quanto fora das paredes da universidade, criando espaços educativos para além dos muros.

O urso de Bacharelado em Humanidades (BHU), com seu currículo diversificado e abrangente, se tornou uma motivação para explorar minha vivência ao máximo. As componentes me proporcionaram um *Espaço Seguro* para a autoetnografia, especialmente através das aulas de “Identidade e Poder”, ministrada pela Prof.^a Carol Bernardo, e “Literatura Negra”, com a Prof.^a Jacqueline Costa. Essas experiências foram fundamentais para eu compreender a importância de ser um corpo negro e me orgulhar disso, mesmo diante da crueldade do racismo que permeia a sociedade. O BHU, além de ser um espaço de aprendizado, convidou-me a refletir sobre minha identidade e as histórias das pessoas ao meu redor, formando uma rica rede de conhecimentos que envolvia aulas, lutas, eventos e grupos de extensão.

A experiência no Projeto Teia me permitiu vivenciar a universidade de uma forma intensa, inclusive aos sábados, quando geralmente não há aulas. No pequeno, mas diverso grupo, compartilhamos narrativas sobre nossas dinâmicas sociais e trajetórias de vida. Escutei histórias como as de Peti Mama sobre o empoderamento feminino em sua infância na Guiné-Bissau, de Abner sobre a vida na sua comunidade rural, e de Geissiele e Damiana sobre suas experiências nas serras do Maciço. Essas produções orais enriqueceram meu aprendizado de

maneiras que iam além do conteúdo acadêmico.

Durante minha busca por oportunidades na comunicação, conheci Dani, uma estudante de História e jornalista que me apresentou a Luciano, um técnico-administrativo que nos convidou para atuar no projeto de rádio que pensávamos para a Unilab. Embora obstáculos institucionais com impedimentos vindos de uma reitoria sem diálogo franco que não reconhecem a importância da arte e comunicação tenham dificultado a realização desse projeto, a rede de oportunidades continuou a crescer. Entre as atividades, participei da Semana do BHU, onde tive a honra de compor uma mesa de discussão a convite da Prof.^a Jacqueline Costa, o que me conectou a novos colegas e a debates sobre as ameaças que pairam sobre nosso curso, repleto de diversidade com alunos de diferentes regiões do Brasil e de países africanos, que apresentam o perfil socioeconômico que representa aquelas e aqueles que foram historicamente impedidos de acessar o interior acadêmico.

As redes que estabeleci também me levaram a ministrar oficinas sobre usos de mídias sociais, *fake news* e gravações de audiovisual com Ana Cássia, estudante do BHU e jornalista, que logo depois viria a estar comigo na cocriação do coletivo Comunicadores de Rua, com experiências que abriram portas para eventos fora do estado, ampliando nossas aspirações profissionais e criando projetos que impactaram nossas trajetórias e divulgaram a Unilab em novos territórios⁴. A conexão que estabelecemos, seja na fila do Restaurante Universitário, no térreo do Palmares e dos outros campi, ou na sala de aula, permite que nós nos víssemos para realizarmos ideias potencializadas pela proximidade de experiências semelhantes.

Além disso, a abertura para me integrar e sentir o ambiente universitário me levou a outros grupos de extensão, como a Intersol, onde atuei no I FestModa Maciço, e o K-talises podcast, que me proporcionou experiências com ferramentas digitais e discussões filosóficas. A primeira experiência com pesquisa ocorreu no grupo Oritá, através do Programa de Bolsa de Iniciação Científica. Esses espaços foram cruciais para que eu aprendesse a utilizar ferramentas que me serviriam em futuras oportunidades de fortalecimento das redes de afroafeto, como ocorreu durante a pandemia de Covid-19; com a participação na campanha política de Mazéh

⁴ O Comunicadores de Rua foi um dos projetos selecionados para o Laboratório de Inovação Cidadã (LABIC) - Edição Virtual 2020, que é desenvolvido pelo Pontão de Cultura Digital da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No mesmo ano, o coletivo deu início a um Mapeamento de Comunicadores e Comunicadoras Populares do Maciço de Baturité, CE.

Silva e Taciane Faustino; na Oficina de Mídias Sociais⁵ com Geyse Anne; e em outros convites que surgiram dos laços unilabianos.

Essa trajetória, repleta de conexões, continua a se expandir mesmo após a conclusão do curso. Minha participação na reaPODERE⁶, coordenada pelo Prof. James Jr, foi uma experiência significativa, permitindo-me vivenciar a extensão de forma afetuosa e ativa. Nesse grupo, tive a chance de ser bolsista de Iniciação Científica, em uma pesquisa com praticantes umbandistas em Acarape (CE); da extensão com crianças e adolescentes da comunidade Estrada Velha (Acarape, CE); de pesquisa-ação em territórios indígenas e quilombolas do Estado do Ceará, e também com gestão de redes sociais do grupo. Essa vivência me proporcionou uma metodologia pautada na compreensão, autonomia para propor ideias e um crescimento coletivo por meio de colaborações interdisciplinares, interuniversitárias e interestaduais. Com a universidade tive também a oportunidade de ir pela primeira vez ao cinema e ao teatro através do projeto “Rota das Culturas” e de conhecer mais sobre os países africanos sem sair da cidade, com o “Festival das Culturas”.

Minha trajetória na nossa Unilab é singular e especial, mas atravessada por escrevivências (Evaristo, 2009) muito parecidas, íntimas e próximas de outras (os) estudantes. Embora me sinta completo e confiante com quem a universidade me oportunizou enxergar ser, sempre haverá espaço para mais vivências que enriqueçam a grandiosidade de estar em um ambiente ao qual somos protagonistas de mudanças.

Percurso metodológico da pesquisa

A formulação dos objetivos e a escolha da metodologia para esta pesquisa não foram meramente um ponto de partida, mas sim um percurso enriquecedor de descoberta e reflexão. Ao longo deste processo, a observação atenta das memórias vividas revelou um fazer pesquisa que se imerge nas experiências emocionais e sensoriais, sublinhando a importância do sentir como parte integral da investigação. Neste trajeto, diversas encruzilhadas emergiram, configurando-se como opções cruciais para nossa trajetória, alinhando-me ao pensamento de Rufino (2018), que propõe uma Pedagogia das Encruzilhadas, onde Exu atua como pedagogo, compreendo que “as encruzilhadas são campos de possibilidades, tempos e espaços de potência,

⁵ Ação do Instituto Jovens Rurais do Brasil (IJRB) e o Quilombo Sítio Veiga (Quixadá, Ceará) através do Projeto Mulheres Negras em Movimento (Apoio ONU Mulheres/União Europeia).

⁶ Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas e Discriminações e Resistências. Grupo de pesquisa, ensino e extensão da UNILAB.

onde todas as opções se entrelaçam, dialogam, se entrecrocaram e se contaminam” (Rufino, 2018, p. 75-76). Essa visão ressalta que o processo de pesquisa é dinâmico e multifacetado, refletindo a complexidade da realidade social que buscamos compreender.

É fundamental reconhecer que, antes mesmo desta escrita e para além deste momento, tudo que se apresenta aqui é resultado das vozes de outras pensadoras e pensadores que, ao longo de suas trajetórias, contribuíram para a construção de uma vasta rede de resistências e saberes. Essa rede é sustentada por uma forma de pesquisa que valoriza nossas narrativas e vivências, buscando dar visibilidade às experiências que muitas vezes são marginalizadas.

Essa perspectiva é corroborada por Jacqueline S. Costa (2015) em sua tese de doutorado, onde questiona se o currículo pode efetivamente mudar. Ao afirmar que sim, Costa (2015) destaca que “pensar mudanças nos currículos num contexto de efetivo desenvolvimento de políticas afirmativas na Universidade é um chamado para novas reflexões do trabalho educativo, considerando os conteúdos sobre a constituição étnico-racial da nação” (p. 216). Essa afirmação é crucial, pois sugere que a mudança no currículo não é apenas desejável, mas necessária para uma educação mais inclusiva e representativa.

Além disso, Costa (2015) observa que o contato com a diversidade de narrativas trazidas pelos estudantes pode transformar as práticas pedagógicas dos docentes. Ela salienta que “o legado étnico e cultural que os (as) estudantes trazem consigo tem valor e é fundamental para se pensar na ‘geopolítica’ do conhecimento. Reconhecê-los (as) como sujeitos (as) de sua experiência é retirá-los (as) da margem e trazê-los (as) para o centro. É reconhecer a sua humanidade” (p. 217). Essa ênfase na valorização das narrativas individuais não apenas enriquece o ambiente acadêmico, mas também desafia as estruturas de poder estabelecidas, promovendo uma educação que é, de fato, reflexiva e transformadora.

A metodologia adotada nesta pesquisa é profundamente enraizada nas "Experiências Vividas" dos profissionais entrevistados, ressaltando sua posição enquanto sujeitos ativos e políticos. Conforme Kilomba (2019, p. 80) destaca, “nas dinâmicas do racismo, nós nos tornamos sujeitos incompletos.” Essa afirmação ressalta a necessidade de uma abordagem que acolha as experiências ao longo das diferentes fases da vida dos entrevistados, proporcionando um espaço aberto e acolhedor para que suas diversas vivências como sujeitos político-sociais possam ser expressas. Essa perspectiva é essencial, pois reconhece a complexidade das experiências individuais e sua influência nas narrativas coletivas. Além disso, a minha própria imersão no contexto durante a análise é fundamental, uma vez que acredito que “tem-se o direito de ser um sujeito — político, social e individual — em vez da materialização da Outridade,

encarcerada no reino da objetividade” (Kilomba, 2019, pp. 81-82). Essa convicção orienta o modo como interpreto e dou significado às narrativas coletadas, enfatizando a importância da subjetividade na pesquisa.

A segunda abordagem teórica empregada é a interseccional, um conceito formulado por Kimberlé Crenshaw (2002). A autora descreve a interseccionalidade como uma interação complexa entre múltiplos sistemas de subordinação. Ela afirma que:

Sistemas múltiplos de subordinação têm sido descritos de várias maneiras: discriminação composta, cargas múltiplas ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Trata especificamente da maneira como o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outros” (Crenshaw, 2002, p. 7).

Esse conceito é crucial para a análise das narrativas, pois permite compreender as experiências dos entrevistados não como fenômenos isolados, mas como parte de uma rede interligada de opressões que afetam suas vidas. Crenshaw (2002) também ressalta que a interseccionalidade visa analisar agendas e formas de formular políticas públicas que abordam os “eixos de subordinação”, fortalecendo e criando o que ela denomina de “aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (p. 7). Isso implica que a pesquisa não apenas documenta experiências, mas também busca entender como essas experiências interagem com as estruturas de poder na sociedade.

Para a coleta de dados, foram utilizadas perguntas semiestruturadas, permitindo que os relatos dos entrevistados fluísse de forma espontânea e com novas perguntas ao longo das entrevistas⁷, que ocorreram através da plataforma de videoconferência *Google Meet*, em decorrência das medidas sanitárias de distanciamento social impostas pela presença da pandemia de Covid-19 que estava em curso durante a produção deste estudo.

Essa abordagem semiestruturada é especialmente relevante, pois as entrevistas têm um caráter biográfico. Como Kilomba (2019, p. 85) afirma, “a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, envolvendo uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização.” Dessa forma, um roteiro foi utilizado para orientar as entrevistas, alinhando-se aos objetivos da pesquisa, mas sempre aberto a novos direcionamentos que surgissem a partir

⁷ Entrevistas com Bruno e Ana Cássia, realizadas por videoconferência, no dia 2 de julho de 2021. Os nomes tiveram permissão prévia para serem divulgados.

das narrativas trazidas nas colaborações.

Ao longo da busca pelas colaborações e tendo como objetivo encontrar referências na área da Comunicação a partir de trajetórias profissionais que compartilhassem marcadores sociais semelhantes aos meus, especialmente em termos de raça, classe e origem geográfica, a busca por histórias de vida e carreira serviu como um mapa, no qual as trajetórias dos participantes selecionados se entrelaçam com as encruzilhadas de minha própria vivência.

Nesse caminho, após entrar em contato com alguns profissionais, foram selecionados dois participantes que demonstraram interesse e disponibilidade após recebimento de convites enviados diretamente via e-mail. Os critérios de seleção incluíram: (1) aceitação para participar da pesquisa; (2) ter idade superior a 18 anos; (3) autodeclaração como pessoa negra; (4) ser natural do estado do Ceará ou da região Nordeste; (5) ter estudado em escola pública e/ou ter origem de baixa renda; e (6) ingresso no ensino superior por meio de políticas de ação afirmativa (como cotas). Ambos participantes concordaram com a divulgação de seus nomes para fins desta pesquisa.

Nas tentativas e preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ela precisou de três tentativas para ingressar na universidade, obtendo apoio apenas na terceira, por meio de um cursinho pago. Ele, por sua vez, ingressou na universidade após a primeira tentativa e contou com o suporte de preparações gratuitas e pagas. Essas são diferenças que demonstram em certa medida o desnível nas oportunidades de suporte acadêmico antes do ingresso no ensino superior, o que é faz com que por uma somatória de fatores que ocorrem antes do vestibular essas pessoas não acessem à universidade (COSTA, 2016).

Ana Cássia ingressou em uma faculdade particular com uma bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), enquanto Bruno estudou em uma universidade pública. A distinção ingresso no ensino superior na vida de cada um deles (as), aponta para a busca de alternativas de apoio e de estratégias para alcançar o sonho tão almejado que é o ingresso na universidade. No caso de Ana Cássia, destaco a sua experiência que contou com o auxílio do programa de acesso para financiar seus estudos. Nenhum dos participantes teve auxílio estudantil durante a graduação; no entanto, Bruno obteve uma bolsa remunerada, enquanto Ana Cássia não teve acesso a esse benefício. Ana Cássia ingressou em 2009, aos 23 anos, e se formou em 2014, enquanto Bruno iniciou o curso de Jornalismo em 2015, com 18 anos, e concluiu em 2018. Essa diferença nos períodos de ingresso e conclusão também reflete a diferença de idade e o momento em que cada um conseguiu se estabelecer no ensino superior.

No que se refere ao contexto familiar, o perfil dos dois também apresenta diferenças

significativas: Ana Cássia tem quatro irmãos, enquanto Bruno possui três; a escolaridade e profissão das mães de cada um diferem, indicando também influências sobre as oportunidades e perspectivas educacionais, visto que a mãe de Ana Cássia possui apenas a 4ª série do Ensino Fundamental e trabalha como empregada doméstica, enquanto a mãe de Bruno tem formação superior e atua como pedagoga. Esse contraste no nível educacional e na área de atuação das mães aponta para contextos socioeconômicos diferentes que impactaram diretamente o acesso e o apoio educacional de cada um.

Nessas nuances do contexto socioeconômico e das oportunidades que moldaram as trajetórias acadêmicas e profissionais de Ana Cássia e Bruno, onde observamos o impacto das condições de origem e do acesso a apoios externos ao longo de suas jornadas, fui traçando comparativos com a minha própria história.

Conceitos teóricos que guiam a pesquisa

O título da pesquisa apresenta conceitos centrais que guiaram a análise das trajetórias de jornalistas pretas e pretos e a construção de espaços seguros em suas vivências profissionais. Entre esses conceitos, destacam-se as Redes de Apoio, Redes de Resistência e os Afroafetos, nas Redes Afro-Indígenaafetivas.

O conceito de Redes de Apoio é formulado por Moema de Poli Teixeira (2003) em sua pesquisa “Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro”. A autora ressalta que as narrativas de seus colaboradores revelam que as “redes” de relações são fatores sociais determinantes nas trajetórias de ascensão em suas vidas (Teixeira, 2003, p. 217). Teixeira (2003) identifica que as dificuldades enfrentadas por professores(as) e estudantes negros(as) para permanecer na universidade são de diversas ordens — financeiras, emocionais, entre outras — levando-os a estabelecer parcerias dentro e fora do ambiente familiar.

Em continuidade, Andréia Maria da Cruz Oliveira Amorim (2004), em sua pesquisa “Cor e Ensino Superior: trajetórias e o sucesso escolar de universitários negros na UFMT”, observa o mesmo fenômeno nas trajetórias de sucesso de estudantes negros e negras, enfatizando a forte ligação com a família. Além disso, Jacqueline da Silva Costa (2005), em sua pesquisa “Cor em Movimento: Um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto Pré-vestibular gerido pela UNEMAT no município de Cáceres”, identifica que, mesmo com bolsas de estudo para cursar um pré-vestibular, os alunos enfrentaram racismo e dificuldades financeiras, levando muitos a adiar o sonho de ingressar na universidade pública.

A bolsa de estudo, nesse contexto, representa uma nova oportunidade, reavivando o sonho e destacando o apoio de familiares, namoradas(os) e amigas(os).

Com a pesquisa de Marta Quintiliano (2019), ampliamos nosso escopo teórico sobre essas redes. Em seu mestrado intitulado “Análise das Representações Sociais de Estudantes Indígenas e Quilombolas sobre as Políticas de Cotas da UFG (2009 – 2013)”, a autora formula o conceito de “Afroafeto”: “O afroafeto é a aceitação e disposição à solidariedade emotiva, uma aproximação pelo amadurecimento político e o reconhecimento de que as variadas e históricas formas de opressão foram enfrentadas por uma rede de resistência que se fortalece, sobretudo pelo afeto, acolhimento, cuidado e respeito” (Quintiliano, 2019, p. 86).

Quintiliano (2019) elucida que esse conceito foi desenvolvido a partir de sua vivência no “território unilabiano”. Em seu relato, a autora menciona:

Em janeiro de 2018, já no Mestrado do PPGAS, recebi uma mensagem de uma amiga sobre um evento que ocorreria na Universidade de Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) em Redenção, Ceará. A temática era muito importante para minha pesquisa, além de permitir contato com pesquisadores de outros países, o que promoveria uma rica troca de saberes. Ela estava certa” (Quintiliano, 2019, p. 31).

Assim, a autora nos convida a conhecer seu percurso para a construção do conceito, afirmando:

Após os dias de reflexão e amadurecimento vivenciados na Unilab, a palavra afroafetos começou a povoar minha mente e meus textos. A expressão Afro-indígenaafetivas começou a surgir em minha cabeça ainda em Redenção, Ceará. Lá, comecei a entender que temos uma rede de afetos na UFG e que muitas vezes não percebemos o quão forte, potente e vital ela é. Construímos afetos por meio de rodas de conversa, eventos, viagens acadêmicas ou quando levamos um amigo indígena ou quilombola para conhecer nossos lares (Quintiliano, 2019, p. 32).

Resultados e discussão: trajetórias compreendidas

As trajetórias aqui compartilhadas e analisadas representam uma significativa fonte de identificação, não apenas para mim, mas também para grande parte da população negra deste país. Contudo, ao mesmo tempo, despertaram um desconforto constante, uma sensação que ecoa em diversas experiências negras. Ao me debruçar sobre a leitura de Grada Kilomba (2019), pude observar como a autora dá luz a esse fenômeno ao afirmar:

Poderíamos dizer que no mundo conceitual branco é como se o inconsciente coletivo das pessoas negras fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma

psíquico, uma vez que as imagens da negritude às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tampouco gratificantes (Kilomba, 2019, p. 38-39).

A percepção do racismo como uma continuidade que se renova constantemente me fez refletir sobre a complexidade de lidar com as análises, especialmente ao considerar que as histórias das pessoas negras, inevitavelmente, têm o racismo como um fio condutor. A partir das reflexões de Carolina Maria Costa Bernardo (2016), compreendi que “olhar para minha história é olhar, de forma micro, para a história do país e compreender melhor as limitações políticas, sociais e psicológicas que aprisionaram em estereótipos as populações negras” (Bernardo, 2016, p. 63).

Com o advento da pandemia de Covid-19, aliado a uma sequência de notícias revoltantes e desanimadoras sobre o cenário sociopolítico brasileiro, além dos ataques diários à educação e à cultura, a realidade ameaçadora para as vidas negras – estampada nos jornais, nas redes sociais, nas ruas e em nossos próprios lares – tornou o processo de escrita profundamente doloroso. Em vários momentos, fui tomado pelas minhas lembranças pessoais e pela emoção enquanto lia e ouvia os relatos das entrevistas. O racismo surgia como um ponto de convergência das nossas histórias, ainda que cada uma delas carregasse sua singularidade. Mais uma vez, fui confrontado pelas palavras de Bernardo (2016), que observa:

As condições dos negros e das negras que se disfarçam de branco, das estatísticas da violência, das penitenciárias, das periferias, do futebol, da ausência nos espaços de poder são reflexos de um racismo histórico. Atualmente, ainda é doloroso e profundo o estranhamento que o indivíduo negro sofre ao se descobrir negro, não conseguindo construir e manter uma ontologia própria (e de seus ancestrais), já que se situa frente a um sistema de referência que não o inclui, o nega e o destitui de valores nobres (Bernardo, 2016, p. 63-64).

Ao buscar por referências de sucesso para me inspirar, me vi diante de questionamentos sobre como essas referências são construídas em minha própria vida. Sendo eu um corpo colonizado, percebi que muitas das ideias que antes eu considerava ideais estavam intimamente ligadas ao racismo. Esse entendimento, embora doloroso, também trouxe a possibilidade de partilhar as lutas internas. Apesar da insistência do racismo, as redes de resistências e afroafetos têm sido fundamentais para a criação de espaços seguros nos quais podemos reinventar nossa existência. As produções de Teixeira (2003), Amorim (2004) e Costa (2005) sobre as “redes” que podemos formar na academia, juntamente com o conceito de “afroafeto” formulado por Quintiliano (2019), reforçam minha certeza de que, para além das cicatrizes deixadas pelo racismo, levo da Unilab uma profunda bagagem de aprendizado, afetos e uma intelectualidade potente.

Neste contexto, Bell hooks (2013) afirma que “somos transformados, individualmente e coletivamente, à medida que produzimos um espaço criativo radical que afirma e sustenta nossa subjetividade, [...] a partir do qual podemos articular nosso senso de mundo”.

Infância, memórias e projeções profissionais dentro da comunicação

Os relatos de Ana Cássia e Bruno revelam como, desde a infância, ambos utilizaram a comunicação como uma ferramenta para imaginar realidades alternativas e possíveis futuros profissionais. A comunicação, nesse contexto, emerge como um espaço de resistência simbólica, onde suas brincadeiras e fantasias atuaram como mecanismos de enfrentamento diante das restrições de suas realidades. Essas vivências ilustram como crianças negras, ao interagir com o mundo à sua volta, encontram na imaginação e na projeção de futuros uma maneira de romper com as limitações impostas pelas condições sociais.

No caso de Ana Cássia, o universo da comunicação se apresentou como um refúgio criativo, especialmente na ausência materna, já que sua mãe trabalhava como diarista. Ao relatar que a TV e as revistas eram suas companheiras, ela demonstra como utilizou esses meios para construir narrativas que a conectavam a uma realidade mais promissora. Esse comportamento pode ser interpretado à luz do conceito de “imaginação radical”, discutido por hooks (2013), que nos lembra da importância de espaços criativos para a autoafirmação e a projeção de novos sentidos de mundo:

A comunicação, ela teve muito presente na minha infância, seja a TV que era minha babá de fato, porque minha mãe não tava em casa e eu tinha um contato direto; as revistas, porque como ela [mãe] trabalhava em casa de família, ela sempre trazia revista, então eu tinha muita revista e eu dava aula pros meus bonecos; e dentro da escola os projetos de jornal, [...] eu ficava me dizendo que tava apresentando um jornal. (Relato de Ana Cássia).

No relato de Bruno, a Copa do Mundo de 2006 surge como um momento marcante, que ampliou suas perspectivas geográficas e culturais. Para ele, assistir a eventos globais como a Copa foi uma maneira de “ver o mundo” e, simbolicamente, expandir seus horizontes:

Eu sempre quis conhecer o mundo, né, e aí a Copa assim, sempre passava nas matérias e tal, e a gente não tinha muito acesso, a internet era algo bastante limitado pra nossa infância. [...] eu acho que foi algo pra minha vida, né, deu conhecer novos horizontes, que existiam coisas pra além do mundo que eu conhecia. (Relato de Bruno).

Ambos participantes evidenciam que, desde a infância, construíram a comunicação

como uma estratégia para superar a sensação de limitação imposta pelas suas condições sociais, o que, segundo Souza (2017), reflete uma busca por mobilidade simbólica, através da qual crianças negras sonham com realidades mais amplas e imaginam-se em espaços que transcendem a exclusão cotidiana.

Apesar do sofrimento causado pelo racismo, tanto Ana Cássia quanto Bruno encontraram formas de resistência e superação. As redes de resistência e os afroafetos, conforme discutidos por Teixeira (2003) e Quintiliano (2017), são cruciais para o fortalecimento de indivíduos negros em ambientes hostis, como a escola e a academia. Essas redes proporcionam espaços seguros para a criação de identidades positivas, o que se reflete nas trajetórias profissionais de ambos.

Nesse sentido, as vivências de Ana Cássia e Bruno não apenas evidenciam os impactos do racismo na infância, mas também demonstram como essas experiências de discriminação são reprocessadas na vida adulta, levando à construção de subjetividades resilientes e ao fortalecimento de redes de apoio. Essas redes, em conjunto com a projeção de futuros profissionais, fornecem bases sólidas para que ambos possam navegar em espaços que, historicamente, têm sido de exclusão para pessoas negras.

Racismo e marcadores de diferença na infância

Ana Cássia e Bruno também trazem em seus relatos o impacto do racismo vivido desde a infância, especialmente em relação aos traços físicos associados à negritude, como cabelo e nariz. As lembranças de discriminação racial reforçam como as experiências de racismo moldam não apenas a socialização, mas também a autoimagem e o desenvolvimento identitário de crianças negras.

Para Ana Cássia, o cabelo crespo se tornou um marcador de sofrimento, e a pressão para conformá-lo aos padrões estéticos brancos foi uma constante em sua vida:

“[...] o meu cabelo é crespo, minha tia diz que quando eu era pequena, meu nariz era achatado e que eu tive sorte de que quando eu fui crescendo meu nariz foi mudando. A forma que tratavam meu cabelo também, era tanto que ele vivia preso. [...] Ave maria, tem umas fotos, meu cabelo fedia, sabe, a mofo. Porque ele sempre tava molhado, preso, com aquele gigolê pra não sair daquela caixa, sempre preso, contido. Não podia ficar armado.” (Relato de Ana Cássia).

O controle e a repressão estética sofridos por Ana Cássia estão diretamente relacionados com o racismo estético, que impõe padrões de beleza eurocêtricos, relegando os traços negros

a um lugar de marginalização e invisibilidade. Essa imposição gera profundas marcas psicológicas em crianças negras, que, muitas vezes, internalizam a rejeição de seus traços naturais e são levadas a modificá-los, como ilustrado na decisão de Ana Cássia de alisar o cabelo ainda aos 10 anos.

Já Bruno destaca a precocidade com que foi responsabilizado e exposto à necessidade de amadurecimento, uma experiência comum entre crianças negras, que muitas vezes são confrontadas com a violência estrutural e a necessidade de proteção desde muito cedo:

“[...] eu lembro de muitos momentos que tinha uma responsabilização muito forte sobre mim desde o início da infância, coisa que não era aplicada ao meu irmão, por exemplo, meu irmão é branco. Eu vi a necessidade de amadurecer muito cedo também.” (Relato de Bruno).

Essa desigualdade no tratamento entre Bruno e seu irmão branco reflete a racialização da infância, na qual crianças negras são frequentemente desumanizadas e vistas como mais maduras ou menos inocentes do que suas contrapartes brancas.

“Outrificação” e “imagens de controle” nas trajetórias

As trajetórias de Ana Cássia e Bruno revelam, desde cedo, como seus corpos e identidades foram constantemente vigiados, controlados e desumanizados por meio de imagens estereotipadas e práticas racistas. Esse controle, como aponta Patricia Hill Collins (2019), não é incidental, mas sim um mecanismo estrutural de dominação racial que reforça a opressão e naturaliza as desigualdades raciais. As “imagens de controle” são utilizadas para consolidar o status quo, fazendo com que o racismo e outras formas de opressão pareçam normais e inevitáveis. Esse conceito se aplica diretamente às vivências relatadas pelos participantes da pesquisa, particularmente em suas experiências com o racismo estético e o controle sobre seus corpos e traços.

Collins (2019) explica que as imagens de controle são criadas para “fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana” (Collins, 2019, p. 136). No contexto das mulheres negras, essas imagens reforçam a “outrificação” — a transformação da mulher negra em uma “outra”, uma outsider, cuja existência é utilizada para definir os padrões de normalidade dos demais grupos sociais. Como Collins observa, “o status de outsider das afro-americanas se torna o ponto a partir do qual outros grupos se definem como normais” (Collins, 2019, p. 136).

Ana Cássia, em seus relatos, demonstra como foi alvo dessa *outrificação*, sendo

frequentemente tratada por meio de estereótipos sexistas e racistas que erotizam o corpo negro feminino. O termo “mulata” é um dos exemplos mais significativos dessa desumanização, ao associar a mulher negra a um objeto sexualizado e, ao mesmo tempo, subalterno. A sua experiência com o assédio e a utilização desse termo pelos agressores evidencia a ligação entre racismo e sexismo, e como as imagens de controle são usadas para justificar a opressão:

“[...] eu tenho abuso do termo ‘ô mulata’, eu tenho ódio do termo ‘ô mulata’, porque infelizmente os agressores tanto no ensino médio como também em situações de trabalho, eles sempre usavam o termo ‘ô mulata’ achando que isso era um grande elogio relacionado a mim e eu tinha muito nojo. [...] E eu sei que dado momento, por esse ‘ô mulata’, tem essa ideia de, de desejo sexual e tudo mais por conta de um estereótipo que existe de que a mulata é...” (Relato de Ana Cássia).

A construção da figura da “mulata”, como discutido por Collins (2019), está diretamente ligada à erotização e subjugação das mulheres negras, justificando a violência sexual e o assédio como uma resposta “natural” à sua sexualidade estereotipada. Essa “hipersexualização” reforça a desumanização, distorcendo a percepção do corpo negro e negando a essas mulheres o direito à individualidade e à dignidade.

Além do assédio sexual sofrido por Ana Cássia, outro ponto de controle e subjugação é o cabelo, um dos símbolos mais visíveis da identidade negra. Grada Kilomba (2019) ressalta que, durante o período de escravização, o cabelo tornou-se uma das marcas mais poderosas de servidão, sendo utilizado como critério de desumanização e inferioridade racial. O racismo estético, que desvaloriza os traços africanos, especialmente o cabelo crespo, continua sendo uma das formas mais recorrentes de controle sobre corpos negros.

Ana Cássia e Bruno relatam como o cabelo foi, e continua sendo, uma fonte de sofrimento desde a infância, submetidos a piadas, discriminação e controle social. No caso de Bruno, o ensino médio foi um período particularmente doloroso, em que as constantes piadas e ofensas sobre seu cabelo, nariz e pele minaram sua autoestima e dificultaram seu processo de autoaceitação:

“Eu acho que o ensino médio minou minha autoestima enquanto pessoa e tal... de tentar me encontrar, de me reconhecer enquanto pessoa. [...] Tinha piadas com o cabelo frequentemente, sobre nariz, sobre pele também...” (Relato de Bruno).

Essa experiência de desvalorização estética é descrita por Kilomba (2019) como uma extensão do processo colonial de desumanização, onde o cabelo crespo e os traços negros são utilizados para marcar a inferioridade e justificar o controle social. O impacto psicológico dessas ofensas é profundo e duradouro, como visto nas dificuldades de Bruno em lidar com sua

autoestima e autoimagem durante a adolescência.

Ana Cássia também compartilha como o tratamento de seu cabelo, sempre preso e controlado para evitar que “saísse da caixa”, era uma forma de contenção física e simbólica, impondo-lhe desde cedo a necessidade de conformar-se aos padrões brancos de beleza:

“[...] ele sempre tava molhado, preso, com aquele gigolê pra não sair daquela caixa, sempre preso, contido. Não podia ficar armado. [...] meu cabelo foi um sinal de sofrimento por muito tempo.” (Relato de Ana Cássia)

A repressão estética sofrida por Ana Cássia é um reflexo do racismo estrutural, que controla corpos negros desde a infância, moldando suas identidades através de padrões que negam a liberdade de expressão e autoafirmação. Esse controle estético é uma manifestação clara das “imagens de controle” descritas por Collins, que limitam as possibilidades de existência e expressão dos indivíduos negros, naturalizando sua marginalização.

Os relatos de Ana Cássia e Bruno sobre as ofensas racistas e sexistas que marcaram suas infâncias e adolescências refletem a complexa interseção entre racismo e sexismo na formação de suas identidades. Collins (2019) observa que a construção de estereótipos racializados e de gênero serve para justificar e perpetuar a opressão de grupos marginalizados, tornando-a aparentemente inevitável. Esses estereótipos, como o da “mulata” para as mulheres negras e as piadas sobre cabelo e nariz para os homens negros, criam barreiras invisíveis, mas poderosas, que limitam as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

A comparação entre os estudos de Collins (2019) e Kilomba (2019), embora realizados em contextos distintos, revela as semelhanças estruturais entre os processos de opressão racial em sociedades marcadas pelo colonialismo, como os Estados Unidos e o Brasil. A colonização deixou legados profundos de racismo e violência que continuam a afetar a vida de pessoas negras em diferentes partes do mundo. Essas experiências compartilhadas de controle estético, assédio sexual e vigilância constante indicam que, apesar das especificidades de cada contexto, os mecanismos de dominação racial seguem um padrão semelhante de desumanização e opressão.

Juventude, universidade e a formação de uma consciência crítica racial

O ingresso na universidade foi um marco transformador nas trajetórias de Ana Cássia e Bruno, especialmente no que diz respeito à construção de suas identidades raciais. Ambos relatam que a universidade, longe de ser apenas um espaço de formação acadêmica, funcionou

como um lugar de reconhecimento e ressignificação de suas vivências negras em um mundo predominantemente branco. Esse período foi decisivo para que ambos passassem a entender suas experiências, até então naturalizadas, como manifestações de racismo e exclusão racial, algo que Patrícia Hill Collins (2019) descreve como o desenvolvimento de uma “consciência crítica racial”.

No caso de Ana Cássia, a aproximação com os movimentos estudantis foi fundamental para que ela começasse a questionar as situações que antes passavam despercebidas ou eram compreendidas como normais. A ENECOS (Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social) e os grupos de comunicação a ajudaram a despertar para uma percepção mais racializada de sua existência, permitindo-lhe identificar situações de racismo que antes eram naturalizadas:

“Essa criticidade começa a surgir com FANOR e muito ligado aos grupos de comunicação, né. [...] a partir dessa experiência que eu comecei a tencionar, a me tencionar e pensar em mim de forma mais racializada, porque até então eu não questionava muito não.” (Relato de Ana Cássia)

Essa passagem evidencia o impacto dos movimentos coletivos na formação de uma identidade crítica racial. Ao entrar em contato com colegas e discussões que abordavam as questões raciais, Ana Cássia foi capaz de reformular sua percepção de mundo, um processo que Collins (2019) descreve como “despertar racial”, em que pessoas negras, muitas vezes, precisam reaprender a ver suas próprias experiências à luz das dinâmicas de opressão racial que permeiam a sociedade. Collins argumenta que esse processo é necessário para romper com as narrativas dominantes que invisibilizam o racismo e fazem com que ele pareça natural ou aceitável.

Além da conscientização política, a universidade também representou um espaço de libertação estética para ambos os participantes. No caso de Bruno, a identificação com outras pessoas negras no ambiente acadêmico permitiu que ele deixasse seu cabelo crescer, algo que não havia feito antes por medo do julgamento e das críticas racistas. Essa liberdade de expressão estética, simbolizada pelo cabelo, é um elemento central na luta contra o racismo, conforme discutido por Grada Kilomba (2019). O cabelo negro, especialmente os estilos como *dreadlocks*, tranças e *afros*, carrega uma forte carga simbólica de resistência e afirmação racial:

“Eu acabei deixando meu cabelo crescer durante a universidade, eu comecei a me identificar mais fortemente enquanto pessoa negra na universidade.” (Relato de Bruno).

Kilomba (2019) observa que o cabelo negro, que historicamente foi alvo de controle e

desprezo durante o período de escravização e além, torna-se um símbolo de resistência quando é abraçado em sua forma natural ou estilizado de maneira culturalmente significativa. Bruno, ao se sentir confortável para deixar o cabelo crescer, encontrou na universidade um espaço seguro que lhe permitiu expressar sua identidade de forma plena, rompendo com as imposições estéticas eurocêtricas que dominam a sociedade.

Esse processo de ressignificação da estética negra é reforçado pelos coletivos estudantis e espaços de convivência dentro da universidade, que funcionam como territórios de resistência. Coletivos negros, LGBTQIA+, e outros movimentos sociais dentro do ambiente acadêmico oferecem espaços de acolhimento e fortalecimento, permitindo que pessoas negras possam reconstruir sua autoestima e desafiar os padrões opressivos. Como Collins (2019) sugere, esses espaços são essenciais para a criação de redes de apoio que ajudam a combater a marginalização e criar novos modos de ser no mundo.

Nos relatos de Ana Cássia podemos perceber a construção de espaços seguros que possibilitam ser quem se é, e que esses espaços são também locais de aprendizado e troca cultural. Ao compartilhar experiências com estudantes de países africanos, como guineenses, cabo-verdianos, angolanos, moçambicanos e são-tomeenses, Ana Cássia teve a oportunidade de aprender sobre formas alternativas de expressão estética e resistência. Essas trocas culturais ampliam as formas de luta contra o racismo e fortalecem a solidariedade entre populações negras, criando uma consciência transnacional sobre a importância da preservação e valorização das tradições afrodescendentes.

A racionalidade racializada e o papel da universidade

Ao longo de suas vivências universitárias, tanto Ana Cássia quanto Bruno passaram por um processo de racionalização de suas experiências. Esse processo, descrito por autores como Collins (2019), envolve a capacidade de articular e compreender as dinâmicas de opressão que afetam a vida das pessoas negras de maneira consciente e crítica. O que antes era sentido como uma violência individual ou isolada, passa a ser entendido como parte de uma estrutura social maior, que perpetua o racismo e a exclusão.

Para Ana Cássia, a crítica à própria universidade é um reflexo desse processo de racionalização. Ela reconhece que, embora a universidade tenha sido um espaço de transformação pessoal, a instituição em si segue uma lógica patriarcal e mercadológica, que pouco contribui para a formação de uma consciência crítica racial. Ana Cássia observa que sua

universidade particular não abordava questões decoloniais, algo que seria mais presente em instituições como a UNILAB, cujo foco é promover uma educação crítica e antirracista:

“[...] era uma universidade particular, que tem uma estrutura patriarcal, que segue as normativas, porque o foco principal é profissionalizar aquela pessoa pra ir pro mercado de trabalho, é isso.” (Relato de Ana Cássia)

Aqui, Ana Cássia reflete sobre as limitações institucionais que dificultam a formação de uma consciência crítica racial em muitos espaços acadêmicos. Mesmo assim, foi também através de suas interações com os movimentos estudantis e os coletivos que ela pôde acessar esse conhecimento, mostrando que a resistência e a transformação podem ocorrer mesmo em ambientes que, estruturalmente, reforçam as desigualdades.

Bruno, por outro lado, destaca o impacto positivo de encontrar pessoas semelhantes no ambiente universitário. Essa identificação coletiva não só fortaleceu sua autoestima como também o ajudou a desenvolver uma visão crítica sobre sua posição enquanto homem negro em um espaço majoritariamente branco. A universidade, para ele, foi um espaço de crescimento pessoal e político, onde pôde se reconhecer e se afirmar:

“Eu comecei a me identificar mais fortemente enquanto pessoa negra na universidade.” (Relato de Bruno).

A formação de uma identidade racial consciente e crítica, como observado nos relatos de ambos os participantes, é um processo contínuo, que se inicia muitas vezes na juventude e se aprofunda durante a fase universitária. A interação com coletivos e movimentos sociais, aliada à própria experiência acadêmica, amplia a possibilidade de que indivíduos negros rompam com as narrativas opressivas que os circundam e passem a reivindicar suas identidades de forma plena e autônoma. A busca por mudanças e o sentimento de pertencimento não necessariamente se dá com a inserção em movimentos negros, mas primordialmente a partir de condições de liberdade que permitem o desabrochar de uma identidade e a construção de uma comunidade.

Processos Seletivos e Mercado de Trabalho

As experiências de Ana Cássia e Bruno ao entrar no mercado de trabalho ilustram as barreiras impostas pela racialização, desde o momento dos processos seletivos até as interações no ambiente de trabalho. Ambos relataram situações de rejeição, controle estético e discriminação, que são emblemáticas do que Lélia Gonzalez já denunciava na década de 1970: a “fotografia de boa aparência” como um instrumento de exclusão racial. A aparência, nesse

contexto, é filtrada pela lente da branquitude, que define padrões estéticos e comportamentais aceitos no mercado de trabalho.

Ana Cássia destaca que a sua aparência, especialmente o cabelo, foi um fator decisivo em uma experiência de processo seletivo:

“Eu fui um dia sem os dreads, com cabelo preso, bonitinho, e no outro dia eu fui com os dreads, eu botei as tranças. Pra quê, a mulher olhou pra mim com a cara assim, meu deus do céu.” (Relato de Ana Cássia)

O relato de Ana Cássia expõe como o corpo negro, especialmente o cabelo, é frequentemente visto como fora da norma em ambientes profissionais. Esse controle estético reflete o que Grada Kilomba (2019) descreve como a “exposição do corpo negro ao olhar branco”. Nesse sentido, o corpo negro torna-se um objeto de escrutínio, sobre o qual recaem avaliações e julgamentos que não se limitam à competência ou habilidade, mas à aparência e comportamento, reforçando a ideia de que a branquitude é o padrão. Kilomba argumenta que essa dinâmica de vigilância e controle corporal serve para reforçar a posição subalterna das pessoas negras nos espaços de trabalho.

Além da questão estética, Ana Cássia também enfrentou assédio sexual, que se manifestava através da objetificação de seu corpo:

“tanto esse assédio de colocação sexual, de ‘mulata’, [...] em relação ao corpo, em relação a roupa, [...] Porque existe em mim o ‘efeito sanfona’, [...] e aí quando eu começo a engordar desagrada aos olhos de terceiro também.” (Relato de Ana Cássia)

Esse ponto revela a intersecção entre racismo e sexismo. Como Conceição Evaristo (2009) aponta, a mulher negra é historicamente vista como um “corpo-objeto”, seja para o trabalho forçado, a procriação ou o prazer sexual. O termo “mulata”, carregado de conotações erotizadas e racistas, é utilizado para desumanizar mulheres negras e justificar sua objetificação sexual. Ana Cássia é submetida a julgamentos constantes sobre seu corpo, e essas críticas afetam tanto sua aparência quanto seu valor percebido no ambiente de trabalho. Isso reflete uma cultura laboral onde o corpo negro é incessantemente controlado e moldado para atender às expectativas da branquitude.

Frustração e Auto-culpabilização

Bruno, por sua vez, compartilha as frustrações ao buscar oportunidades de emprego. O fato de não ser selecionado, mesmo para vagas destinadas a profissionais negros, levou-o a

internalizar a culpa:

“Tanto que antes eu ficava me culpando, [...] falei ‘oh, acho que tem algum erro aí’, e justamente eu consegui a vaga na primeira pessoa negra que me selecionou [...] Teve vaga que eu já me candidatei que era pra pessoas negras e no fim só branca contratada.” (Relato de Bruno).

Esse sentimento de auto-culpabilização reflete a forma como o racismo estrutural no mercado de trabalho muitas vezes opera de maneira invisível, fazendo com que indivíduos negros se culpem pelas barreiras que enfrentam, em vez de reconhecerem as dinâmicas racistas subjacentes. Segundo Kilomba (2019), essa internalização da culpa é um dos efeitos mais devastadores do racismo, pois desvia a atenção das estruturas sociais que perpetuam a exclusão e coloca a responsabilidade sobre os indivíduos marginalizados.

Bruno também pondera sobre a pressão para se conformar aos padrões estéticos estabelecidos, como a ideia de cortar o cabelo para aumentar suas chances de ser contratado. Essa tentativa de adaptar a própria imagem ao que é considerado “higienizado” ou “apropriado” reflete o que Gonzalez (1984) chama de “invisibilidade racial”, em que pessoas negras sentem a necessidade de apagar ou minimizar suas características raciais para serem aceitas nos espaços de trabalho dominados pela branquitude.

No entanto, ao encontrar chefias negras, Bruno experimentou uma realidade diferente, onde se sentiu mais aceito e respeitado, o que reafirma a importância da representatividade em posições de liderança:

“eu tive chefias negras, né, eu acho que isso foi ótimo. Desde sempre, sempre tive chefias negras.” (Relato de Bruno).

Esse ponto destaca a importância da presença de líderes negros no ambiente de trabalho, que não só promovem um ambiente mais inclusivo, mas também servem como modelos de resistência às estruturas opressoras que dominam o mercado de trabalho. A representatividade em cargos de liderança não é apenas simbólica, mas tem um impacto direto na experiência das pessoas negras, permitindo que elas existam em espaços profissionais sem o peso da vigilância constante sobre suas aparências e comportamentos.

Exclusão no mercado de trabalho

As experiências de Ana Cássia e Bruno também ilustram como o racismo estrutural no mercado de trabalho se manifesta de forma insidiosa, através do controle do corpo negro e da imposição de padrões de branquitude. Conforme Lélia Gonzalez (1984) já apontava, o conceito

de “boa aparência” era, e continua sendo, um dos principais filtros raciais que mantêm a branquitude nos melhores postos de trabalho. A aparência, definida dentro de padrões eurocêntricos, torna-se uma barreira para a inserção de pessoas negras em espaços de prestígio e poder.

Além disso, a exclusão racial no mercado de trabalho também se manifesta nas oportunidades limitadas para ascensão profissional e na falta de reconhecimento de talentos negros. Mesmo quando há políticas afirmativas ou vagas destinadas a pessoas negras, como mencionado por Bruno, essas vagas muitas vezes acabam sendo preenchidas por pessoas brancas, perpetuando a exclusão de corpos negros dos espaços de poder. Isso revela a falácia de muitas iniciativas que, embora pretendam ser inclusivas, continuam a reproduzir as mesmas estruturas racistas que afirmam combater.

Apesar das barreiras enfrentadas, tanto Ana Cássia quanto Bruno demonstram resiliência em suas trajetórias. Ana Cássia menciona como o assédio e o controle sobre seu corpo a abalaram por muito tempo, mas que, ao longo dos anos, aprendeu a não deixar que essas críticas afetassem sua autoestima:

“Eu sinto que meu corpo é muito demarcado por situações não favoráveis [...] mas é um aprendizado, né. É tanto que hoje eu não deixo essas coisas me abalarem tanto.” (Relato de Ana Cássia)

Essa afirmação de resistência é um elemento central na luta contra o racismo no mercado de trabalho. Tanto Ana Cássia quanto Bruno, ao desenvolverem uma consciência crítica sobre as barreiras raciais que enfrentam, tornam-se agentes de transformação, desafiando as normas opressoras e reivindicando seu direito de existir e prosperar em ambientes profissionais sem comprometer sua identidade racial.

A luta contra o racismo no ambiente de trabalho

As trajetórias de Ana Cássia e Bruno revelam não apenas o impacto do racismo no ambiente de trabalho, mas também a forma como a raiva e a indignação podem servir como poderosas ferramentas de resistência. Inspirando-se em Audre Lorde (2019), que afirma que “mulheres que reagem ao racismo são mulheres que reagem à raiva; a raiva da exclusão, do privilégio que não é questionado, das distorções raciais”, podemos compreender como essa emoção, frequentemente vista como negativa, pode gerar mudanças significativas e empoderamento pessoal.

Ana Cássia, refletindo sobre sua trajetória, reconhece que a raiva e a crítica social não eram sempre partes de sua identidade. Ela relata:

“Hoje em dia eu percebo que tem muito a ideia de que eu sou a chata, que eu vou problematizar tudo, que eu vou ficar falando besteira, que não sei o quê mais lá, que existe a Cássia antes da Unilab e a Cássia depois da Unilab e a Cássia depois da Unilab ela é muito chata porque ela fica problematizando as situações.” (Relato de Ana Cássia)

Essa transformação de Ana Cássia, de uma posição de silêncio para uma de crítica ativa, ilustra como a conscientização e a educação podem despertar a raiva necessária para desafiar normas racistas. Ela menciona a mudança nas suas relações interpessoais, que foram impactadas pela sua nova postura. O reconhecimento de que “quem cala, confirma” serve como um ponto de inflexão em sua jornada, onde a escolha de não se silenciar mais frente a situações de racismo se torna um ato de afirmação.

Bruno, por sua vez, expressa uma perspectiva diferente, mas igualmente relevante. Ele aponta para a sobrecarga de ser frequentemente solicitado a falar sobre racismo no ambiente de trabalho, enfatizando:

“Teve um tempo que eu tava assim de saco cheio de falar sobre racismo no jornal e as pessoas queriam me empurrar pra falar, né.” (Relato de Bruno).

Bruno destaca a importância de não se resumir a uma única narrativa de sofrimento e opressão. Essa visão está alinhada com a ideia de que a experiência negra é multifacetada e rica em diversidade, o que vai além do combate ao racismo. Ele argumenta que, embora seja essencial discutir questões raciais, também é fundamental explorar outros temas, como política, economia e cultura, por meio de uma lente racializada.

Essa abordagem mais ampla reflete a realidade de que as identidades negras não podem ser reduzidas apenas ao enfrentamento do racismo; elas também englobam uma vasta gama de histórias, experiências e perspectivas que merecem ser compartilhadas e celebradas. O reconhecimento da pluralidade das vozes negras, como propõe Bruno, é um passo vital para a construção de um espaço onde a diversidade de experiências possa ser valorizada e respeitada. A fala dele ressoa com a ideia de que a luta contra o racismo deve coexistir com a afirmação das múltiplas identidades e interesses que os indivíduos negros carregam. Não se trata apenas de combater a opressão, mas também de reivindicar um espaço onde suas vozes possam ser ouvidas em todas as suas dimensões. Não somente resistir, queremos existir com nossas totalidades subjetivas.

Assim, Ana Cássia e Bruno não apenas reagem ao racismo, mas também reivindicam a liberdade de serem completos, de expressarem suas experiências e de explorarem seus talentos em diversas áreas. Essa resistência ativa e essa pluralidade de vozes são essenciais para desafiar a narrativa unidimensional que frequentemente cerca as experiências de pessoas negras no ambiente de trabalho. Ele e ela enfatizam que a raiva e a crítica, quando utilizadas de maneira consciente, tornam-se formas de empoderamento e resistência, permitindo que as experiências negras sejam reconhecidas em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados desta pesquisa revelam as complexas trajetórias de dois jornalistas negros que ingressaram na profissão através de cotas raciais. Ana Cássia e Bruno se formaram e construíram um percurso de excelência acadêmica e profissional: ela já é mestre em Humanidades/Unilab, integra um movimento de mães universitárias e é bolsista do curso de Defensoras Populares da Defensoria Pública do Estado do Ceará; ele é um dos fundadores da Agência Retruco e integrou a 6ª geração de jovens jornalistas da Red LATAM (Distintas Latitudes/Factual MX). A análise das entrevistas mostrou que, apesar dos desafios enfrentados, como o racismo e as desigualdades sociais, esses jornalistas conseguiram construir redes de apoio e resistência que foram cruciais para seu desenvolvimento profissional, além de o conceito de afroafetos emergir como uma força vital, fortalecendo as relações entre esses profissionais. As descobertas ressaltam a importância de políticas públicas que promovam a inclusão e a diversidade no jornalismo, bem como a necessidade de programas de apoio que fortaleçam as redes de jornalistas negros, com a implementação de ações que visem a promoção da igualdade de oportunidades sendo fundamental para garantir um ambiente de trabalho mais justo e acolhedor. As limitações encontradas na execução dessa pesquisa incluem a amostra restrita de entrevistados e o foco em uma única região geográfica, mas igualmente se pode observar uma amplitude teórica-metodológica capaz de fortalecer debates em pesquisas futuras que podem ampliar esse escopo, explorando experiências em diferentes contextos e com um número maior de participantes. Ao longo deste trabalho, percebi como a vivência de cada jornalista negro é única, mas também interconectada, e isso não apenas ampliou meu entendimento sobre as lutas e conquistas da comunidade negra no jornalismo, mas também reforçou a importância de continuar promovendo espaços de diálogo e resistência. A certeza diante do percurso caminhado nessa pesquisa é que o jornalismo, quando diversificado, tem o

potencial de amplificar vozes e contar histórias que refletem a pluralidade da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Andréia Maria da Cruz Oliveira. **Cor e Ensino Superior: trajetórias e o sucesso escolar de universitários negros na UFMT**. Cuiabá, 2004. (Dissertação de Mestrado).

BERNARDO, Carolina Maria Costa. **Negras raízes questionam a Ciência Ocidental: um estudo sobre a inserção das populações negras, brasileira e guineense, como sujeitos e/ou objetos de pesquisa em território de produção do conhecimento científico**. 2016.

BERGAMO, Alexandre; MICK, Jacques; LIMA, S. **Perfil do jornalista brasileiro: Características demográficas, políticas e do trabalho (2012) – Síntese dos principais resultados**. 10th Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Curitiba, Brazil. In: Annual Meeting of the SBPJor-Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. 2012.

COSTA, Jacqueline da Silva. **Cor e ensino superior: trajetórias e experiências de estudantes cotistas da Universidade do Estado de Mato Grosso–UNEMAT**. Cuiabá, 2006. (Dissertação de Mestrado).

COSTA, Jacqueline da Silva. **Por um futuro negro: um estudo sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto pré-vestibular gerido pela UNEMAT no município de Cáceres - MT**. São Carlos: RiMa Editora, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo Editorial, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, 1/2002.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. SciELO-EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista ciências sociais hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora X, 1999.

HASENBALG, Carlos A.; DO VALLE SILVA, Nelson. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Cadernos de pesquisa, n. 73, p. 5-12, 1990.

HASENBALG, Carlos A. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil**. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, CCBB, 1996.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas-Informação Demográfica e Socioeconômica, v. 41, 2019.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Pedagogia das encruzilhadas**. Periferia, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Autêntica Editora, 2019.

QUINTILIANO, Marta. **Redes Afro-Indígenas afetivas: uma Autoetnografia sobre Trajetórias, Relações e Tensões entre Cotistas da Pós-Graduação Stricto Sensu e Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal De Goiás**. 2019. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília (UnB).

TEIXEIRA, Moema de Poli. **“Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro”**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TV Brasil, **Ver TV - Representação do negro na televisão**. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WlxQJBK5vVo&ab_channel=tvbrasil. Acesso em: 04 de jan. 2021. 21:24:00

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFROBRASILEIRA. **Estatuto da Unilab**, 2010.
Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Estatuto-Unilab_junho.2019.pdf. Acesso em: 07 de mai. 2021. 15:54:00

A SEXUALIZAÇÃO DO CORPO NEGRO GAY: ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM MEIOS MIDIÁTICOS

Francisco Arkires Silva do Nascimento¹

Rafael Lima Vieira²

RESUMO

O presente trabalho examina como os discursos midiáticos contribuem para a hipersexualização e objetificação do corpo negro gay, limitando sua identidade e reforçando estereótipos raciais e sexuais. O estudo tem como objetivo analisar as representações visuais e textuais em plataformas digitais, como *X* (ex-Twitter), *Facebook* e *Reddit*, a partir de uma abordagem qualitativa e teórica, fundamentada nas teorias do discurso de Michel Foucault (1979), da representação cultural de Stuart Hall (1997) e da racialização de Frantz Fanon (1952). A metodologia utilizada envolve a análise crítica de imagens e comentários que retratam o corpo negro gay sob uma perspectiva fetichista. Os resultados indicam que tais representações perpetuam estigmas históricos que desumanizam esses indivíduos, confinando-os a um conjunto de atributos sexuais hiperbólicos. O artigo conclui que os discursos presentes nas mídias digitais reforçam as assimetrias de poder e a hegemonia racial, sugerindo a necessidade de uma revisão crítica dessas representações a fim de promover uma representação mais inclusiva e respeitosa da diversidade sexual e racial.

PALAVRAS-CHAVE

Sexualização; Corpo negro gay; Estereótipos; Mídias digitais; Identidade.

ABSTRACT

This work examines how media discourses target the hypersexualization and objectification of the black gay body, limiting their identity and reinforcing racial and sexual stereotypes. The study aims to analyze visual and textual representations on digital platforms, such as *X* (formerly Twitter), *Facebook* and *Reddit*, from a qualitative and theoretical approach, based on the discourse theories of Michel Foucault (1979), the cultural representation by Stuart Hall (1997) and racialization by Frantz Fanon (1952). The methodology used involves a critical analysis of images and comments that portray the black gay body from a fetishistic perspective. The results indicate that such representations perpetuate historical stigmas that dehumanize these individuals, confining them to a set of hyperbolic sexual attributes. The article concludes that the discourses presented in digital media reinforce power asymmetries and racial hegemony, indicating the need for a critical review of these representations in order to promote a more inclusive and respectful representation of sexual and racial diversity.

KEYWORDS

Sexualization; Gay black body; Stereotypes; Digital media; Identity.

Introdução

A sexualização do corpo negro gay é um fenômeno complexo e recorrente, que reflete a maneira distorcida pela qual o poder, a representação e a identidade foram historicamente

¹ Graduando em Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Tianguá. E-mail: arkiressilva52@gmail.com

² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, com pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). <https://orcid.org/0000-0002-8680-9104>.

estruturados, evidenciando as tensões sociais e culturais presentes na sociedade contemporânea. A imagem do corpo negro masculino, frequentemente associado à força, virilidade e a luxúria, sugere que ele é destinado unicamente à satisfação de impulsos sexuais, negligenciando outras dimensões essenciais da humanidade, como inteligência, educação, moralidade e valores. Nesse contexto, a intersecção entre raça, sexualidade e mídia se torna um terreno fértil para a análise das formas como os corpos de indivíduos negros e da comunidade LGBTQIA+ são representados e interpretados socialmente. Dessa forma, surge a seguinte questão: como os mecanismos discursivos sustentam as representações estereotipadas do corpo do homem negro gay na mídia e de que maneira essas representações impactam a formação de sua identidade e a percepção social deste grupo?

A mídia, enquanto uma das principais esferas de disseminação informacional e cultural da atualidade, desempenha um papel na formação de estereótipos e na produção de significados em torno do corpo e da sexualidade. Conforme argumenta Foucault (1979), os discursos midiáticos têm o poder de refletir a realidade, assim como a produzem, moldando as normas sociais e as percepções sobre o que é considerado ‘normal’ ou ‘desejável’. Nessa conjuntura, esta pesquisa justifica-se pela a necessidade de investigar de que maneira a sexualização do corpo negro gay nas mídias digitais reforça processos discursivos de estigmatização e sexualização.

Ainda, o presente estudo tem por objetivo analisar como a sexualização e os estereótipos associados ao corpo negro gay são estruturados e reproduzidos nas redes sociais. Como fundamentação teórica, faz-se uso da teoria do discurso proposta por Michel Foucault (1979), a fim de compreender como os discursos midiáticos e sociais reforçam tais estereótipos. Além disso, a análise é fundamentada nos conceitos de representação cultural de Stuart Hall (1997) e Homi Bhabha (1994), assim como nas reflexões sobre sexualidade e racialização de Frantz Fanon (2008). A pesquisa emprega uma metodologia de natureza básica, fundamentada em um gênero teórico. Como *corpus* de pesquisa, foram analisados um conjunto de imagens e capturas de tela (*prints*) obtidas de plataformas digitais como X (ex-*Twitter*), *Facebook* e *Reddit*. Nessas imagens, serão apresentados os discursos visuais e textuais que retratam o corpo de homens negros gays, com foco nas representações que reforçam as concepções de sexualidade e raça.

História e construção social do fetiche sobre o corpo negro masculino

A subjugação dos povos africanos realizada pelas potências europeias a partir do século XVI, especialmente no que diz respeito ao tráfico de pessoas e às relações de

exploração colonial no Brasil, criou contextos nos quais diversos estereótipos e percepções sobre a realidade dos homens negros foram construídos. Esses indivíduos eram frequentemente descritos como peculiares, ilógicos, fetichistas, brutais e primitivos, entre outros termos e classificações que refletiam um forte etnocentrismo e, principalmente, o racismo. A escravização resultou em várias representações visuais dos homens negros, que eram percebidos de maneira generalizada como meros animais, desprovidos de razão, inteligência, humanidade e cultura.

É possível perceber, a partir desse ponto, a profundidade da reflexão sobre a objetificação e a desumanização do indivíduo negro, que é reduzido a uma mera abstração social, perdendo as características que o definem enquanto ser humano (Queiroz, 2013). No contexto específico do homem negro e de seu corpo, Frantz Fanon (1952) em *Peles Negras, Máscaras Brancas*, descreve um dos mecanismos de inferiorização e a dinâmica de poder entre colonizador e colonizado, ou mais precisamente, entre o povo branco e o negro.

começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo” (Fanon, 2008, p. 94).

Desse modo, pode-se afirmar que a fetichização e a sexualização do corpo negro masculino estão profundamente enraizadas em contextos históricos e culturais que perpetuam estereótipos prejudiciais, resultando na objetificação e desumanização desses indivíduos. Esse fenômeno se manifesta claramente na forma como a figura masculina negra é frequentemente percebida através de uma lente hipersexualizada, onde sua humanidade é reduzida a um mero objeto de desejo. Conforme argumenta Fanon (2008), o corpo negro sempre foi analisado sob uma perspectiva racializada que associa a negritude à hipersexualidade, ao perigo e à subalternidade. Nesse ínterim, este processo desumaniza o sujeito e fragmenta sua identidade, tornando-o um conjunto de características sexualizadas. Essas características são frequentemente avaliadas com base em atributos físicos, como a ‘genitália’, que se tornam o foco de objetificação e fetichização.

Além disso, os perfis antropológicos dos africanos escravizados e os estereótipos fomentados pelos colonizadores europeus revelam aspectos do mito associado ao negro, retratado como excessivamente sexual, lascivo e altamente desejável. Durante o período colonial, o sistema escravagista degradou o homem negro a uma condição quase animalizada, comparando-o a um animal irracional e restringindo suas funções à exploração laboral e à

reprodução, sem reconhecimento da sua humanidade. Para tentar explicar isso, Fanon (2008) explora a ideia de que a hostilidade branca em relação ao corpo negro pode ser motivada por sentimentos de impotência ou inferioridade sexual.

No plano genital, será que o branco que detesta o negro não é dominado por um sentimento de impotência ou de inferioridade sexual? Sendo o ideal de virilidade absoluto, não haveria aí um fenômeno de diminuição em relação ao negro, percebido como um símbolo fálico? O linchamento do negro não seria uma vingança sexual? Sabemos tudo o que as sevícias, as torturas, os murros, comportam de sexual. Basta reler algumas páginas do Marquês de Sade para nos convenceremos... A superioridade do negro é real? Todo mundo sabe que não. Mas o importante não é isso. O pensamento pré-lógico do fóbico decidiu que é assim (Fanon, 2008, p. 139).

Seguindo o raciocínio de Fanon (2008), a fetichização do corpo negro masculino está ligada à forma como a sociedade branca projeta seus medos e inseguranças sobre esse corpo, especialmente no que diz respeito à virilidade. O autor sugere que o homem negro, muitas vezes percebido como um símbolo fálico, desperta no homem branco sentimentos de inferioridade sexual. Esses sentimentos, por sua vez, alimentam fantasias fetichistas que posicionam o negro como o ápice da masculinidade e do desejo sexual. A idealização de sua virilidade cria uma narrativa onde o corpo é visto como uma entidade sobre-humana, sempre pronta para atender aos desejos do outro, o que o coloca em uma posição de objetificação constante.

Ademais, esteticamente, os africanos se encontravam bem distantes dos padrões e concepções de beleza europeia. Contudo, há relatos que evidenciam que os escravizados possuíam uma beleza e estética peculiares, agradáveis aos olhos dos colonizadores europeus, a beleza que costumamos classificar como “beleza exótica” por não estar em sintonia com o modelo estético que imperava no imaginário branco. Tollenare (*apud* Freyre, 2004, p. 57) afirmou ter visto:

Grandes latagões [homens novos, altos e robustos] musculosos ocupados a fiar algodão”, negros detentores de físico “menos robusto que o carregador francês, porém os movimentos menos duros; o peito abaulado [saliência externa curva e arredondada]: a coxa nervosa; a pele negra luzidia desprovida de pelos, deixando perceber todo o jogo de seus músculos muito móveis, os braços e sobretudo as pernas de ordinário fracos. [...] Vi negros com formas de Apolo [deus da mitologia grega detentor da beleza, perfeição, harmonia, razão e do equilíbrio.

Considerar a beleza, a estética e as características físicas e anatômicas é um exercício de grande importância para a compreensão das representações coletivas sobre a sexualidade do homem negro e suas diversas manifestações ao longo do tempo. Esses fatores são componentes que provocam e insinuam as construções das relações de concupiscência e da erotização dos corpos. A percepção imagética do negro como sempre disponível para atender a desejos sexuais alheios torna-se um fetiche, onde o ser humano é visto como uma entidade

puramente física, um símbolo sexual idealizado. Essas fantasias são frequentemente baseadas em uma construção imaginária e racializada da masculinidade, onde este indivíduo é considerado o ápice da virilidade. Seu corpo é objetificado, seus atributos físicos, como músculos e genitália, são exaltados como fontes de desejo e exploração. Dessa forma, o corpo negro é despojado de qualquer complexidade emocional ou intelectual, tornando-se apenas um corpo a ser consumido.

Sexualização do corpo negro: construção discursiva e implicações sociais

As características físicas dos indivíduos negros, que se distinguem em alguns aspectos das dos brancos ou de outras etnias, contribuem para a manutenção de estereótipos discursivos a eles atribuídos. O comportamento e a performance sexual dos negros são frequentemente vinculados à percepção do tamanho de seus órgãos genitais. No imaginário coletivo, prevalece a concepção de que esses homens são ‘bem dotados’, ‘avantajados’, ‘pirocudos’ e apresentam características sexuais hiperbolizadas, o que perpetua estigmas amplamente disseminados sobre sexualidade e prazer exacerbado. Fanon (2008, p. 147) afirma que: “o branco está convencido de que o negro é um animal: se não for o comprimento do pênis, é a potência sexual que o impressiona”. Desse modo, essa hipersexualização leva à fragmentação da identidade do homem negro, que se vê confinado a um conjunto de atributos físicos e sexuais, sem espaço para expressar outras dimensões de sua humanidade.

A teoria de Fanon (2008) sobre a hipersexualização do corpo negro, particularmente em relação ao órgão genital, torna-se evidente ao analisarmos a imagem a seguir (Figura 1), extraída da rede social *Facebook*. Nessa imagem, um homem negro é comparado à escultura de Davi, de Michelangelo, e a legenda em caixa alta enfatiza: "Eu acho que um dos motivos da escravidão foi a inveja". O discurso implícito na imagem sugere uma referência ao pênis do homem negro, descrito como maior em tamanho e espessura em relação ao do homem branco. Além disso, o corpo negro é representado de forma visual como mais robusto, forte e viril, reafirmando estereótipos históricos de superioridade física e sexualidade exacerbada. Esses elementos evidenciam o processo de objetificação e sexualização do corpo negro, perpetuado por meio de discursos que reforçam hierarquias raciais e de gênero, conforme discutido por Fanon.



Figura 1 - Comparação dos Órgãos Genitais.
Fonte: Facebook.

O corpo, exaltado por sua suposta potência sexual e virilidade, torna-se o único foco de interesse, desconsiderando a totalidade do indivíduo. A mídia, o cinema, a literatura e a indústria pornográfica perpetuaram e continuam perpetuando a visão do homem negro como um símbolo de vigor sexual e instinto primitivo. Nessa Perspectiva, Rodrigues (2015, p. 273) afirma:

É importante ressaltar, que na maioria das vezes essa virilidade é associada ao tamanho do órgão sexual masculino. Espera-se que as proporções penianas do homem negro sejam “compatíveis” com a sua masculinidade, então virilidade, potência sexual e tamanho do pênis devem ser proporcionalmente equiparadas.

Dessa maneira, a fetichização desses corpos, ao se apoiar na ideia de virilidade absoluta, reitera relações de poder onde o homem é mantido em uma posição subalterna, incapaz de se desvencilhar dos estereótipos raciais que lhe são impostos. O processo de objetificação é, portanto, uma ferramenta de controle, que serve para reafirmar a posição dominante do branco, enquanto o corpo negro permanece aprisionado em uma construção fetichista que lhe nega a complexidade de sua própria humanidade.

Segundo Stuart Hall (1997), as relações coloniais geraram diversos estereótipos sobre o homem negro, configurando um exercício contínuo de violência simbólica. Ainda, o autor entende a representação de sujeitos sociais como um sistema dinâmico e complexo, vinculado às práticas discursivas e condicionado por relações de poder. Ele esclarece que, ao longo da História, certos grupos sempre mantiveram domínio discursivo sobre outros. Dessa forma,

pode-se afirmar que a representação social é um resultado discursivo, cujo sentido é influenciado por regimes de verdade e relações hegemônicas. Ou seja, a dominação colonial e a imposição do poder sobre os grupos subordinados e marginalizados autorizava os colonizadores a exercerem liberdade na criação de suas próprias projeções, percepções, sistemas de valores, ideologias e representações sobre o “outro”. Isso resultava em estereótipos impregnados de etnocentrismo e que sustentavam um discurso rígido, degenerado, paradoxal e hegemônico do colonialismo, perpetuado de maneira perversa ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1996, p. 87) afirma que “o poder das palavras é apenas o poder delegado ao porta-voz”. A partir disso, os estereótipos se formam como uma maneira de serem aceitos, sendo desejados e moldados pelos discursos que ressoam tanto nos grupos sociais quanto na sociedade como um todo. Em uma relação simbiótica, os estereótipos emergem como simplificações distorcidas da realidade, tornando-se uma representação fixa e limitada, que ao suprimir a diversidade, cria desafios para a representação do sujeito nas interações sociais. Com relação a isso, Albuquerque afirma:

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e auto-suficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo (Albuquerque Júnior, 2010, p. 20).

O estereótipo, mais do que uma visão superficial, exige uma sequência contínua e repetitiva de outros estereótipos para que sua significação seja efetiva. As mesmas narrativas precisam ser constantemente reafirmadas sobre determinado aspecto da identidade cultural, garantindo sua força simbólica. Isso se apresenta como um reconhecimento automático e visível da diferença. No entanto, Bhabha (2005) observa que “o estereótipo é uma pré-construção ou uma montagem ingênua da diferença que legitima a discriminação”. Dessa maneira, entende-se que tanto o corpo negro quanto as identidades sexuais relacionadas a ele são moldados pelos discursos. Para Silva (2000, p. 81), “a identidade e a diferença resultam de um processo de produção simbólica e discursiva”, onde “identidade e diferença compartilham uma característica fundamental: elas são frutos de atos de criação linguística” (p. 76). Assim, um corpo construído discursivamente não pode ser separado dos atos linguísticos que o nomeiam e constituem.

Padrões discursivos sobre o corpo negro gay nas mídias digitais: análise das representações sexualizadas e fetichizadas

Como já supracitado, a estereotipação, sexualização e o desejo lascivo pelo corpo negro, como uma manifestação identitária do racismo, estão presentes em todas as esferas da sociedade. Esse fenômeno de hipersexualização de homens negros muitas vezes são objetificados por meio de discursos que os reduzem a corpos fetichizados. No contexto da comunidade LGBTQIA+, os homens negros gays também enfrentam esses estigmas, sendo frequentemente pressionados a se adequar a “padrões” ao estabelecerem relações românticas e sexuais. Um desses estereótipos envolve a expectativa de que eles desempenhem sempre o papel de parceiros ativos (Figura 2) nas relações sexuais, exibindo características de força, virilidade e domínio.

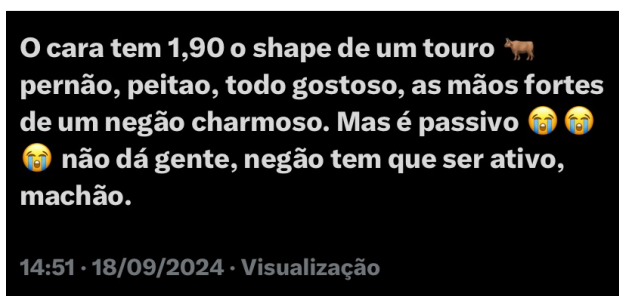


Figura 2 - O sujeito negro gay objetificado como ativo.
Fonte: X.

Neste e em qualquer outro contexto, o discurso constrói o papel social desse grupo e constrói um lugar para esses sujeitos: o local dos homens negros gays. É no e pelo discurso que as oposições binárias de raça e sexualidade são reforçadas, especialmente no contexto das interações sociais e afetivas. Dessa forma, é através do discurso, dentre outras dimensões da prática social, que (re)produzimos identidades e que se produzem lugares e papéis sociais para esses indivíduos. São essas identidades e esses lugares que sustentam aspectos ideológicos e hegemônicos, contribuindo para a manutenção de assimetrias de poder e para as produções de sentido sobre o que é ou não ser ‘desejável’ e ‘aceitável’ na sociedade. O estigma que recai sobre o homem negro aproxima-se de uma animalização de sua identidade por diversos fatores, reduzindo-o à criminalidade, violência, desvalorização e à condição de ignorante, além da erotização excessiva por meio da hipersexualização de seus corpos. Como destaca Fanon (2008, p. 138), “diante do negro, com efeito, tudo se passa no plano genital”.

No ambiente digital, como em aplicativos de relacionamento e redes sociais, esses preconceitos são ainda mais amplificados, reforçando padrões hegemônicos que delimitam o ‘gay ideal’ de acordo com o modelo colonizador. A lógica racista, capacitista, misógina e patriarcal, herdada da colonização, impõe um desejo que privilegia corpos considerados

"brutos", masculinizados, com aparência robusta e definida. Nessa construção, a raça se configura como uma área de poder que define as relações afetivas e a orientação dos desejos homossexuais. O homem negro gay e afeminado, por não corresponder a esses atributos exigidos pelo ideal dominante, é deslocado para um lugar de invisibilidade e inferioridade, sendo marginalizado dentro de sua própria comunidade, conforme representado na figura 3.

Tenho um vizinho, casado com uma mulher linda. Ele é visivelmente um Deus Africano, alto, musculoso, peitoral estourando. Nossa, perfeito. Ontem descobri que ele trai ela com homens, fiquei muito decepcionado, não pela traição, mas por ele gostar de levar madeira igual eu. 🤔🤔

Figura 3 - Visão social do sujeito gay.

Fonte: X.

O sujeito, ao descobrir que seu vizinho, anteriormente idealizado como um “Deus africano” devido à sua beleza física e à correspondência aos padrões estéticos dominantes, mantinha relações extraconjugais com outros homens, experienciou uma profunda decepção. Tal sentimento não emerge pela transgressão dos laços conjugais mas, sobretudo, pela constatação de que o vizinho se posicionava como ‘sujeito passivo’ nessas relações, rompendo com as expectativas normativas e hegemônicas da masculinidade que pressupõem, dentro de uma lógica heteronormativa, a primazia do papel ‘ativo’ para homens. Essa revelação desafia as convenções tradicionais e desestabiliza a construção social que associa a masculinidade negra à hipersexualização e à virilidade impositiva, revelando uma multiplicidade de práticas sexuais que subvertem as narrativas de poder sexual comumente atribuídas a esse grupo.

A figura desses indivíduos são frequentemente vistos como instrumentos destinados a satisfazer os desejos e fetiches sexuais dos brancos, perpetuando estereótipos racistas que associam a superioridade sexual ao exotismo. Nesse contexto, constrói-se uma identidade sexual do homem negro, seja ele heterossexual ou homossexual, baseada na expectativa de que todos devem ser extremamente masculinos, possuir grandes pênis, demonstrar agressividade e atuar como parceiros ativos e ‘bárbaros’ nas relações sexuais. Essa fetichização é uma forma de desumanização, que os coloca em um “não-lugar” (Santos; Santos, 2022, p. 11), negando-lhes a subjetividade e a individualidade.

Nas comunidades homossexuais, o corpo do homem negro continua a ser moldado por esse estereótipo, que impõe o papel de ativo. No entanto, quando esse ideal é rompido, ocorre uma intersecção entre o estigma da homossexualidade e as questões raciais. A criação de um estereótipo está espelhada em modelos hegemônicos, ou seja, corresponde ao que a sociedade em geral estabelece como ideal, e é perpetuada pelo próprio corpo social para a manutenção dos papéis tradicionais de homens e mulheres nas dinâmicas de poder.

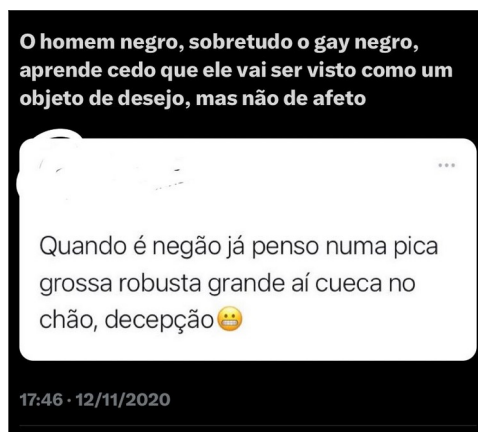


Figura 4 - O Negro como objeto de desejo.
Fonte: X.

Na imagem representada na Figura 4, a identidade enraizada no imaginário social sobre o negro reflete claramente os estigmas discutidos anteriormente. O sujeito A (a pessoa que comentou o *post*) observa em um comentário sobre “como o homem negro, especialmente o gay, aprende desde cedo que será visto apenas como um objeto de desejo e não como um ser capaz de despertar afeto”. Este comentário foi feito em resposta ao comentário sexista, racista e pejorativo do sujeito B, que diz “Quando é negão já penso numa pica grossa robusta grande aí cueca no chão, decepção”.

O discurso do sujeito B enfatiza a fetichização do homem negro, apresentando-o como um ser idealizado exclusivamente no âmbito sexual. A partir do momento em que o “negão”, como é referido no *post*, não corresponde a essa idealização, o sujeito que o idealizou experimenta um sentimento de decepção. Esse fenômeno revela como a construção de identidades no contexto racial e sexual desumaniza o homem negro, limitando suas experiências e reduzindo sua complexidade a meros estereótipos.

A ideia enraizada e perpetuada no imaginário social de que homens negros possuem um pênis acima da média reflete um processo claro de racismo, no qual esses indivíduos são retratados de maneira agressiva e bestializada, reforçando estereótipos coloniais que

desumanizam e objetificam seus corpos. A construção do corpo do homem negro como um fetiche é amplamente evidenciada na indústria pornográfica, onde há uma categoria popular dedicada exclusivamente à exibição de homens negros com genitália grande ou gigantesca. Nesse contexto, há uma ênfase explícita na cor da pele e no pênis dos homens negros, uma prática que não ocorre com a mesma intensidade em relação a homens de outras etnias. Em relação a isso, Souza afirma:

O homem negro não é um homem. Como nos lembra Fanon (1983), no imaginário ocidental, um homem negro não é um homem, antes ele é um negro e como tal não tem sexualidade, tem sexo, um sexo que desde muito cedo foi descrito no Brasil com atributo que o emasculava ao mesmo tempo em que o assemelhava a um animal em contraste com o homem branco (Souza, 2009, p. 100).

Esses estereótipos contribuem para a desumanização dos homens negros, reduzindo-os a objetos de desejo sexual e perpetuando a lógica racista que os associa à hipermasculinidade e à violência. A Figura 5, capturada de um comentário na plataforma social *Reddit*, ilustra como o homem negro é percebido na sociedade, evidenciando a visão marginalizada que associa sua imagem à hipersexualização. Esse tipo de estereótipo, além de desumanizar, acarreta profundas consequências psicológicas para esses homens, que são frequentemente reduzidos a objetos de desejo e fetichização, em detrimento de sua individualidade e complexidade.

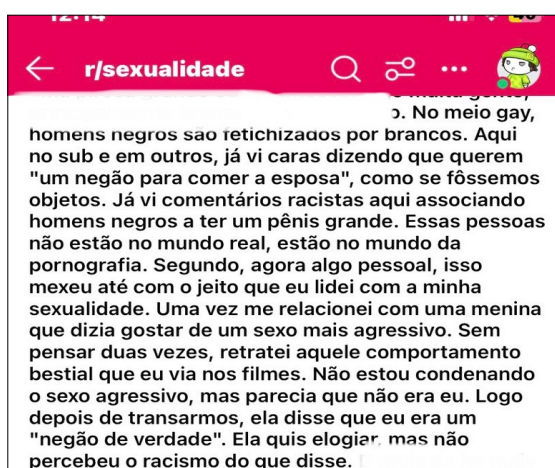


Figura 5 - Consequências psicológicas da objetificação.
Fonte: *Reddit*.

O relato de experiência presente na Figura 5 revela a visão social imposta sobre o corpo negro e o impacto psicológico dessa hipersexualização, que influencia diretamente a

forma como o sujeito C, (pessoa que publicou o relato), se percebe e vivencia sua sexualidade. O depoimento expõe como o racismo sexualizado, ao associar homens negros a um pênis grande e a comportamentos sexuais agressivos, desumaniza e reduz esses indivíduos a estereótipos fetichistas. A imagem representada na figura a seguir (Figura 6), reforça essa discussão pois o depoimento do indivíduo destaca a maneira como as pessoas projetam seus desejos sexuais utilizando a cor da pele como um dos principais critérios, perpetuando estereótipos prejudiciais. Frases como “quero que um negão coma minha esposa” ou “só gosto de negão por causa do pau” evidenciam o racismo estrutural e demonstram como esses desejos são moldados pela hipersexualização e objetificação do corpo negro.

Além disso, o relato aponta para a forma como essas projeções de desejo geram um ambiente social agressivo, no qual o corpo negro é posicionado como um “troféu” a ser exibido, reforçando uma dinâmica de poder que continua a marginalizar a população negra. Essa instrumentalização do corpo negro é uma manifestação clara do racismo contemporâneo, que se alimenta de uma história de exploração e desumanização, perpetuando um ciclo vicioso que nega a subjetividade e a dignidade negra. Esse fenômeno é analisado por Fanon (2008), que discute como a colonização e o racismo levam à internalização de uma identidade subjugada. Para Fanon, o homem negro, diante das expectativas e fetiches que lhe são atribuídos, vê-se em uma luta constante para se afirmar como humano e fugir da “animalização” imposta pelo olhar racista.

Eu, como homem preto, vejo muito disso. As pessoas adquiriram essa ideia e infelizmente não conseguem largar de jeito nenhum.

Definem os fetiches delas usando a cor da pele.
“Quero que um negão coma minha esposa” “preciso de um pau preto” “só gosto de negão por causa do pau” e afins.. transmitem o racismo que sofremos e nos colocam de forma agressiva em qualquer lugar.

As minas querem namorar homens pretos pra exibir
pra amigas e fazer elas pensarem no “tamanho do

Figura 6 – “[...] querem namorar homens pretos para exibir”.

Fonte: *Reddit*.

O relato do sujeito ilustra essa dinâmica, quando ele relata que, ao assumir um comportamento sexual “bestial” inspirado pela pornografia, sentiu-se deslocado de sua própria identidade, uma sensação de despersonalização que Fanon chama de “alienação do ser”. Ao final, a validação recebida pela parceira ao ser chamado de “negão de verdade” reforça a ideia de que sua masculinidade é apenas reconhecida dentro dos limites do fetiche

racial, perpetuando o ciclo de opressão e estigmatização. Esse tipo de experiência demonstra como o racismo, ao sexualizar o corpo negro, exerce uma violência simbólica que vai além do campo físico, afetando a construção subjetiva do indivíduo. Soares (2008) ressalta que a construção social relacionada ao homem negro compromete sua individualidade, relegando-o a um estado de objetificação e desumanização.

É o negro visto como o bom de cama, mas alvo dos estereótipos que afetam sua autoestima, pois busca enfatizar diferenças que tentam inferiorizá-lo em relação à construção social do homem branco. É o sujeito que tem a potência do falo, mas está subestimado por não corresponder a padrões eurocêtricos de beleza, subjugado ao lugar das minorias em cargos políticos, em atividades profissionais bem remuneradas, nas universidades e ainda tratado como alvo permanente da opressão policial. (Uzel, 2020, p. 93).

A chegada dos colonizadores à África gerou uma reação de espanto diante das representações em barro do orixá Exu, que era concebido como um homem com um pênis desproporcionalmente grande, superando o tamanho de seu corpo. Em função disso, a Igreja Católica estabeleceu uma associação entre Exu e a figura do diabo cristão, considerando-o um deus de uma cultura distinta da católica e apresentando características sexuais marcantes (Costa, 2012), as quais eram sistematicamente silenciadas e reprimidas pela instituição eclesiástica. O imaginário social em torno do “negão” forte e viril fundamenta-se em matrizes históricas como essas, que, por sua vez, configuram o pensamento colonial brasileiro. Essa construção associativa entre força e virilidade molda a representação do homem negro e também influencia a construção do ideal de pênis.

O período escravagista, que consolidou a escravidão como uma instituição social, reverbera na contemporaneidade de forma explícita. A expectativa em relação à figura do “negão” entre homens negros decorre desse processo de exploração e silenciamento da população negra. Esse estereótipo configura um corpo que é concebido como forte, viril, sexualmente atraente, inesgotável e sempre disponível para satisfazer os desejos de aqueles que o fetichizam.

Considerando isso, esse arquétipo que permeia o imaginário social, assim como o imaginário de parte da comunidade LGBTQIA+, especialmente entre homens gays, possui raízes profundamente enraizadas na história da colonização brasileira. Ao observar a comunidade LGBTQIA+, percebe-se uma expectativa recorrente de que homens negros devem incorporar características específicas, homologadas às construções sociais predominantes.

Considerações finais

Por fim, as análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram uma compreensão crítica dos mecanismos discursivos que sustentam a sexualização do corpo negro gay e os impactos disso na construção de sua identidade em meios midiáticos. Ao examinar as representações visuais e textuais presentes em plataformas digitais, revelou-se como o corpo negro masculino é constantemente objetificado e hipersexualizado, confinando esses sujeitos a estereótipos que reforçam dinâmicas de poder racial e sexual. A interseção entre raça, sexualidade e mídia evidencia que esses discursos midiáticos perpetuam uma hegemonia que aprisiona o homem negro gay em uma posição subalterna, negando-lhe a complexidade de sua subjetividade e identidade.

O presente estudo contribui para os debates acadêmicos sobre a racialização e a sexualização no campo da análise discursiva e dos estudos culturais, ao revelar as implicações sociais e psicológicas da fetichização do corpo negro. Com base nas teorias de autores como Michel Foucault (1979), Stuart Hall (1997) e Frantz Fanon (1952), foi possível discutir a maneira pela qual o racismo e a colonialidade moldam as práticas discursivas que continuam a desumanizar o corpo negro. As reflexões aqui expostas evidenciam a necessidade de desconstrução desses estereótipos em busca de uma representação mais diversa e inclusiva, que respeite a pluralidade de experiências dentro da comunidade LGBTQIA+.

Portanto, a sexualização do corpo negro gay, enquanto prática discursiva, deve ser reconhecida como um fenômeno histórico e cultural, cujas raízes estão profundamente imbricadas em relações coloniais de poder. A pesquisa aqui desenvolvida amplia o campo de estudo ao propor uma análise crítica da reprodução midiática dessas imagens estigmatizadas, além de sugerir a urgência de novos estudos que explorem alternativas discursivas que promovam a dignidade e a valorização desses sujeitos, para além de sua objetificação sexual.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato Da Silveira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- FREYRE, Gilberto. **Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2004.

- GILMAN, Sander L. **Diferença e patologia: estereótipos da sexualidade, raça e loucura**. Tradução de Wladir Dupont. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- QUEIROZ, Ivo Pereira de. **Fanon, o reconhecimento do negro e o novo humanismo: horizontes descoloniais da tecnologia**. 2013. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- RODRIGUES, Walter Hugo de Souza. Desmistificando a sensualidade naturalizada do ébano: Um estudo acerca da objetificação do corpo do homem negro. **Revista Cadernos de Gênero e Tecnologia**, 13 (41): 267-284, 2020.
- SANTOS DA COSTA, Oli. **Exu, o orixá fálico da mitologia nagô-yorubá: demonização e sua ressignificação na Umbanda**. Tese de Doutorado, Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.
- SANTOS, C. L. B. dos; SANTOS, M. A. dos. Campainhas, Letreiros, Luz de Política: sobre ser negro, gay e filho de família inter-racial. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 34, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34246174>. Acesso em: 19 set. 2024.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUZA, Rolf Malungo Ribeiro de. As representações do homem negro e suas consequências. **Revista Fórum Identidades**, 6 (6): 98-115, 2009.
- UZEL, Marcos. “O estigma do super negão: sexualidade em debate numa peça do bando de teatro Olodum”. In: OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro (org.). **Nudez em cena: insurgências dos corpos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. pp. 88-103.

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EJA E AJA NO BRASIL E NA GUINÉ-BISSAU

Manuel Mfinda Pedro Marques¹

Livia Barbosa Pacheco Souza²

RESUMO

O estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) é fundamental para promover a inclusão social, combater a exclusão educacional e contribuir para o desenvolvimento humano e econômico sustentável das comunidades locais e globais. Nesse contexto, o presente estudo comparativo analisa a EJA no Brasil e a AJA na Guiné-Bissau, explorando suas práticas pedagógicas, políticas públicas, desafios e estratégias para a permanência dos alunos. Enfatizando a importância da flexibilidade curricular, formação docente especializada e apoio institucional, o estudo destaca a necessidade de abordagens adaptadas às realidades socioeconômicas e culturais de cada contexto para promover uma educação inclusiva e de qualidade para jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização de Jovens e Adultos; Inclusão Social; Desenvolvimento Sustentável.

PATHS OF EDUCATION: CHALLENGES AND STRATEGIES IN EJA AND AJA IN BRAZIL AND GUINEA-BISSAU

ABSTRACT

The study on Youth and Adult Education (EJA) and Youth and Adult Literacy (AJA) is fundamental to promote social inclusion, combat educational exclusion, and contribute to the sustainable human and economic development of local and global communities. In this context, the present comparative study analyzes EJA in Brazil and AJA in Guinea-Bissau, exploring their pedagogical practices, public policies, challenges and strategies for student permanence. Emphasizing the importance of curricular flexibility, specialized teacher training, and institutional support, the study highlights the need for approaches adapted to the socioeconomic and cultural realities of each context to promote inclusive and quality education for young people and adults.

KEYWORDS

Youth and Adult Education; Youth and Adult Literacy; Social Inclusion; Sustainable Development.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) na Guiné-Bissau representam segmentos educacionais de crucial importância,

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

² Pedagoga pela UNEB; Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguaçu; Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM UFBA; Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS-UFBA; Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UNIAFRO - UNILAB. E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

voltados para a inclusão e justiça social (Tavares *et al.*, 2014; Ferreira; Mané, 2023). Ambas as modalidades buscam atender uma população historicamente marginalizada, cuja trajetória escolar foi interrompida por diversas razões, como a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, condições socioeconômicas adversas e políticas educacionais insuficientes. Esses programas não apenas proporcionam a oportunidade de acesso ao conhecimento formal, mas também buscam promover a cidadania plena e a autonomia dos indivíduos.

No Brasil, a EJA é frequentemente destinada a indivíduos de baixa renda, predominantemente afrodescendentes, que enfrentam uma série de desafios socioeconômicos. Esses cidadãos são muitas vezes excluídos das esferas decisórias da sociedade e estigmatizados como ignorantes ou incapazes (Viegas; Moraes, 2017). Tal percepção é perpetuada por um sistema educacional que não se adapta às suas necessidades específicas e pela visão de que a educação de adultos é uma solução temporária, ao invés de um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988.

A situação na Guiné-Bissau, embora com suas particularidades, reflete problemas semelhantes. A AJA visa alfabetizar uma população majoritariamente adulta, que não teve acesso à educação na infância devido a conflitos políticos, crises econômicas e sociais. A falta de recursos, materiais pedagógicos adequados e uma formação contínua de professores agrava a situação, resultando em altos índices de analfabetismo e evasão escolar. Além disso, as práticas pedagógicas muitas vezes não consideram as realidades culturais e sociais dos alunos, o que dificulta ainda mais o processo de aprendizagem (Cá, 2002).

Os desafios enfrentados pela EJA e AJA não se limitam apenas à sala de aula. A descontinuidade das políticas públicas, a falta de investimentos e a visão reducionista dos educadores que veem o ensino de adultos como um "bico", contribuem para a precarização dessas modalidades educacionais. Esse cenário exige uma reflexão sobre a necessidade de uma educação transgressora e emancipatória, que valorize as experiências dos alunos e promova processos formativos permanentes e inclusivos, independentemente das mudanças na gestão pública.

A história da EJA no Brasil e da AJA na Guiné-Bissau revela a persistência de um tratamento negligente por parte do poder público. Os alunos são frequentemente vistos como alienados, desprovidos de capacidade crítica e afastados das decisões sociais e políticas. Essa visão reforça a exclusão e perpetua a marginalização, ao invés de oferecer caminhos para a reintegração e participação ativa na sociedade (Ferreira; Mané, 2023). Nesse sentido, é

fundamental que as políticas educacionais sejam revisadas e que haja um compromisso real com a educação de jovens e adultos, reconhecendo-a como um direito inalienável.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar comparativamente as modalidades de EJA no Brasil e AJA na Guiné-Bissau, destacando as semelhanças e diferenças nos desafios enfrentados, nas práticas pedagógicas adotadas e nas políticas públicas implementadas. Além disso, busca identificar estratégias eficazes para a permanência dos alunos nesses programas, considerando as complexas interações entre fatores socioeconômicos, culturais e institucionais que influenciam a evasão escolar. Por fim, o estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e políticas educacionais mais eficazes, que promovam a alfabetização e a educação continuada como direitos fundamentais de todos os cidadãos.

Material e Métodos

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica sistemática, visando identificar, analisar e sintetizar a literatura existente sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) na Guiné-Bissau. A pesquisa foi conduzida através de bases de dados acadêmicas reconhecidas, incluindo Google Scholar, Scielo, e CAPES Periódicos, entre outras. A seleção das fontes baseou-se em critérios de relevância, atualidade e pertinência, cobrindo publicações dos últimos dez anos para garantir a contemporaneidade dos dados e análises.

Inicialmente, foram identificados aproximadamente 91 artigos e teses relacionados aos temas de EJA e AJA nas referidas regiões. Para refinar os resultados, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão específicos, tais como a relevância direta para o objetivo do estudo, a qualidade metodológica dos trabalhos, e a representatividade dos contextos educacionais do Brasil e da Guiné-Bissau. Após a aplicação desses filtros, o número de estudos considerados relevantes foi reduzido para 19, abrangendo análises teóricas, estudos de caso, e pesquisas empíricas.

A análise dos dados foi conduzida através de uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo para identificar padrões, temas recorrentes e lacunas na literatura. Os estudos selecionados foram cuidadosamente examinados para extrair informações pertinentes sobre os desafios, estratégias pedagógicas, políticas públicas e impactos socioeconômicos da EJA e AJA. Esta metodologia permitiu uma compreensão aprofundada dos contextos educacionais comparados, proporcionando insights valiosos para a

formulação de recomendações práticas e teóricas que possam contribuir para a melhoria das práticas educativas e políticas voltadas à educação de jovens e adultos em ambos os países.

Perfil dos Alunos da EJA e AJA

Os alunos da EJA no Brasil e da AJA na Guiné-Bissau representam uma diversidade significativa em termos de idade, gênero, raça/etnia e contexto socioeconômico. No Brasil, os alunos são predominantemente adultos de baixa renda, muitos dos quais são afrodescendentes. A faixa etária desses alunos varia amplamente, abrangendo desde jovens que não concluíram o ensino fundamental até idosos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola (Alves *et al.*, 2021). Essa diversidade etária implica em diferentes necessidades pedagógicas e desafios de ensino.

Na Guiné-Bissau, a AJA atende principalmente adultos que, devido a contextos históricos e sociopolíticos, não tiveram acesso à educação formal na infância. Muitos desses alunos são trabalhadores rurais ou urbanos com pouca ou nenhuma alfabetização. A predominância de adultos jovens e de meia-idade reflete um sistema educacional que, historicamente, não conseguiu incluir essas populações devido a fatores como conflitos armados, instabilidade política e falta de infraestrutura. Assim como no Brasil, há uma forte presença de mulheres entre os alunos, muitas das quais são chefes de família ou responsáveis por atividades econômicas locais.

Os motivos que levam esses alunos a buscarem a EJA ou AJA são variados e refletem suas condições de vida. No Brasil, muitos alunos buscam a EJA como uma oportunidade de melhorar suas condições de trabalho e renda, visto que a falta de educação formal limita significativamente suas oportunidades de emprego. Além disso, há uma busca pela realização pessoal e pelo reconhecimento social, pois muitos alunos sentem vergonha de sua condição de analfabetismo ou baixa escolaridade. De acordo com Barbosa e Sales (2021), na Guiné-Bissau, a motivação para participar da AJA está frequentemente ligada à necessidade de adquirir habilidades básicas de leitura e escrita para atividades cotidianas e para melhorar a qualidade de vida.

As condições de trabalho dos alunos também influenciam suas experiências educacionais. No Brasil, muitos alunos da EJA trabalham em empregos informais ou em condições precárias, o que dificulta a regularidade na frequência às aulas. Essas condições de trabalho adversas são exacerbadas pela falta de políticas públicas eficazes que apoiem a educação de adultos. Na Guiné-Bissau, a situação é semelhante, com muitos alunos dividindo

seu tempo entre as aulas e atividades agrícolas ou comerciais, em um contexto em que o suporte governamental para a educação de adultos é ainda mais limitado.

A questão racial e étnica também desempenha um papel significativo no perfil dos alunos da EJA e AJA. No Brasil, a maioria dos alunos da EJA são afrodescendentes, refletindo as desigualdades históricas e estruturais que afetam essa população. Essas desigualdades se manifestam na forma de discriminação e preconceito, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Na Guiné-Bissau, a diversidade étnica é marcante, com alunos de diferentes grupos étnicos enfrentando desafios específicos relacionados à sua língua materna e à cultura. A alfabetização na língua oficial, o português, pode ser um desafio adicional para aqueles cuja primeira língua é uma das línguas nativas (Cá, 2002; Calháu, 2008).

A diversidade de perfis entre os alunos da EJA e AJA exige uma abordagem pedagógica diferenciada e inclusiva, que leve em consideração as particularidades de cada grupo. É crucial que as práticas educativas sejam adaptadas para atender às necessidades específicas desses alunos, respeitando suas experiências de vida, conhecimentos prévios e contextos culturais. Apenas através de uma educação inclusiva e sensível às diferenças é possível promover a verdadeira emancipação e inclusão social dos indivíduos que participam desses programas educacionais.

Desafios e Barreiras para a Educação de Jovens e Adultos

A EJA no Brasil e a AJA na Guiné-Bissau enfrentam uma série de desafios e barreiras que dificultam a eficácia desses programas e a permanência dos alunos. Um dos principais desafios é a infraestrutura inadequada. Muitas escolas que oferecem EJA e AJA não possuem instalações apropriadas para o ensino de adultos, como salas de aula adaptadas, recursos didáticos suficientes e ambientes acolhedores. A falta de recursos tecnológicos e materiais didáticos atualizados também compromete a qualidade do ensino e a motivação dos alunos (Ferreira; Cunha, 2014).

Outro desafio significativo é a formação inadequada dos professores. Muitos educadores que atuam nessas modalidades de ensino não possuem a formação específica necessária para lidar com as particularidades desse público. No Brasil, muitos professores veem a EJA como um ‘bico’, um trabalho secundário, o que se reflete na falta de comprometimento e na utilização de metodologias pedagógicas inadequadas. Na Guiné-Bissau, a situação é agravada pela escassez de programas de formação contínua e pela ausência de incentivos para que os professores se especializem na educação de adultos.

A falta de políticas públicas consistentes e de longo prazo é outro obstáculo crítico. No Brasil, as políticas para a EJA são frequentemente descontinuadas ou insuficientemente financiadas, o que resulta em programas fragmentados e inconsistentes (Alves *et al.*, 2021). A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação, mas a implementação efetiva desse direito para os adultos é frequentemente negligenciada. Na Guiné-Bissau, a instabilidade política e a falta de recursos econômicos dificultam a criação e manutenção de políticas educacionais robustas, resultando em programas de AJA que não conseguem atender à demanda da população.

Os fatores socioeconômicos também representam barreiras significativas para a EJA e AJA. Muitos alunos enfrentam dificuldades financeiras que os obrigam a escolher entre estudar e trabalhar para sustentar suas famílias. No Brasil, a informalidade no mercado de trabalho e as longas jornadas dificultam a frequência regular às aulas. Na Guiné-Bissau, a pobreza extrema e a dependência da agricultura de subsistência deixam pouco tempo e energia para a educação formal, especialmente para os adultos que já têm inúmeras responsabilidades familiares e comunitárias.

A desmotivação e o desinteresse também são desafios importantes. Muitos alunos da EJA e AJA carregam experiências escolares anteriores negativas, que geram um sentimento de frustração e baixa autoestima. A falta de perspectivas claras de melhoria nas condições de vida através da educação pode levar ao abandono dos estudos (Augel, 2007). Além disso, a falta de apoio familiar e comunitário frequentemente agrava a situação, pois os alunos não encontram incentivo para continuar suas trajetórias educacionais.

Nesse contexto, a discriminação e o preconceito constituem barreiras sociais e culturais para a educação de jovens e adultos. No Brasil, a questão racial e as desigualdades históricas afetam diretamente os alunos da EJA, que muitas vezes enfrentam estigmatização tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (Ferreira; Mané, 2023). Na Guiné-Bissau, a diversidade étnica e linguística pode representar um obstáculo adicional, especialmente quando a alfabetização é conduzida exclusivamente na língua oficial, desconsiderando as línguas maternas dos alunos. Essas barreiras sociais e culturais reforçam a marginalização dos alunos e dificultam sua plena integração e sucesso educacional.

Em suma, os desafios e barreiras para a educação de jovens e adultos são multifacetados e inter-relacionados, exigindo uma abordagem integrada e sensível às especificidades de cada contexto. É fundamental que as políticas públicas, as práticas pedagógicas e os programas de formação de professores sejam adaptados para enfrentar essas dificuldades e promover uma educação inclusiva e de qualidade. Somente assim será possível

garantir que a EJA no Brasil e a AJA na Guiné-Bissau cumpram seu papel de promover a inclusão social e o desenvolvimento humano.



Figura 1 - Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.
Fonte: Prefeitura de Canoas/RS.

Práticas Pedagógicas e Metodologias de Ensino

As práticas pedagógicas e metodologias de ensino no Brasil e na Guiné-Bissau são essenciais para a eficácia desses programas educacionais. No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta vários desafios que precisam ser abordados para garantir uma educação de qualidade (Silva, 2016). Uma abordagem pedagógica crítica, inspirada em Paulo Freire, é fundamental para esses contextos, onde a educação deve ser vista como um ato de libertação e empoderamento dos alunos.

A pedagogia freireana, com seu enfoque na educação como prática de liberdade, destaca-se como uma metodologia adequada para a EJA e AJA. Freire propôs uma educação dialogada, onde o conhecimento é construído coletivamente a partir das experiências e vivências dos alunos. Essa abordagem é particularmente relevante para os alunos da EJA e AJA, cujas histórias de vida e conhecimentos prévios enriquecem o processo de aprendizagem. A metodologia freireana valoriza a conscientização crítica, permitindo que os alunos compreendam e transformem suas realidades sociais.

No entanto, a aplicação dessas metodologias enfrenta obstáculos práticos. Muitos professores não recebem formação adequada em pedagogia crítica, o que limita a implementação eficaz dessas práticas. No Brasil, a visão da EJA como um "bico" impede que

os educadores se dediquem plenamente ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras (Santana e Silva, 2021). Na Guiné-Bissau, a falta de recursos e a necessidade de formação contínua dos professores dificultam a adoção de metodologias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos adultos.

Além da pedagogia crítica, a contextualização dos conteúdos é uma prática pedagógica crucial em ambas modalidades de ensino. Isso implica adaptar os materiais didáticos e as atividades de ensino às realidades locais e culturais dos alunos. No Brasil, isso pode significar integrar temas de relevância social, como direitos trabalhistas e cidadania, no currículo. Na Guiné-Bissau, a contextualização pode envolver a inclusão de práticas culturais e linguísticas locais, respeitando a diversidade étnica e linguística dos alunos. Essa adaptação torna a aprendizagem mais significativa e relevante, aumentando a motivação e o engajamento dos alunos (Soncó, 2014).

O uso de tecnologias educacionais também representa uma metodologia promissora, embora subutilizada. As tecnologias podem facilitar a aprendizagem autodirigida, permitir a personalização do ensino e fornecer recursos interativos que enriquecem o processo educativo. No Brasil, a integração de tecnologias na EJA ainda é limitada por questões de acesso e formação tecnológica dos professores. Na Guiné-Bissau, a infraestrutura tecnológica é um desafio maior, mas iniciativas de uso de tecnologias móveis e plataformas digitais podem oferecer soluções criativas para superar essas barreiras.

Outra prática importante é a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Isso envolve não apenas a adaptação física das salas de aula, mas também o desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize e respeite a diversidade dos alunos. No Brasil, é fundamental combater o preconceito e a discriminação dentro do ambiente escolar, promovendo a equidade e a inclusão (Ferreira e Cunha, 2014). Na Guiné-Bissau, a criação de um ambiente inclusivo pode incluir a celebração das diferentes culturas e línguas presentes na sala de aula, promovendo um sentimento de pertencimento e valorização entre os alunos (Barbosa e Sales, 2021).

Por fim, as práticas pedagógicas e metodologias de ensino devem ser adaptadas para enfrentar os desafios específicos desses contextos educacionais. A pedagogia crítica, a contextualização dos conteúdos, o uso de tecnologias educacionais e a criação de ambientes inclusivos são estratégias essenciais para promover uma educação de qualidade para jovens e adultos. A formação contínua dos professores e o apoio institucional são fundamentais para a implementação eficaz dessas práticas, garantindo que a EJA no Brasil e a AJA na Guiné-Bissau cumpram seu papel de promover a inclusão social e o desenvolvimento humano.

Políticas Públicas e Investimentos na Educação de Adultos

As políticas públicas e os investimentos na EJA e AJA, por sua vez, são fundamentais para garantir o acesso e a permanência dos alunos nesses programas educacionais. No entanto, a implementação e a eficácia dessas políticas variam significativamente entre os dois países, refletindo suas condições socioeconômicas e contextos políticos. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação para todos os cidadãos, mas a execução dessa garantia para a EJA enfrenta desafios contínuos relacionados ao financiamento e à continuidade das políticas (Marquez; Godoy, 2020).

No Brasil, as políticas públicas para a EJA têm sido marcadas por descontinuidade e insuficiência de recursos. Programas como o ProJovem Urbano e o Brasil Alfabetizado foram implementados com o objetivo de ampliar o acesso à educação para jovens e adultos, mas muitas vezes enfrentam cortes orçamentários e mudanças de prioridades governamentais. A falta de um financiamento consistente e adequado limita a capacidade das escolas de oferecer infraestrutura apropriada, materiais didáticos atualizados e formação contínua para os professores. Essa precariedade afeta diretamente a qualidade da educação oferecida e a motivação dos alunos.

Como dito anteriormente, a Guiné-Bissau enfrenta desafios ainda mais significativos em termos de políticas públicas e investimentos na AJA. O país, que lida com instabilidade política e crises econômicas recorrentes, tem dificuldades em manter programas educacionais sustentáveis. A alfabetização de adultos muitas vezes não é prioritária nas agendas políticas, e os recursos destinados à educação são escassos e mal distribuídos. A falta de investimentos se reflete na infraestrutura deficiente das escolas, na ausência de materiais pedagógicos adequados e na formação insuficiente dos professores. Esse cenário dificulta a implementação de programas de alfabetização eficazes e abrangentes (Cambanco, 2017).

Um aspecto crucial para a melhoria das políticas públicas e dos investimentos na educação de adultos é a necessidade de uma abordagem integrada e colaborativa. No Brasil, a articulação entre diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) é essencial para a implementação eficaz das políticas de EJA. A coordenação de esforços e recursos pode garantir a continuidade dos programas e a adaptação das políticas às necessidades locais. Na Guiné-Bissau, a colaboração entre o governo, organizações não-governamentais e a comunidade internacional é vital para superar as limitações financeiras e estruturais, proporcionando suporte técnico e financeiro para a AJA.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas sejam baseadas em dados e evidências. No Brasil, a coleta e análise de dados sobre a EJA podem orientar a elaboração de políticas mais eficazes e direcionar os recursos para áreas de maior necessidade. A implementação de sistemas de monitoramento e avaliação permite ajustar as estratégias e melhorar continuamente a qualidade da educação oferecida (Costa e Machado, 2018). De acordo com Baio (2018), na Guiné-Bissau, o desenvolvimento de mecanismos de coleta de dados e a realização de pesquisas sobre a alfabetização de adultos são passos essenciais para compreender melhor os desafios e oportunidades no campo da AJA.

Investir na formação contínua e especializada dos professores é outra área crucial para o sucesso das políticas de educação de adultos. No Brasil, programas de formação continuada que capacitem os professores para lidar com as especificidades da EJA podem melhorar significativamente a qualidade do ensino. Na Guiné-Bissau, a criação de programas de formação inicial e contínua para educadores de adultos é essencial para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios específicos da AJA. O apoio institucional e a valorização dos educadores são fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas.

Dessa forma, as políticas públicas e os investimentos na educação de adultos devem ser prioridade tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau para garantir o direito à educação para todos os cidadãos. A continuidade e o aumento dos recursos financeiros, a coordenação entre diferentes atores e níveis de governo, a utilização de dados para informar as políticas e a formação contínua dos professores são elementos essenciais para o sucesso dos programas de EJA e AJA. Somente com um compromisso firme e sustentado será possível promover a inclusão social e o desenvolvimento humano através da educação de jovens e adultos.

Evasão Escolar: Causas e Consequências

A evasão escolar no Brasil e na Guiné-Bissau representa um problema crítico que compromete os esforços de alfabetização e inclusão social. As causas da evasão são multifacetadas e envolvem fatores socioeconômicos, culturais e institucionais. Entender essas causas é essencial para desenvolver estratégias eficazes de retenção dos alunos e garantir que a educação de adultos cumpra seu papel transformador.

No Brasil, uma das principais causas da evasão escolar na EJA é a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Muitos alunos são trabalhadores informais ou ocupam empregos precários, com horários que dificultam a frequência regular às aulas (Mendes *et al.*, 2010). A falta de flexibilidade dos programas educacionais para acomodar esses horários de trabalho

irregulares leva muitos alunos a abandonarem os estudos. Além disso, a necessidade de sustentar a família faz com que a prioridade seja o trabalho, relegando a educação a um segundo plano.

Outro fator relevante é o desinteresse e a desmotivação dos alunos. Muitos adultos retornam à escola com expectativas elevadas, mas encontram um ambiente escolar pouco acolhedor e práticas pedagógicas que não consideram suas experiências de vida e conhecimentos prévios. A falta de contextualização dos conteúdos e a utilização de métodos de ensino tradicionais, que não engajam os alunos, contribuem para a desmotivação e o abandono dos estudos. A ausência de apoio psicológico e pedagógico também agrava essa situação.

Na Guiné-Bissau, por sua vez, as causas da evasão escolar na AJA são amplamente influenciadas por fatores socioeconômicos e culturais. A pobreza extrema e a necessidade de participar em atividades econômicas de subsistência, como a agricultura, limitam o tempo e a energia disponíveis para a educação. Além disso, a falta de infraestrutura básica, como transporte e instalações escolares adequadas, torna o acesso à educação ainda mais difícil (Ferreira e Mané, 2023). As barreiras linguísticas, com a educação muitas vezes sendo oferecida em uma língua diferente da língua materna dos alunos, também contribuem para o abandono escolar. Esses fatores são observados de forma mais intensa no público feminino, como bem destacado no estudo de Indi (2021).

As consequências da evasão escolar são profundas e afetam não apenas os indivíduos, mas também a sociedade como um todo. Para os indivíduos, a interrupção da educação perpetua o ciclo de pobreza e exclusão social, limitando as oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal. A falta de educação básica impede que os adultos participem plenamente na vida cívica e política, reduzindo sua capacidade de exercer seus direitos e responsabilidades como cidadãos. No Brasil, a evasão escolar contribui para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, enquanto na Guiné-Bissau, a baixa taxa de alfabetização é um obstáculo significativo para o desenvolvimento nacional (Santos, 2018).

A evasão escolar também tem consequências negativas para os sistemas educacionais e para a sociedade em geral. No Brasil, a alta taxa de evasão na EJA implica desperdício de recursos públicos investidos em programas que não conseguem reter os alunos. Isso afeta a credibilidade e a eficácia do sistema educacional, dificultando a implementação de políticas públicas mais eficazes. Na Guiné-Bissau, a evasão escolar na AJA compromete os esforços de erradicação do analfabetismo e o desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada, essencial para o crescimento econômico e social do país.

Para enfrentar o problema da evasão escolar, é necessário adotar uma abordagem multifacetada que considere os diversos fatores envolvidos. No Brasil, é crucial desenvolver programas educacionais flexíveis que permitam a conciliação entre trabalho e estudo, além de implementar metodologias pedagógicas que engajem e motivem os alunos. A oferta de suporte psicológico e pedagógico também é fundamental. Na Guiné-Bissau, é essencial melhorar a infraestrutura educacional, oferecer programas de alfabetização em línguas maternas e criar incentivos econômicos para que os adultos permaneçam na escola. A cooperação entre governo, organizações não-governamentais e comunidade é vital para o sucesso dessas iniciativas (Barbosa e Sales, 2021).

Nesse sentido, a evasão escolar na EJA e AJA é um desafio complexo que requer ações coordenadas e integradas para ser superado. Compreender as causas e mitigar as consequências da evasão é fundamental para promover a inclusão social, reduzir as desigualdades e garantir que todos os cidadãos tenham acesso ao direito à educação. As políticas públicas, práticas pedagógicas e investimentos devem ser orientados para criar um ambiente educacional acolhedor, flexível e relevante para os alunos adultos, promovendo sua permanência e sucesso nos programas educacionais.



Figura 2. Ministro da Educação da Guiné-Bissau visita projeto de cooperação brasileiro.
Fonte: Governo Federal do Brasil

Estratégias para a Permanência e Sucesso dos Alunos

Garantir a permanência e o sucesso dos alunos na Educação desses jovens e adultos exige a implementação de estratégias abrangentes e adaptadas às realidades específicas desses contextos. Uma das abordagens mais eficazes é a flexibilização dos horários e formatos das aulas. Muitos alunos da EJA e AJA trabalham em horários irregulares ou têm responsabilidades familiares que dificultam a frequência regular às aulas. Oferecer aulas em horários alternativos, fins de semana ou mesmo programas de ensino a distância pode facilitar a conciliação entre trabalho, família e estudo (Cá, 2002).

Outro aspecto fundamental é a adaptação dos conteúdos curriculares às necessidades e interesses dos alunos. Os currículos devem ser contextualizados, abordando temas relevantes para a vida prática e profissional dos estudantes. Isso inclui a incorporação de habilidades básicas, como alfabetização e numeramento, junto com competências que possam ser diretamente aplicadas no mercado de trabalho. No Brasil, isso pode envolver a integração de conteúdos sobre direitos trabalhistas e cidadania. Na Guiné-Bissau, os currículos podem incluir conhecimentos sobre agricultura sustentável e empreendedorismo local.

A formação contínua dos professores é essencial para a implementação de práticas pedagógicas eficazes na EJA e AJA. Educadores bem preparados podem utilizar metodologias de ensino mais envolventes e adaptadas às características dos alunos adultos. Programas de capacitação que focam na pedagogia crítica, inspirada em Paulo Freire, são particularmente eficazes. Esses programas devem ensinar os professores a valorizarem as experiências de vida dos alunos, promover o diálogo e a participação ativa, e criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e respeitoso (Viegas; Moraes, 2017).

A criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo também é crucial para a permanência dos alunos. Isso envolve não apenas a adaptação física das salas de aula, mas também a promoção de uma cultura escolar que valorize e respeite a diversidade dos alunos. Combatendo o preconceito e a discriminação dentro da escola, os educadores podem ajudar a construir um espaço seguro e motivador. Além disso, o suporte emocional e psicológico deve ser parte integrante do ambiente escolar, oferecendo aos alunos apoio para enfrentar desafios pessoais e acadêmicos.

A utilização de tecnologias educacionais pode desempenhar um papel significativo na promoção da permanência e sucesso dos alunos. Ferramentas digitais e plataformas online podem oferecer recursos adicionais para a aprendizagem, permitindo que os alunos estudem em seus próprios ritmos e revisem os conteúdos conforme necessário. No Brasil, a expansão do acesso à internet e a implementação de tecnologias nas escolas podem melhorar a qualidade da EJA (Alves *et al.* 2021). Na Guiné-Bissau, iniciativas de tecnologia móvel,

como aplicativos de alfabetização, podem superar algumas das limitações de infraestrutura e oferecer alternativas viáveis para a educação de adultos (Ferreira; Mané, 2023).

Diante disso, o envolvimento da comunidade e o apoio das políticas públicas são vitais para o sucesso das estratégias de permanência. As políticas públicas devem garantir financiamento adequado, continuidade dos programas e apoio institucional para a EJA e AJA. Além disso, parcerias com organizações não-governamentais e a comunidade local podem proporcionar recursos adicionais e criar uma rede de suporte para os alunos. Programas que envolvem a comunidade, como círculos de alfabetização e grupos de estudo comunitários, podem fortalecer o engajamento dos alunos e oferecer um senso de pertencimento.

Finalmente, as estratégias para garantir a permanência e o sucesso dos alunos na EJA e AJA devem ser integradas e multifacetadas, abordando tanto os aspectos pedagógicos quanto os socioeconômicos. A flexibilização dos horários, a adaptação dos currículos, a formação contínua dos professores, a criação de um ambiente escolar inclusivo, o uso de tecnologias educacionais e o apoio das políticas públicas são elementos essenciais para promover uma educação de qualidade para jovens e adultos. Somente através de um esforço coordenado e comprometido será possível garantir que esses alunos possam completar sua educação e alcançar seu pleno potencial.

Considerações finais

Este estudo comparativo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) na Guiné-Bissau revela a complexidade e os desafios inerentes a esses programas educacionais em diferentes contextos socioculturais e econômicos. Embora ambos os países enfrentem dificuldades significativas, como a precariedade de infraestrutura, a inadequação das políticas públicas e a necessidade de formação contínua dos professores, também compartilham a determinação de proporcionar educação de qualidade para uma população historicamente marginalizada. A análise das práticas pedagógicas, das políticas públicas e das estratégias de permanência evidencia a necessidade de abordagens multifacetadas e integradas para enfrentar esses desafios.

No Brasil, a EJA deve superar a visão de ser um "bico" para professores e passar a ser encarada como uma área de ensino especializada, que requer métodos pedagógicos específicos e comprometimento profissional. As políticas públicas precisam garantir a continuidade e o financiamento adequado, além de promover a inclusão e combater a discriminação. A utilização de tecnologias educacionais e a adaptação dos currículos às realidades dos alunos são estratégias cruciais para aumentar a motivação e reduzir a evasão

escolar. Na Guiné-Bissau, a AJA enfrenta desafios ainda maiores devido à instabilidade política e à falta de recursos, mas esforços colaborativos entre o governo, organizações não-governamentais e a comunidade internacional podem proporcionar soluções inovadoras e sustentáveis.

Em ambos os contextos, o papel fundamental da educação como ferramenta de empoderamento e inclusão social é evidente. A implementação de práticas pedagógicas críticas, inspiradas em Paulo Freire, e a criação de ambientes escolares acolhedores e inclusivos são essenciais para o sucesso dos programas de EJA e AJA. Este estudo destaca a importância de políticas públicas bem fundamentadas e de investimentos contínuos para garantir que todos os jovens e adultos tenham acesso ao direito à educação. O compromisso com a educação de adultos não só promove a igualdade e a justiça social, mas também contribui para o desenvolvimento econômico e social sustentável das nações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Heryson Raisthen Viana; SILVA, Fernanda Sheila Medeiros; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. As contribuições de Paulo Freire à EJA no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, 2021.
- AUGEL, Moema Parente. **O Desafio do Escombros: Nação, Identidades e Pós-Colonialismo na Literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BAIO, Lino Bacai. **Políticas Públicas e Ensino Superior na Guiné-Bissau**. Monografia (Bacharel em Administração Pública) - Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2018.
- BARBOSA, Alana de Oliveira; SALES, Daniela Aparecida da Silva. **Cartas à Guiné-Bissau: Uma experiência de educação revolucionária**. Anais do V seminário formação docente – intersecção entre universidade e escola - Paulo Freire: contribuições para a educação pública, 2021.
- CÁ, Lourenço Ocuni. Leitura comparativa de campanha de alfabetização cubana com a de alfabetização da Guiné-Bissau. **Educação Temática Digital**, v. 3, n. 2, p. 38-54, 2002.
- CALHÁU, Maria do Socorro Martins. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 2, n. 3, 2008.
- CAMBANCO, Júlio. **Políticas Públicas e Desenvolvimento na Guiné-Bissau**. Monografia (Bacharel em Administração Pública) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2017.
- COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Marina Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1ª Ed. Online: Cortez Editora, 2018.
- FERREIRA, Fabiana Factori; CUNHA, Natália Baraldi. Desafios e evolução da EJA no Brasil. **Revista UNINGÁ**, n. 40, p. 137-147, 2014.
- FERREIRA, Luís Carlos; MANÉ, Aminata Nadia Gomes. No chão batido e na terra: a alfabetização de adultos nas Tabancas de Guiné-Bissau. **Revista África e Africanidades**, p. 1-17, 2023.

- INDI, Solange Cunhi. **Educação feminina na Guiné-Bissau: uma análise sobre a evasão das meninas na escola pública da região de biombo, secção de Ondame (1990-2000)**. Monografia (Bacharel em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. São Francisco do Conde, 2021.
- MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. *Revista Educação Popular*, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.
- MENDES, Aloísio Gomes; PORTO,, Carloman da Silva; SANTOS, Fátima Porto Jorge Medeiros; REIS, Mônica; MODES, Raquel Antunes. **Evasão Escolar na EJA**. Monografia (Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania) - Universidade de Brasília. Brasília, 2010.
- SANTANA, Edileusa Miranda; SILVA, Erica Bastos. Práticas pedagógicas e aprendizagem dos educandos da EJA: problematizações contemporâneas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, 2021.
- SANTOS, Ilza Paula Suares. A Evasão Escolar na EJA. **FAPEMIG**, p. 61-72, 2018.
- SILVA, Francisco Canindé. **Práticas Pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- SONCÓ, Lamine. **Alfabetização de jovens e adultos não escolarizados: Uma reflexão sobre o contexto guineense**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Porto. Porto, 2014.
- TAVARES, Priscilla Albuquerque; SOUZA, André Portela Fernandes; PONCZEK, Vladimir Pinheiro. Uma análise dos fatores associados à frequência ao ensino médio na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 44, n. 1, p. 7-35, 2014.
- VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa. **Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.

EDUCAÇÃO POPULAR E ARTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA PROJETO LITERATURA BRINCANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO CONTEXTO ESCOLAR.

Silmara Lanai¹

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência da pesquisadora com o Projeto *Literatura Brincante* apoiado pelo edital nº 10/2023 da Secretaria de Cultura e Turismo de Maracanaú, Lei Paulo Gustavo, com o objetivo de realizar oficina de literatura infantil para crianças de 4 (quatro) anos e 5 (cinco) anos a partir da perspectiva da Educação Popular (Freire, 1970). O objetivo principal é proporcionar vivências em *cantação* de histórias com a musicalidade de movimentos populares regionais e Afro-indígenas como: a capoeira angola, a roda de coco, maracatu e o teatro móvel para experimentar a musicalidade de diferentes formas dentro da sala de aula, com a utilização de métodos lúdicos que ofereçam alternativas para que todas as crianças descubram e desenvolvam suas habilidades afetivas, corporais e sociais. Trata-se de uma pesquisa empírica com uma abordagem descritiva qualitativa, tendo como área de concentração a atuação da Sociologia. Estabelecemos um diálogo com os (as) seguintes autores(as): Rose (1990); Martins (2004); Brito (2003); Copetti, Zanetti e Camargo (2011).

PALAVRAS-CHAVES

Educação Popular; Arte; Projeto Literatura brincante; Educação Infantil; Contexto Escolar.

EDUCACIÓN POPULAR Y ARTE: PROYECTO INFORME DE EXPERIENCIA JUGANDO A LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

RESUMEN

Este es un relato de la experiencia del investigador con el Proyecto Literatura Brincante apoyado por la convocatoria nº 10/2023 de la Secretaría de Cultura y Turismo de Maracanaú, Lei Paulo Gustavo, con el objetivo de realizar un taller de literatura infantil para niños de 4 (cuatro) años y 5 (cinco) años desde la perspectiva de la Educación Popular (Freire, 1970). El objetivo principal es brindar experiencias en el *canto de cuentos* con la musicalidad de movimientos populares regionales y afroindígenas como: capoeira angola, roda de coco, maracatu y teatro móvil para vivir la musicalidad de diferentes maneras dentro del aula, utilizando métodos lúdicos que ofrecer alternativas para que todos los niños descubran y desarrollen sus habilidades afectivas, corporales y sociales. Se trata de una investigación empírica con enfoque cualitativo descriptivo, con la Sociología como su área de concentración. Establecimos un diálogo con los siguientes autores: Rose (1990); Martín (2004); Brito (2003); Copetti, Zanetti y Camargo (2011).

PALABRAS CLAVE

Educación Popular; Arte; Proyecto de Literatura Lúdica; Educación Infantil; Contexto escolar.

¹ Mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Licenciada em Sociologia (UNILAB) e Bacharela Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB). E-mail: lanaisilmara@gmail.com.

Introdução

Como a arte pode contribuir para o desenvolvimento afetivo, corporal e social no cotidiano escolar das crianças da educação infantil? E como projetos culturais dentro da escola podem auxiliar nesse percurso de formação? Foram com essas perguntas que damos início a essa pesquisa. Essa pesquisa dialoga com os estudos e experimentações da arte-educadora e pesquisadora licenciada em Sociologia e tem como área de atuação profissional o engajamento em projetos culturais e estudos científicos atravessados por diversas linguagens em arte para a formação humana e cidadã através da Educação Popular (Freire, 1970) dentro do espaço escolar e nas comunidades da classe popular. Portanto, esse projeto nasce a partir da prática social da pesquisadora que também é artista visual que busca compreender a relação entre arte e os processos educativos de forma a ampliar os repertórios didáticos e as experimentações e escrita em/com arte.

Os ensinamentos de Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, nascido em Recife dia 19 de setembro de 1921, foi um dos pilares da educação libertadora e popular com a pedagogia crítica, tinha como ideal uma educação livre, na qual o/a educando/a é o protagonista do aprendizado e do seu próprio caminho, distante da educação alienante e do discurso opressor. Na visão de Freire (1970), a educação é feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, por isso o conceito de “educação popular”. Ao contrário de concepções educacionais tradicionais nascidas nos gabinetes dos burocratas, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado. A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica passou por diversos momentos epistemológicos educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências. Segundo Moacir Gadotti (1981), Diretor do Instituto Paulo Freire e Professor da Universidade de São Paulo, um dos princípios da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, refletindo e problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular.

Diante disso, as vivências do Projeto *Literatura Brincante* são firmadas no compromisso social e político com a educação libertadora e popular. Escolhemos executar o projeto na escola pública EMEIEF Maestro Eleazar de Carvalho, localizada no município de Maracanaú, no bairro do Novo Oriente. Justificamos a escolha da escola dessa comunidade

porque o bairro Novo Oriente é um dos bairros com altos índices de criminalidade da cidade de Maracanaú, em que segundo Atlas da Violência – Retrato dos Municípios Brasileiros 2019² Maracanaú é uma das cidades mais violenta do Brasil e também com grande índice de vulnerabilidade social, de acordo com Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPCE de 2016³, aproximadamente 14.738 famílias viviam em situação de extrema pobreza, apesar da cidade possuir segundo maior PIB⁴ do estado do Ceará. Diante dessa realidade, crianças e adolescentes encontram-se ali, geralmente, em situação de desigualdades sociais e violência, e o acesso às artes não é, para eles/as, algo comum.

Foi então nesse contexto social que, no âmbito do edital de Incentivo às Artes da Secretaria da Cultura de Maracanaú, através da Lei Paulo Gustavo⁵, submetemos e tivemos aprovado o projeto *Literatura Brincante*. Assumimos ali, como objetivo principal da proposta, proporcionar vivências musicais, estéticas, lúdicas e cognitivo-afetivas para crianças em situação de vulnerabilidade social e de enfrentamento às diversas dificuldades, especialmente em meio ao retorno à escola no cenário pós-pandemia, proporcionar momentos de vivências culturais e aproximar a vivência literária, teatral e cultural das crianças a partir do brincar, dançar e cantar para que a partir do projeto acontecesse uma mudança em suas vidas.

Considerando o contexto histórico e social brasileiro (do racismo e do grande domínio patriarcal-colonial), apesar de ser admirado por sua diversidade cultural e ampla produção artística, o que é produzido em território nacional é inacessível para a imensa maior parcela da população. Segundo pesquisa realizada em 2010 pelo IPEA⁶ (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 71% das pessoas entrevistadas afirmaram que os preços altos são um grande empecilho ao acesso à arte e à cultura. Especificamente na região nordeste, 51,2% das/os entrevistadas/os avaliaram que as dificuldades ao acesso também estariam relacionadas

² Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública analisou 310 municípios brasileiros e mostra que houve um crescimento das mortes nas regiões Norte e Nordeste influenciado, principalmente, pela guerra do narcotráfico. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/2388-ipea-divulga-o-atlas-da-violencia-dos-municipios-brasileiros>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

³ IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. *Perfil Básico Municipal de Maracanaú*. Fortaleza, Ipece, 2016. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Maracanau_2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

⁴ Fortaleza, Maracanaú e Caucaia, nessa ordem, lideram o ranking do Produto Interno Bruto do estado do Ceará, respectivamente com R\$ 73,4 bilhões, R\$ 12,3 bilhões e R\$ 10,4 bilhões, conforme dados do Instituto de Pesquisa Estratégia Econômica do Ceará de 2023.

⁵ A Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar nº 195/2022) representa o maior investimento direto já realizado no setor cultural do Brasil e destina R\$ 3,862 bilhões para a execução de ações e projetos culturais em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/acesso-a-informacao/comunicabr/lista-de-aco-es-e-programas/lei-paulo-gustavo> Acesso em: 18 out. 2024.

⁶ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2010. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_alphacontent&ordering=2&limitstart=15760&limit=20. Acesso em: 10 jan. 2023.

à localização dos equipamentos e espaços culturais, demasiadamente distantes dos locais onde vivem.

Portanto, buscamos com esse projeto aproximar as expressões e as experiências artísticas junto à escola e à sua comunidade da classe popular, tendo em vista, principalmente, os altos índices de desigualdade social e de pobreza no bairro do Novo Oriente, em Maracanaú/CE. Por intermédio do projeto, em parceria com a escola da comunidade, foram realizadas vivências de literatura infantil com musicalidade, tendo como público-alvo crianças de 4 (quatro) anos e 5 (cinco) anos de idade matriculadas no Pré-escolar I e no Pré-escolar II da EMEIEF Maestro Eleazar de Carvalho. A partir do projeto na escola foi criado um espaço de formação, criação e vivência educativa multidisciplinar com/em Arte.

Literatura brincante na escola: cantando a metodologia

A metodologia do projeto *Literatura Brincante* foi construída por etapas. Primeiro tivemos a apresentação do projeto para a coordenação e o grupo gestor da escola e depois participamos de uma reunião com as professoras da escola, a fim de apresentar o projeto e de trabalharmos em parceria, articulando uma ação multidisciplinar. O objetivo não era outro senão o da vivência integrada em Artes, aliada - como sequência - às abordagens didático-pedagógicas multidisciplinares e ao estreitamento de vínculos sociais e afetivos no âmbito do trabalho escolar, envolvendo tanto as crianças, como as/os profissionais da educação e a comunidade em geral.

No plano de trabalho estava previstas duas semanas de vivências com a Literatura brincante. Na primeira semana nas turmas do Pré-escolar I pela manhã de 9hs às 10hs e tarde 15hs às 16hs. E, na segunda semana, nas turmas do Pré-escolar II manhã 9hs às 10hs e tarde 15hs às 16hs, na EMEIEF Maestro Eleazar de Carvalho, totalizando a carga horária de 20h, porém tivemos que reajustar o cronograma conforme a demanda da escola e a necessidade das pedagogas. Então, realizamos as vivências simultaneamente tanto nas turmas do Pré-escolar I, como nas turmas do Pré-escolar II, sem interferir na carga horária total das vivências.

As principais metas do projeto são: 1) Promover manifestações e apresentações culturais para as crianças dentro da escola, para todas as turmas da Educação Infantil Pré-escolar I e Pré-escolar II a partir da *cantação* de histórias com música, dança e teatro, aproximadamente, para 288 crianças. A meta foi cumprida conseguimos incluir todas as turmas da educação infantil, ao todo foram 16 turmas, ao total 288 crianças matriculadas na escola Maestro Eleazar de Carvalho, incluindo as crianças PcD (pessoa com deficiência). 2) Melhorar o aprendizado das crianças no processo de letramento e alfabetização a partir da

Literatura e da música e do teatro. A meta foi cumprida, através da literatura, da *cantação* e contação de história e do teatro, conseguimos ajudar no incentivo ao desenvolvimento de suas habilidades comunicacionais e interacionais, favorecendo os processos de alfabetização e letramento, atuando ainda no desenvolvimento de suas percepções estéticas, críticas, espaciais, reflexivas e sensoriais. 3) Promover no espaço escolar uma formação artística e cultural através da literatura brincante. A meta foi cumprida, conseguimos proporcionar com abordagens multidisciplinares em Artes, desenvolver as competências cognitivas, sociais, motoras, estéticas dentre outras, enriquecendo a aprendizagem das crianças e contribuindo para a sua formação social, como também proporcionar uma educação cultural no espaço escolar. 4) Promover uma vivência musical com instrumentos diversos como: Atabaque, pandeiro, berimbau, caxixi, ganzá, triângulo, afoxé, Agogô, tambores. A meta também foi cumprida. Através da aquisição dos instrumentos musicais para o projeto proporcionamos vivências musicais para as crianças da educação infantil da escola Maestro Eleazar de Carvalho. 5) Promover uma vivência teatral com a contação de história. A meta também foi cumprida, por intermédio da aquisição do teatro móvel.

Através do recurso financeiro do edital conseguimos incluir todas as crianças nas vivências do projeto, adquirimos duas malas de instrumentos musicais adaptadas para as crianças, como também o teatro móvel e os fantoches. Todas as crianças incluindo as crianças PcDs participaram das vivências por causa da metodologia multidisciplinar e lúdica que envolve música, canto, brincadeira e teatro. Não encontramos dificuldades para atender as crianças PcDs, entre elas autistas e crianças com mobilidade reduzida. A escola possuía rampas e banheiros minimamente adaptados e sala de atendimento Especializado (AEE). Contamos também com ajuda pedagógica das professoras e auxiliares de sala da escola durante o projeto.

A metodologia utilizada foi multidisciplinar, pois - conforme experiências anteriores - para desenvolver projetos artísticos dentro das comunidades através da Educação Popular (Freire, 1970), precisamos também envolver a instituição escolar, adaptando as ideias e metodologias das diversas áreas à realidade social da escola e das/os estudantes. Somente assim torna-se viável criar espaços de diálogo, de interação social, de formação e compartilhamento de experiências mútuas entre a escola, os/as artistas, as/os docentes, as/os estudantes e a comunidade local. É justamente isso o que possibilita o desenvolvimento visual, sensorial, cognitivo, estético, crítico, reflexivo e afetivo entre as pessoas envolvidas, contribuindo para a formação educacional de todos/as.



Figura 1 - Card de divulgação, 2024.

As oficinas aconteceram no mês de setembro de 2024, nos turnos manhã e tarde. Ao todo, participaram do projeto 288 crianças, totalizando 16 turmas da Pré-escola “I” e da Pré-escola “II”. Os encontros e atividades aconteceram diariamente, durante uma semana, de segunda a sexta-feira, nos turnos manhã e tarde, com a carga horária de 01 (uma) hora/aula em cada turma, totalizando a carga horária de 40 (quarenta) horas/aula. Por questão de logística e metodologia, no período da manhã, de 7h e 30 às 8h e 30 o projeto acontecia nas turmas do Pré-escola II e no período de 9h 30 às 10h e 30 o projeto acontecia nas turmas da Pré-escola “I”. No período da tarde também iniciamos com a turma da Pré-escola “II” de 13h e 30 às 14h e 30 e nas turmas da Pré-escola “I” de 15h 30 às 16h e 30.

Partimos de algumas referências de músicas infantis, como do “Jacaré Poiô”⁷, “Jacaré foi passear na lagoa”⁸ e do inventário da cultura oral cearense, especialmente das histórias de trancoso⁹, das fábulas, contos e lendas do imaginário popular nordestino. O objetivo foi o de

⁷ A música 'Jacaré Poiô', interpretada pelo grupo Cacuriá de Dona Teté, é uma expressão vibrante e festiva típica do folclore do Maranhão, especialmente ligada às festividades do São João. A letra da música é simples e repetitiva, o que é característico de muitas canções folclóricas que são feitas para serem facilmente lembradas e cantadas em grupo. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/cacuria-de-dona-tete/781173/>. Acesso 06 de ago. 2023.

⁸ É uma canção lúdica, onde as crianças ficam ansiosas para ver se ele consegue comer o peixinho. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jqy_y7n5KRE. Acesso 08 de abr. 2023

⁹ *Histórias de trancoso* é um termo êmico utilizado em boa parte do Nordeste brasileiro para se referir a contos da literatura oral, inclusos no que se convencionou chamar de cultura popular. Há nesse inventário referências muito amplas a mundos e personagens encantados, a aventuras mágicas pelos sertões, em meio a fugas fantásticas de lobisomens, de malfeitores, de botes de cascavel e outros seres perigosos, entre celebrações de casamento e festas de padroeiros/as etc. As histórias são geralmente cantadas, há um enredo moral e, ao mesmo tempo, cômico, além de uma diversidade muito grande de elementos, de variadas origens e musicalidades

estimular a imaginação, valorizar a cultural regional e o respeito à diversidade cultural Afro-Brasileira e indígena em referência e cumprimento da Lei Nº 11.645/2008¹⁰ e a Lei Nº 10.639/03¹¹.



Figura 2 – Lanai, Projeto Literatura Brincante, Maracanaú-CE, 2024.

Começávamos o momento de vivência apresentando alguns instrumentos como: ukulele¹², agogô¹³, reco-reco¹⁴, chocalho¹⁵, pandeiro¹⁶, triângulo¹⁷ e outros instrumentos percussivos. Depois os instrumentos eram distribuídos entre as crianças para o momento de

ibéricas, indígenas, africanas e árabes.

¹⁰ Estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no Brasil. A lei aplica-se a estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

¹¹ Estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio com um dos objetivos de combater o racismo.

¹² Instrumento de cordas com pequenas dimensões, originário do Havaí.

¹³ É um instrumento musical formado por um único ou múltiplos sinos originado da música iorubá, da África Ocidental.

¹⁴ É um instrumento originado na África construído quase sempre de madeira e tocado com uma vareta.

¹⁵ O chocalho é um instrumento que tem em sua parte interna ou externa pequenas peças, bolinhas, sementes ou guizos, possuem uma variedade de tamanhos e materiais.

¹⁶ É um instrumento de percussão que além de marcar o ritmo se adequa a várias danças.

¹⁷ O Triângulo ou ferrinhos é um instrumento musical idiofone de percussão direta feito de metal e usado na música folclórica ou regional portuguesa e também em alguns estilos musicais brasileiros, como o forró.

cantação, algumas músicas como “quem deu esse nó”¹⁸, “a maré tá cheia ioio”¹⁹, “areia”²⁰, “brincando com o boi Bumbá”²¹ faziam parte do repertório da *cantação*. As crianças acompanhavam a *cantação* com os instrumentos. Tínhamos um momento divertido da “estátua”, as crianças paravam e nesse momento trocávamos os seus instrumentos.



Figura 3: Lanai, Projeto Literatura Brincante, Maracanaú-CE, 2024.

¹⁸ Hino de resistência da luta indígena pelos seus direitos cantada nas manifestações sociais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=s1taW0uh7Ns>. Acesso em: 27 de jul. 2023.

¹⁹ Música cantada nas rodas de capoeira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kiU0MLbdcKI>. Acesso em: 27 de jul. 2023.

²⁰ Canção da mestra Selma do coco, tradição das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Caracterizado por músicas de letra simples, provenientes do canto dos tiradores de coco, o Coco foi se misturando a dança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1WC51wZ42zU>. Acesso em: 07 de jul. 2023.

²¹ Música que retrata uma típica brincadeira folclórica brasileira do ícone boi-bumbá da cultura popular, adaptado para diferentes formatos como em músicas, peças de teatro, artes visuais, literatura, festas e brincadeiras folclóricas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=640AQRelPnc>. Acesso em: 03 de jul. 2023



Figura 4: Lanai, Projeto Literatura Brincante, Maracanaú-CE, 2024.



Figura 5 – Lanai, Projeto Literatura Brincante, Maracanaú-CE, 2024.



Figura 6- Lanai, Projeto Literatura Brincante, Maracanaú-CE, 2024

Cantando diálogos teóricos

Ao nascer a criança já tem um contato imediato com o universo dos sons e até antes mesmo de nascer, pois ela ainda dentro da barriga já tem um forte contato com a música ao ouvir e sentir o ritmo e a pulsação do coração da sua genitora ou genitor²². Desde o útero e durante o nascimento, as crianças desenvolvem naturalmente o senso do ritmo. A criança está em contato com o universo sonoro desde a sua formação, destaca Brito (2003) que:

[...] pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe (genitora ou genitor), como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. (Brito, 2003, p. 35, grifos nossos).

Portanto, quando a criança chega pela primeira vez no ambiente escolar, ela já traz ritmos e sons que adquiriu antes mesmo de nascer, no contato com os sons dos ambientes externos, seja por aparelhos de sons de sua casa ou até mesmo pelo o som da voz das pessoas que estavam ao seu redor. Podemos dizer que a criança aprende a sentir e ouvir os sons produzidos por si mesmos, ao mexer seu corpo, ao brincar com objetos que fazem e

²² Genitor ou genitora é a pessoa que gera uma criança. Qualquer pessoa com útero independente do gênero e sexualidade que desejar passar pela gestação.

transmitem sons, fazendo com que conheçam o mundo por meio da linguagem musical e contribuindo para construção da musicalização desde a infância.

Segundo Weigel (1988) com o uso da música as crianças podem se conhecer melhor e aos que os rodeiam através da observação, podem desenvolver o movimento linguístico, psicomotor e sócio afetivo, proporcionando uma melhor comunicação entre todos.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra, mas por meio de música, teatro, pintura, desenho etc., (Martins; Picosque; Guerra, 1998) por isso importância da arte está no seu valor sociocultural e histórico. Atualmente, a grande preocupação dos/as arte-educadores/as está no reconhecimento da Arte como uma disciplina oportuna na formação do ser humano, pois está ligada em várias áreas pedagógicas, mas, também é fundamental para a formação humana, segundo Iavelberg (2003). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, pois o estudante desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (Brasil, 2000, p.19).

Compreende-se que na educação infantil deve haver um espaço voltado para a vivência em Arte assim como diz no Referencial Curricular Nacional “[...] Na educação infantil, tal como a música, Artes Visuais também são formas de linguagens, e é uma das mais importantes, na qual refere-se a expressão e comunicação humana, o que já serve com uma justificativa da sua inserção no contexto educacional”, (Brasil, 1998, p. 85). Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência, principalmente, quando trata-se da linguagem visual. É por meio da linguagem visual que a criança representa sua visão de mundo, o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios de aprendizado.

Apesar da Educação Artística está incluída no currículo escolar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as escolas possuem carências de formação em Arte, em todos os níveis da Educação básica. Assim, através do meu engajamento político como arte-educadora com formação acadêmica em Antropologia e Sociologia busco promover espaços de vivências e formação estética atravessada por linguagens em arte, dentro da escola, e nas comunidades, principalmente, tendo como base fundamental a educação popular de Paulo Freire (1970), a partir da *práxis*, compreender e usar a arte como aliada no desenvolvimento humano, na comunicação e transformação social.

Contar e cantar histórias são tradições íntimas da cultura humana. No âmbito escolar, elas ganham novas dimensões e possibilidades. Por exemplo, as duas práticas ajudam a trabalhar as competências gerais da Base Nacional Curricular Comum²³: comunicação, pensamento crítico, conhecimento, repertório cultural, empatia e cooperação, também, contribuem para o desenvolvimento infantil em vários aspectos: cognitivo, psicológico, intelectual, disciplinar e mais. Ou seja, vivência em Arte é uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade da aprendizagem. Desenvolver competências como criatividade, raciocínio e inteligência emocional não só é essencial para que o/a estudante consiga aproveitar e absorver o conteúdo em sala, mas para que desenvolva competências humanas para o melhor desenvolvimento da sociedade.

Segundo Brito (2003), a música é a linguagem, é o sentimento que reflete a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir dos indivíduos, da comunidade, das culturas e das religiões em seu processo sócio histórico. Toda vez que uma história é contada ou *cantada*, a criança percorre um trajeto de descobertas e compreensão da sociedade. E mais: as narrativas permitem que tanto o (a) ouvinte quanto o (a) contador (a) se coloquem no lugar do outro, de modo que criem relações próprias e com o mundo ao redor. Assim, a contação ou *cantação* de histórias é uma oportunidade de transmitir valores importantes, como respeito, tolerância e tantos outros.

As atividades lúdicas musicais são muito importantes para a vida de todas as crianças porque contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades, favorecendo seu aprendizado, onde brincando se aprende de uma forma divertida. Dessa forma, a música assume um papel enriquecedor quando trabalhada no ambiente escolar proporcionando uma experiência de grande aprendizagem, por isso é importante um planejamento que defina bem quais os objetivos que pretende alcançar através da utilização da música, assim como ressalta os (as) autores (as) Copetti, Zanetti e Camargo:

A educação musical além de auxiliar no desenvolvimento de diversas habilidades, poderá auxiliar na aprendizagem dos alunos, lembrando sempre que qualquer atividade deve ser pré-planejada. Trabalhar com música não é simplesmente ligar o som e dizer que a escola oferece a disciplina de arte musical, é preciso ter consciência dos objetivos que se deseja alcançar através da música (Copetti; Zanetti; Camargo, 2011, p. 02).

Com as músicas e brincadeiras em rodas, as crianças interagem, se divertem e aprendem juntas. Podemos afirmar que as crianças ao ter contato com a música, aprendem a

²³ É um documento que norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 de set. 2024.

conviver melhor com os (as) colegas de sala. A musicalização também ajuda a trabalhar com o emocional afetivo, segundo Rose (1990), com a música a criança mostra seus sentimentos e se encontra em concepção de si mesmo, passando a demonstrar e expressar com clareza seus sentimentos e sua forma de agir.

A música faz com que as crianças percebam o seu próprio sentir e façam novas descobertas através da sua emoção. Com a *cantação* de história pode-se chamar atenção das crianças para algo que queira ser ensinado, de uma forma divertida e contagiante, envolvendo toda uma turma. Podendo ser utilizada na fase da alfabetização através de canções infantis, sílabas rimadas sendo incentivadas pelo cantar das palavras e das histórias.

Segundo Martins (2004) a música está associada ao desenvolvimento motor e linguístico, ajudando a desenvolver a fala, audição e a percepção do meio cultural onde está inserida, desenvolvendo um acervo linguístico da criança. Nesse contexto, a musicalidade também assume um papel importantíssimo no desenvolvimento do aspecto linguístico de cada criança como também, tem se mostrado uma ferramenta inclusiva muito útil para fonoaudiólogos ajudando no tratamento de distúrbios da fala, que muitas vezes podem ser evitados e descobertos cedo nas etapas iniciais do desenvolvimento. Podemos perceber inúmeros benefícios no uso da musicalização no processo de ensino e aprendizagem das crianças, melhorando inclusive a autoestima de crianças tímidas que tem dificuldade de interagir em atividades.

Considerações finais

O objetivo desse relato de experiência foi demonstrar a importância da pesquisa engajada para o reconhecimento dos saberes e das práticas culturais no enfrentamento das expressões da colonialidades presentes no campo da educação e como o projeto *Literatura Brincante* pode ajudar de maneira concreta na ampliação dos repertórios didáticos e culturais para o desenvolvimento afetivo, corporal e social das crianças através de pesquisas sustentadas cientificamente, comprovando que a arte quando é trabalhada de maneira propositiva pode trazer bons resultados no âmbito escolar. Concluímos com esse projeto que é possível integrar e compor momentos de formação em Artes através de Projetos Culturais com fomento de Políticas Públicas para a promoção da socialização e da (re) integração das crianças no convívio escolar, melhorando o desempenho de suas habilidades cognitivas, comunitárias e afetivo-emocionais. As experiências lúdicas nos espaços da Educação Infantil nos fazem perceber ainda a complexidade das crianças enquanto seres biológicos,

psicológicos, sociais e culturais em formação, aos/às quais deve ser dispensada toda a atenção e estímulos necessários ao seu desenvolvimento.

Na verdade, a partir das experiências com a literatura infantil, a contação e a *cantação* de histórias podemos potencializar a aprendizagem, sociabilidade e criatividade dessas crianças. Diga-se ainda que, sobretudo no cenário de pós-pandemia, no retorno para as escolas, muitas delas foram negativamente impactadas pelos efeitos do isolamento social, do adoecimento psíquico e emocional de seus familiares, bem como de seu comprometimento socioeconômico.

Contemporizando todos esses desafios e complexidades, o recurso às Artes através de Projeto Culturais de Políticas Públicas pode ser uma importante aliada para apoiar o desenvolvimento e promover a transformação social, servindo como um canal lúdico e interativo de acesso dessas crianças à educação e à cultura, promovendo ainda sensibilização, conscientização, além de bem-estar físico, mental e emocional.

As vivências do projeto ajudaram decisivamente nesse processo complexo e desafiador de retorno das crianças à escola, no acolhimento, na expressão e na validação de suas emoções, tanto quanto no incentivo ao desenvolvimento de suas habilidades comunicacionais e interacionais, favorecendo os processos de alfabetização e letramento, atuando ainda no desenvolvimento de suas percepções estéticas, críticas, espaciais, reflexivas e sensoriais.

As abordagens multidisciplinares com Artes permitem então, inequivocamente, desenvolver as competências cognitivas, sociais, motoras, estéticas dentre outras, enriquecendo a aprendizagem das crianças e contribuindo para a sua formação social. Produzimos durante o projeto produzimos fotografias e vídeos que podem ser assistidos no canal do YouTube²⁴ e na página do Instagram²⁵.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43.
- BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

²⁴ Canal Youtube @Silmaralanai1291 disponível em: <https://youtube.com/@silmaralanai1291?feature=shared>

²⁵ Página do Instagram @Lanai_art disponível em: https://www.instagram.com/lanai_art?igsh=N2FtMG1nb3BicQ==

- COPETTI, A. A. O.; ZANETTI, A.; CAMARGO, M. A. S. **A música enquanto instrumento de aprendizagem significativa: a arte dos sons**. XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. UNICRUZ, Rio Grande do Sul, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS)**. Brasília, Ipea, 2010. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência**. Brasília, Ipea, 2010. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/2388-ipea-divulga-o-atlas-da-violencia-dos-municipios-brasileiros>. Acesso 20 de abr. 2023
- IPECE – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil Básico Municipal de Maracanaú**. Fortaleza, Ipece, 2016. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Maracanau_2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.
- IPECE – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Produto Interno Bruto Municipal: Análise do PIB dos Municípios Cearenses - 2021**. Fortaleza, Ipece, 2023. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2023/12/PIB_Municipal_2021.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2024.
- MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina – PR, 2004.
- MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- ROSE, N.S.S. **Educação musical para pré-escola**. São Paulo: Atica 1990.
- WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM REDENÇÃO-CEARÁ.

Joverlania Santiago Nogueira¹

Maria Alda de Sousa Alves²

RESUMO

O trabalho traz uma reflexão sobre a educação como direito de todos. A pesquisa para a realização desse artigo teve como foco a educação especial e a inclusão escolar de alunos com deficiência, lançando um olhar sobre o Atendimento Educacional Especializado, que tem como objetivo eliminar barreiras para plena participação dos alunos. O AEE é apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) como apoio alternativo complementar ou suplementar à escola, na perspectiva de colaborar para que a criança com deficiência possa superar limites intelectuais e atingir melhores níveis de abstração dentro da sala de ensino regular. A partir dessa perspectiva procurou-se investigar como o processo de inclusão ocorre neste atendimento, visando conhecer práticas docentes, bem como suas possibilidades e desafios. Do ponto de vista metodológico foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise de documentos internacionais, leis nacionais, PPP, observações na escola, entrevista com uma professora do AEE. O campo de coleta de dados foi uma escola de ensino básico, localizada na cidade de Redenção-CE. A investigação possibilitou a percepção acerca da inclusão como um processo ainda em construção, suscitando reflexões sobre o que é assegurado como direito aos estudantes com deficiências e o que lhes é ofertado na prática do chão de escola.

PALAVRAS –CHAVE

Atendimento educacional especializado; Inclusão escolar; Práticas docentes.

ABSTRACT

This paper provides a reflection on education as a right for all. The research conducted for this article focused on special education and the school inclusion of students with disabilities, examining the Specialized Educational Assistance (AEE), which aims to eliminate barriers for full student participation. AEE is presented by the Ministry of Education (MEC) as an alternative, complementary, or supplementary support to regular schools, with the goal of helping children with disabilities overcome intellectual limits and reach higher levels of abstraction in regular classroom settings. From this perspective, the study sought to investigate how the inclusion process occurs within this service, aiming to understand teaching practices as well as their possibilities and challenges. Methodologically, a bibliographical and documentary research was carried out through the analysis of international documents, national laws, school Pedagogical Political Projects (PPP), school observations, and an interview with an AEE teacher. The data collection took place in a basic education school in the city of Redenção-CE. The investigation provided insight into inclusion as a process still under construction, raising reflections on what is guaranteed as a right for students with disabilities and what is actually offered to them in everyday school practice.

KEYWORDS

Specialized educational assistance; School inclusion; Teaching practices.

Introdução

¹ Bacharela em Humanidades e licenciada em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

² Professora de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará.

Um dos fatores de barreiras atitudinais entre professores e estudantes com deficiência é o fato de que o estudante com deficiência, devido a sua singularidade, se distancia daquele aluno ideal existente no imaginário desses profissionais. A barreira reside quando o professor sonha encontrar na escola o aluno ideal. Este, no entanto, não existe. O que existe na realidade são seres humanos complexos e (in)completos, com dificuldades e habilidades diferentes. Essas diferenças não os fazem ser ‘menos’, em qualquer sentido que seja. Muitas das vezes o professor tem o olhar errôneo para os seus alunos, vendo primeiro suas dificuldades e limitações antes de enxergar seus potenciais.

Um estudante com deficiência se visto da maneira certa, que seria como ser potencial, só enriquece aquele espaço. Não só o estudante com deficiência, mas todos os estudantes reais cada um com suas particularidades. Deve-se levar em consideração também o fato de que dentro de um grupo não há homogeneidade, visto que, por exemplo, um estudante que tem Transtorno de espectro autista não vive sua deficiência da mesma maneira que outro estudante também possua Transtorno do Espectro Autista. Por diversas vezes erroneamente têm-se um olhar homogeneizante para determinado grupo, classificando-os como um só, dando força à ideia de que cada grupo e minoria vive sua diferença da mesma forma ignorando a particularidade e singularidade de cada pessoa.

Muitas são as questões que dificultam o alcance à educação universal e inclusiva. São muitas as barreiras que podem surgir ao longo do processo educacional na vida da pessoa com deficiência. Lustosa e Ribeiro (s.d) afirmam que essas barreiras surgem até antes de iniciar o processo educacional.

A inclusão educacional de estudantes com deficiência na escola comum ainda enfrenta obstáculos que vão do acesso até a efetivação de políticas públicas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem, participação e exercício da cidadania desse grupo social que, historicamente, foi alijado dos direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles, o direito à educação (Lustosa; Ribeiro, s.d).

O estudante com deficiência faz parte desses grupos que não são dominantes. Lembrando que aqueles que não fazem parte dos grupos dominantes são a maioria, e que só não têm o devido reconhecimento por uma questão cultural e de barreiras atitudinais. Para Mantoan e Machado (2020), inclusão escolar vem com intuito de quebrar esses paradigmas com a ideia de que:

Com a inclusão escolar e o reconhecimento da singularidade de cada criança, sua diferença é recriada e ampliada nos espaços escolares. Portanto, o objetivo da inclusão escolar de crianças com deficiência é suscitar o questionamento da deficiência, tida como atributo próprio de crianças,

jovens, pessoas que pertencem a grupos isolados para estudarem, viverem (Machado; Mantoan, 2020).

O ambiente escolar acaba refletindo normas estabelecidas em sociedade, estas que são voltadas para padronização de pessoas com foco em grupos dominantes, fato esse que pode acarretar em crianças com deficiências uma série de questões, entre elas o sentimento de não pertencimento aos espaços devido à ideia de que suas diferenças não atendem ao ‘padrão’ exigido. Mas com a inclusão plena, elas passarão a ser reconhecidas pelas suas diferenças. Essas passarão a ser valorizadas, recriadas e ampliadas nos espaços escolares.

Há também um fator interessante que é uma inversão de valores, uma supervalorização de quando uma pessoa com deficiência alcança algo, objetificando a ideia de que as pessoas com deficiências são ‘incapazes’ e/ou ‘inaptas’ e que ao realizar algo esse fato deve ser amplamente divulgado e exaltado. Concernente a isso, Lustosa e Ribeiro (s.d) vem falar dessa barreira atitudinal nomeada exaltação do modelo que é quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua ‘excepcionalidade’ e ‘superação’.

Rompendo com o sistema educacional comum e mostrando-se como inovação educacional, a inclusão se baseia na diferença. É com base nas diferenças que a inclusão acontece, e assim, coloca em questionamento as ideias errôneas e sociedade tidas como padrão. Fazendo com que grupos minoritários e plurais sejam reconhecidos, efetivados, respeitados e, por fim, assim inclusos. Os diferentes são aqueles que não se encaixam numa identidade hegemônica, aqueles que não estão de acordo com os ideais da escola e também da sociedade como um todo.

É preciso repensar o modelo educacional vigente, onde as normas estão sempre baseadas a partir da escola, do sistema, e não dos estudantes. Mantoan e Machado (2020) trazem essa reflexão quando dizem que:

O tempo de aprender está estruturado de acordo com as convenções da escola, e não com tempo dos estudantes. Sobre essa lógica, o estudante ideal é aquele que responde bem as expectativas de aprendizagem dos conteúdos ensinados, e o estudante que não responde bem é tido como o “diferente” e é encaminhado a serviços que visam apoiar, acelerar e recuperar esse estudante (Mantoan; Machado, 2020).

Com isso, criou-se a ideia de que a aprendizagem está naquele estudante que aprende o conteúdo em tal série, tempo esse que é e foi determinado por um sistema excludente. Os que possuem tempo de aprendizado diferente são vistos como alunos não ideais e automaticamente efetiva-se a exclusão. Vale ressaltar também que existem aquelas

ferramentas que fazem parte desse processo excludente que foram criadas com o intuito de acelerar esses alunos e assim os fazerem alcançar aqueles que são tidos como ideais.

A deficiência muitas vezes é compreendida de maneira errada, onde considera-se que a deficiência dos sujeitos é que traz prejuízos e desvantagens sociais às pessoas, sendo que, segundo Lustosa e Ribeiro (s.d) é o contexto e o ambiente que influencia e pode trazer desvantagens sociais à pessoa e não a deficiência em si. São as barreiras e obstáculos que limitam a atuação dos sujeitos!

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, na qual a pesquisa para o embasamento teórico contou com métodos tal como entrevista, observações na escola, que foi realizada a partir de visita para a realização da entrevista. Devido ao contexto pandêmico não foi possível fazer mais de uma visita na escola onde a mesma estivesse em seu estado pleno de funcionamento, que é com a presença dos estudantes. Assim, foi realizada a visita com observação do espaço físico da escola e entrevista com a professora do AEE. Também foi realizada pesquisa bibliográfica e análise documental. O caráter exploratório desta pesquisa caracteriza-se por trabalhar como “universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores. Esse conjunto de dados considerados ‘qualitativos’ corresponde a um espaço mais profundo das relações, não podendo reduzir os processos e os fenômenos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2004). Na perspectiva de Minayo (2004), tanto a intencionalidade inerente aos atos das pessoas, quanto às reações, está incorporada na pesquisa qualitativa, cujo tipo explica os recortes das relações consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional que pode ser apreendida no cotidiano, por meio da vivência e da explicação. Ainda, pode responder às questões particulares, num espaço mais profundo das relações, considerando como sujeitos do estudo pessoas pertencentes a um determinado grupo, com suas crenças, concepções, valores, significados e práticas individuais.

A educação como um direitos de todo(a)s

A educação está presente desde os primórdios de toda sociedade. No passado, a mesma dava-se de modo não institucionalizado, majoritariamente verbal com a transmissão de costumes e saberes. Do ponto de vista sociológico a educação está intrinsecamente ligada à sociedade desde sua formação. Na obra *Educação e Sociologia*, Durkheim (2013, p. 47-48) reafirma esse fato ao dizer que “cada sociedade, considerada num momento determinado do

seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível”.

Analisando mais detalhadamente, quando o autor faz uso da palavra “irresistível”, ele está querendo dizer que essa força é imposta aos sujeitos sem que os mesmos possam resistir e não no sentido de ser algo bom que todos busquem espontaneamente. Isso se dá pelo fato de que a educação para Durkheim se tratar de um fato social, sendo expresso em regras, valores e normas sociais que obrigam os indivíduos a agirem de acordo com os padrões culturais. Quando um indivíduo age fora desses padrões em uma sociedade ele será considerado desajustado ou poderá, até mesmo, ser punido. Os fatos sociais são externos aos indivíduos pois fazem parte de uma consciência coletiva e já estão estabelecidos antes de seu nascimento. Tratando-se da educação como fato social, quando o indivíduo é inserido na sociedade a educação posta para o mesmo já se encontra pronta sem que esse sujeito tenha opção de interferir naquilo em que ele está se inserindo.

A educação inclusiva como garantia da educação para todos

Contemporaneamente, a educação no Brasil como direito de todos é garantida legislativamente como nos diz a Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição cidadã:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Como podemos observar a Constituição é clara quando fala do direito a educação, “todos tem direito”, já no Artigo 208, fala que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Constituição Federal, Art. 208, 1988)”.

A superação da perspectiva de existência de escolas especiais vem sendo construída desde a década de 1990 a partir da ‘Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais’: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha, em 1994.

[...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da

comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (Declaração de Salamanca, 1994, p. 24 - 25).

De acordo com a ‘Estrutura de Ação em Educação Especial’ que foi adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, na cidade de Salamanca, entre 07 e 10 de junho de 1994, o direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

A *Declaração de Salamanca* é um documento que representa um fato que mudou o padrão da educação o mundial. A mesma possui em si grande importância ao reforçar o direito à uma educação de qualidade e que considere as condições pessoais, sociais, econômicas, socioculturais, características e interesses únicos de cada educando, evitando-se assim, discriminações e a exclusão escolar em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas por meio de escolas públicas e privadas. Nesse sentido, ela propõe uma reestruturação da hierarquia educacional existente de modo que as escolas passem a se organizar e se capacitar para atender a todos adotando a princípios que devem se adaptar às necessidades de seus indivíduos e não o contrário.

O Atendimento Educacional especializado como ferramenta da educação inclusiva

A educação tem um papel importante, pois o desenvolvimento do indivíduo se dá através um processo educativo. Com a aquisição do conhecimento o sujeito se desenvolve cognitivamente e a partir disso promove o desenvolvimento da humanidade. Existe a educação formal e a informal, ambos estabelecem relação entre o conhecimento e a prática do sujeito. Através do processo de escolarização a educação formal se relaciona com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade. Já com a educação informal, que acontece antes do sujeito chegar à escola, ainda no ambiente familiar, a aprendizagem acontece através do exemplo das pessoas que fazem parte do convívio social. Sobre esse aspecto, de acordo com Émile Durkheim, o papel da educação é o de incentivar a socialização. Para ele, “a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta” (Durkheim, 2013, p. 53-53).

Lopes (2021) nos mostra que Durkheim ensinou que o compartilhamento de uma série de crenças e de valores ajuda a formar uma estrutura social mais coesa ao agregar pessoas de origens diferentes. A educação, portanto, prepara as crianças para a vida em sociedade e as ajuda a desempenhar um papel positivo nela antes e após sua formação escolar. A educação ultrapassa o trabalho desenvolvido nas escolas, pois também se aprende na convivência com as pessoas mais experientes, com os familiares, com os exemplos da vizinhança. Esse processo se chama educação informal. Também há educação não formal, que são as atividades educacionais intencionais e, portanto, planejadas, mas que acontecem fora das escolas e não promovem seriação. Já a educação formal trabalha com objetivos claros, segue uma sequência hierárquica de progressão gradativa – educação básica e ensino superior.

Considerando que a escola é um dos principais agentes para executar os propósitos definidos como indispensáveis pela sociedade, a mesma se constitui como um ambiente de formação social, cultural e histórica. Desse modo, a relação de parceria e compromisso que é dada a essa instituição tem a responsabilidade de inserir o indivíduo no ambiente social. Na verdade, a essas instituições educacionais é atribuída a missão de formar os indivíduos não somente para aprender os conteúdos basilares das disciplinas, mas sim de prepará-los para o pleno exercício da cidadania, compreendendo o sentido da aprendizagem em sua vida e oportunizando o desafio de estabelecer objetivos a serem alcançados.

A essas instituições também é dado à missão de realizar o atendimento educacional a pessoas com deficiência, reafirmando que a educação é um direito de todos conforme a Constituição Federal de 1988. Durante muito tempo esse atendimento foi direcionado às instituições especializadas que desenvolviam práticas com finalidade de preparar o aluno com deficiência para ingressar na escola regular. Aqueles que não tinham condições de acompanhar a rotina da escola eram matriculados nas escolas especiais que priorizavam o atendimento individualizado que favorece o ensino aprendizagem, mas respeitando as limitações de cada aluno.

Com a definição dada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* - LDB (1996), a educação especial passa a ser uma das modalidades de ensino, prevendo assim um conjunto de recursos educacionais, e possibilitando opções de atendimento à pessoa com deficiência, garantindo a inclusão educacional e a permanência desses alunos no sistema regular de ensino. Como forma de apoio a pessoa com deficiência na escola regular, o artigo 58, do capítulo V da LDB ratifica que,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996).

Assim, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um serviço complementar e/ou suplementar que prescreve como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 10). Logo, AEE é um serviço que foi criado para apoiar o processo de inclusão educacional, embora existam muitos desafios, considerando os diversos contextos educacionais.

Cabe dizer que o AEE é ofertado como apoio às instituições de ensino regular e não deve ser visto como substituto do ensino regular, pelo contrário é mais uma proposta de reforçar a inclusão e a permanência do aluno na escola. Portanto, para que essa política pública funcione como um guia para as ações inclusivas, é necessário considerar a realidade de cada contexto educacional, além disso, para a efetivação desses atendimentos outros elementos precisam ser analisados, como a formação dos professores.

O AEE é garantido na Carta Magna do país, ou seja, está no código de leis maior da nação. O advento da Constituição Brasileira de 1988 foi o marco para nortear outras leis, como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que respalda a Educação Especial. Em seu capítulo V, exemplifica a garantia das pessoas com deficiências dentro da escola. O Artigo 58 da mesma lei começa com a seguinte premissa sobre a definição da Educação Especial.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (LDB, 1996).

Complementando, temos os seguintes incisos:

- 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
- 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino escolar.
- 3º. A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDB, Cap. V, Art. 58, 1996).

No Artigo 59 a referida lei fala do sistema de ensino, reforçando e assegurando o direito dos alunos que possuem algum tipo de deficiência, citando a formação do docente para exercer a educação especial com também sua função na escola e na sociedade.

III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para aqueles que apresentam habilidades superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (LDB, Cap.V, 1996).

Embasado nesses pressupostos da Constituição Federal do país e na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, temos a fundamentação do AEE, que é um serviço da educação especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiências. O serviço do AEE é instituído pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, é realizado preferencialmente na Sala de Recurso Multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização em sala de aula comum.

O AEE na Escola de Ensino Fundamental Maria Augusta Russo dos Santos

A E.E.F Maria Augusta Russo dos Santos é uma escola municipal que atende crianças do 1º ao 9º ano, localiza-se na rua Santos Dumont, no centro da cidade de Redenção. A mesma dispõe de espaço físico amplo e adaptado para atender pessoas com deficiências. A mesma não possui batentes, as portas das salas são largas, dispõe de dois banheiros adaptados e de duas salas de AEE climatizadas. As salas de AEE dispõem de materiais didático pedagógicos. A escola dispõe de um quadro de três professores que atendem as crianças do 1º ao 9º ano, respectivamente que tem em média entre 7 e 11 anos de idade, no Atendimento Educacional Especializado. É nessa instituição, o universo da pesquisa deste trabalho, onde todas as crianças de todo o município que possuem alguma deficiência são atendidas. Com a pesquisa foi possível identificar algumas dificuldades enfrentadas por essas crianças, suas famílias e por esses professores nesse atendimento.

Através de entrevista utilizada para a realização deste trabalho foi possível perceber, ainda que de modo exploratório, a visão do professor referente a esse atendimento. Além da sobrecarga devido à grande demanda de alunos, a professora entrevistada afirma que o

atendimento educacional especializado não envolve somente a criança, mas a família como um todo.

Entrevistadora: Qual a relação da família com o Atendimento Educacional Especializado?

Entrevistada: "...quando a criança vem pra escola onde ocorre o AEE a gente não atende só a criança, a gente atende a mãezinha, a gente atende o responsável. Porque sempre eles vem com uma dúvida, eles sempre tem pergunta e aquilo que a gente pode esclarecer a gente esclarece e aquilo que a gente não pode, a gente busca esclarecimento. É um bom relacionamento que se tem entre família e AEE. (Professora do Ensino Fundamental).

A questão geográfica do município é uma das grandes barreiras enfrentadas pelas crianças com deficiência que são atendidas. Ocorre que, no município de Redenção-CE, a E.E.F. Maria Augusta Russo dos Santos é a única instituição escolar de ensino fundamental que dispõe de salas e profissionais aptos a receber o atendimento, congregando a demanda de todo o município. Assim são atendidos na escola, localizada no centro da cidade, todas as localidades que fazem parte do município. As localidades são: Guassi, Serrinha Bela, Faísca, Olho D'Água dos Constantino, Manoel Dias, Gurguri, Piroás, Outeiro, Boa Fé, Itapaí, Barra-Nova, Antônio Diogo e os que residem no centro da cidade.

O deslocamento dessas crianças acontece por meio de disponibilidade de ônibus escolar que, uma vez na semana, vai até as comunidades e faz o transporte dessas crianças até a única instituição escolar que realiza o atendimento no município. Ao chegarem na escola, esses alunos são divididos entre os três professores disponíveis. Ou seja, o atendimento é feito por localidade e não individualmente, que é o ideal. Ao todo, a escola e os três professores do AEE atendem um total de 104 alunos. Mais uma dificuldade é que no dia em que o transporte é disponibilizado para tal comunidade, caso essa criança queira ter acesso ao atendimento, é preciso que a mesma falte aula na sala de aula regular. Fato esse que vai contra a ideia de que o AEE é um serviço de apoio à sala de aula regular. Barbosa (2020) sobre isso afirma que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi criada com base nos preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009). Seu texto trouxe, pela primeira vez, uma grande mudança na concepção de educação especial, que passou a ser entendida não mais como modalidade substitutiva à escola comum, mas como modalidade que apoia o desenvolvimento inclusivo nas escolas (Barbosa, 2020).

Essa é, dentre tantas outras, uma das barreiras presentes no cotidiano dessas crianças, que devido a inúmeras questões precisam abdicar da sala de aula regular para serem atendidos no AEE, impedindo-os acesso ao atendimento da maneira como deveria ser, ou melhor,

impedindo-lhes de usufruir de um direito que lhes é garantido por lei. Dentre outros direitos, tratando-se da educação, a Lei Brasileira de Inclusão diz que:

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

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

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

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (LBI, 2015).

Esta lei assegura ainda que o atendimento educacional especializado deve ser organizado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado, no contraturno do ensino regular, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos, conforme Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008³. Já o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, que ratifica com status de emenda constitucional a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, traz em seu Artigo 24 que os estados-parte devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis.

A partir desta pesquisa exploratória observa-se contradições entre a legislação e o que acontece no chão de sala da escola, pois a realidade dessas crianças e dos profissionais que atuam no AEE é permeada por inúmeras barreiras que impedem o funcionamento pleno do atendimento. Um desses fatores é a grande demanda que há na escola. O número de estudantes é muito grande se comparado com a quantidade de professores. Estes precisam utilizar da criatividade e proatividade para atender a todos da melhor maneira possível, sendo que estes atendem duas comunidades por dia da semana e adequando-se também de acordo com os cursos e especializações que cada profissional possui. Além da pedagogia e psicopedagogia, a professora entrevistada junto com os outros dois professores atuantes do AEE no município possuem cursos especializados em deficiência visual, educação física inclusiva, TEA, superdotação/altas habilidades, tecnologias assistivas, adequação curricular dentre outros cursos dentro da área de Atendimento Educacional Especializado.

³³ Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Vale ressaltar que a demanda dos docentes já é excessiva visto que nessa única escola é atendido o público alvo do AEE de todo o município de Redenção-CE. Como destaca a professora entrevistada:

Entrevistadora: Qual a quantidade de estudantes com necessidades especiais você atende e quais as necessidades?

Entrevistada: “A gente atende a todas as deficiências. Eu, a única deficiência que eu não atendo é libras, porque não tenho curso de libras. [...] A gente faz essa atuação no município como um todo. Aqui (na escola Maria Augusta) a gente atende a toda a demanda do município”.

Na E.M.E.F. Maria Augusta Russo dos Santos, o Atendimento Educacional Especializado ocorre nas salas específicas para esse atendimento, como consta no PPP sobre a estrutura da mesma.

Tem como estrutura física as seguintes dependências: entrada principal, sala de informática, sala dos professores, secretaria, sala de multimeio, auditório, Diretoria, sala de mediação e salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, todas climatizadas. Conta ainda com nove salas de aula, pátio coberto, cozinha com depósito para merenda escolar, banco do livro, almoxarifado e banheiros com sanitários comuns e adaptados para alunos especiais. (PPP. Maria Augusta Russo dos Santos, 2019-2020. p. 6).

Segundo o PPP (2019-2020) da escola, a educação vai além de apenas repassar o conteúdo para os alunos, ela tem a função também de respeitar e ensinar aos indivíduos que passam por ali a se respeitarem nas suas diferentes e diversas formas de ser e de se expressar e, sobretudo, contribuir na construção de uma educação libertadora e democrática para todas/os. Assim, horizontes junto à educação serão alcançados na formação dos sujeitos/estudantes como cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, criativos, inovadores e livres do preconceito.

Considerações finais

A oferta do Atendimento Educacional Especializado no sistema educacional brasileiro é um ganho, uma ferramenta primordial na busca por uma educação inclusiva. É garantido por lei como direito de todos. No decorrer deste trabalho exploratório foi possível perceber a distância que há entre as leis que legitimam o AEE e o que acontece na prática de uma escola do interior do Ceará.

Pessoas com deficiência tem o direito à educação assim como as pessoas sem deficiência. Porém, enfrentam em seu cotidiano inúmeras barreiras que muitas vezes dificultam seu acesso a educação de forma plena, tais barreiras incluem questões como deslocamentos, sobretudo se tratando de escolas do meio rural, e demanda alta de estudantes que precisam de atendimento para poucos profissionais especializados. Estes, dentre outros, são desafios presentes na realidade de vida de crianças e jovens que podem impedir que estes não usufruam de maneira plena de seus direitos, dificultando os mesmos de tornarem-se cidadãos conscientes de seus deveres e aptos a terem uma vida plena em sociedade, onde as suas deficiências sejam entendidas por si e por todos somente como uma particularidade.

Necessário se faz, portanto, que o Estado garanta a estes estudantes a oferta regular de transporte escolar, bem como garanta a execução de políticas públicas de formação de professores da educação básica na perspectiva da educação inclusiva. É imperativo superar visões preconceituosas, a começar no chão da escola, que repercutem em atitudes capacitistas acerca das pessoas com deficiência, ensejando uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e plural, que enxergue as diferenças de cada um como um potencial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado, 2021. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp#:~:text=Art.%20205.%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20direito%20de%20todos%20e,da%20cidadania%20e%20sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho Acesso em: 02 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Planalto.gov.br. Publicada em: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto.gov.br. Publicada em: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 ago. 2021.
- Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <file:///C:/Users/jover/Downloads/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Planalto.gov.br. Publicado em 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 de agosto de 2021.
- LOPES, Paula Cristina. **Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas**: Marx, Durkheim e Weber. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas: interfaces com a formação de professores para educação inclusiva**. Universidade Federal do Ceará, 2021. Disponível em: [para-tradutor-barreiras-atitudinais-e-](#)

[prAticas-pedagOgicas-disney-e-geny-livro-fernando-pires-versao-final-12-de-fevereiro-de-2021-5-1-1.pdf](#). Acesso em: 30 de ago. de 2021.

L9394. Planalto.gov.br. Publicado em 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 2 de agosto de 2021.

MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa (Org.). **Educação e Inclusão: Entendimento, Proposições e Práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. 207 p. (Série Saberes em Diálogo, v. 8).

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Maria Augusta Russo dos Santos**. [s.l.], 2020.

O CURSO DE FORMAÇÃO POLÍTICA DE MULHERES NO SINSEMBA, CEARÁ

Maria Edilene Santiago de Castro¹

Eduardo Gomes Machado²

RESUMO

Este artigo analisa uma experiência de educação popular efetivada por um pequeno sindicato em um município de Barreira, localizado no interior do estado do Ceará, voltada para a formação política de mulheres, em parceria com uma ação extensionista da UNILAB. Inicialmente, indica-se a gênese, a evolução e as características importantes do sindicato, apresentando o contexto e as ações que permitiram conceber e executar essa proposta educacional. Em seguida, apresenta-se a proposta, descrevendo as ações desenvolvidas e a metodologia aplicada, relacionando-a às referências da educação popular, nos marcos de Paulo Freire. A análise trabalha com dados gerados através de observação direta das situações de interação face a face, documentos, imagens, entrevistas realizadas e questionários aplicados. Avalia-se que a experiência foi inovadora, nos marcos da intervenção da UNILAB no Maciço de Baturité, e que o sindicato assume o caráter de um movimento social que agrega práticas tradicionais e inovadoras no campo do sindicalismo no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Educação popular; Sindicato; Extensão; Mulheres.

THE POLITICAL TRAINING COURSE FOR WOMEN AT SINSEMBA, CEARÁ

ABSTRACT

This article analyzes an experience of popular education carried out by a small union in a municipality of Barreira, located in the interior of the state of Ceará, focused on the political formation of women, in partnership with an extension action by UNILAB. Initially, the genesis, evolution and important characteristics of the Union are indicated, presenting the context and actions that allowed to conceive and execute the educational proposal. Then, the proposal is presented, describing the actions developed and the applied methodology, relating it to the references of popular education, within the framework of Paulo Freire. The analysis works with data generated through direct observation of situations of face-to-face interaction, documents, images, interviews and applied questionnaires. It is evaluated that the experience was innovative, within the framework of UNILAB intervention in the Baturité Massif, and that the Union takes on the character of a social movement that combines traditional and innovative practices in the field of unionism in Brazil.

KEYWORDS

Education; Syndicate; Extension; Women.

EL CURSO DE FORMACIÓN POLÍTICA DE MUJERES EN EL SINSEMBA, CEARÁ

RESUMEN

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

² Professor do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Este artículo analiza una experiencia de educación popular llevada a cabo por un pequeño sindicato en un municipio de Barreira, ubicado en el interior del estado de Ceará, dedicada a la formación política de mujeres, en colaboración con una acción extensionista de la UNILAB. Inicialmente, se indica la génesis, la evolución y características importantes del sindicato, presentando el contexto y las acciones que permitieron concebir y ejecutar esta propuesta educacional. Enseguida, se presenta la propuesta, describiendo las acciones desarrolladas y la metodología aplicada, relacionándola con las referencias de la educación popular en los marcos de Paulo Freire. El análisis trabaja con datos generados mediante observación directa de situaciones de interacción cara a cara, documentos, imágenes, entrevistas realizadas y cuestionarios aplicados. Se evalúa que la experiencia fue innovadora, en los marcos de la intervención de la UNILAB en el Macizo de Baturité, y que el sindicato asume el carácter de un movimiento social que combina prácticas tradicionales e innovadoras en el campo sindicalista de Brasil.

PALABRAS CLAVE

Educación popular; Sindicato; Extensión; Mujeres.

Introdução

Este artigo analisa uma experiência de educação popular realizada no município de Barreira, Ceará, em 2017, através de parceria entre o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Barreira e Acarape (SINSEMBA), o Instituto Bárbara de Alencar e um grupo de extensão e pesquisa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O curso foi intitulado “Fortalecimento político das mulheres para garantir e ampliar os direitos, promover a igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica”, buscando aprofundar temas relacionados à vida das mulheres, fortalecendo suas lutas, proporcionando ações para o empoderamento feminino e organizando sua participação nos espaços em que vivem e atuam.

O Município de Barreira, estruturando-se nos distritos de Barreira (Centro), Córrego, Lagoa Grande, Areré, Cajueiro e Lagoa do Barro (IPECE, 2017), possui população estimada em 22 mil pessoas (IBGE, 2020), em 2020, e mais de 5.500 domicílios, sendo 57% rurais (IPECE, 2017).

O sindicato foi fundado em 17 de julho de 1993, em uma assembleia que ocorreu no Clube Recreativo Cultural de Barreira, iniciando-se às 9 horas da manhã, e contando com a presença de mais de 80 trabalhadores. A assembleia efetuou a leitura e a aprovação do Estatuto do Sindicato e a eleição da primeira diretoria, cabendo destacar que já nessa diretoria os cargos de presidenta, vice-presidenta, primeira e segunda secretária e primeira e segunda tesoureira foram ocupados por mulheres.

Muitos foram os desafios enfrentados pelo sindicato, e toda sua história foi marcada por grandes lutas e conquistas, sempre considerando prioridade a formação intelectual dos

filiados. Atualmente, sua sede se localiza na Rua Maria do Carmo de Oliveira, n. 755, Centro, Barreira/CE, mantendo-se a predominância feminina, inclusive na diretoria e na presidência. Com aproximadamente quinhentos filiados, o sindicato mobiliza, agrega e articula conjuntos bastante variados de trabalhadores e trabalhadoras, inclusos professoras, zeladoras, auxiliares de serviço geral, agentes administrativas, vigias, agentes de saúde, auxiliares de enfermagem, garis, merendeiras, guardas municipais, dentistas, cirurgiões dentistas, motoristas, dentre outras.

Barreira é um município brasileiro do estado do Ceará, localizado na macrorregião do Norte Cearense, distante de Fortaleza com especificamente 72 km, limitando-se, ao Norte, com a cidade de Acarape; no Leste, com Chorozinho; no Sul, com Aracoiaba e Ocara; e, no Oeste, com Redenção. Foi fundada no dia 15 de abril de 1987, com a população estimada pelo IBGE, em 2020, de 19.574 habitantes, sendo denominados como “gentílicos” pelo próprio IBGE, mas popularmente chamados de “barreirenses” (IBGE, 2020). O primeiro nome da cidade (Barreira Vermelha) faz alusão ao solo, um barro de cor avermelhada existente em todo o seu território. Tem como economia a pecuária, a extração do caju e seu beneficiamento, como, por exemplo, a produção de suco, carne de caju, amêndoas, etc. Produz, também, algodão, banana, milho, feijão e mandioca; além dos empregos oferecidos pela prefeitura, comércio e as minifábricas. Na cultura do município, os principais eventos são: festa do padroeiro de São Pedro (28 de junho), Festa do Chapéu (em julho) e o Fest Rock.



Figura 1 – Cidade de Barreira/CE.

Fonte: Castro e Machado (2021).

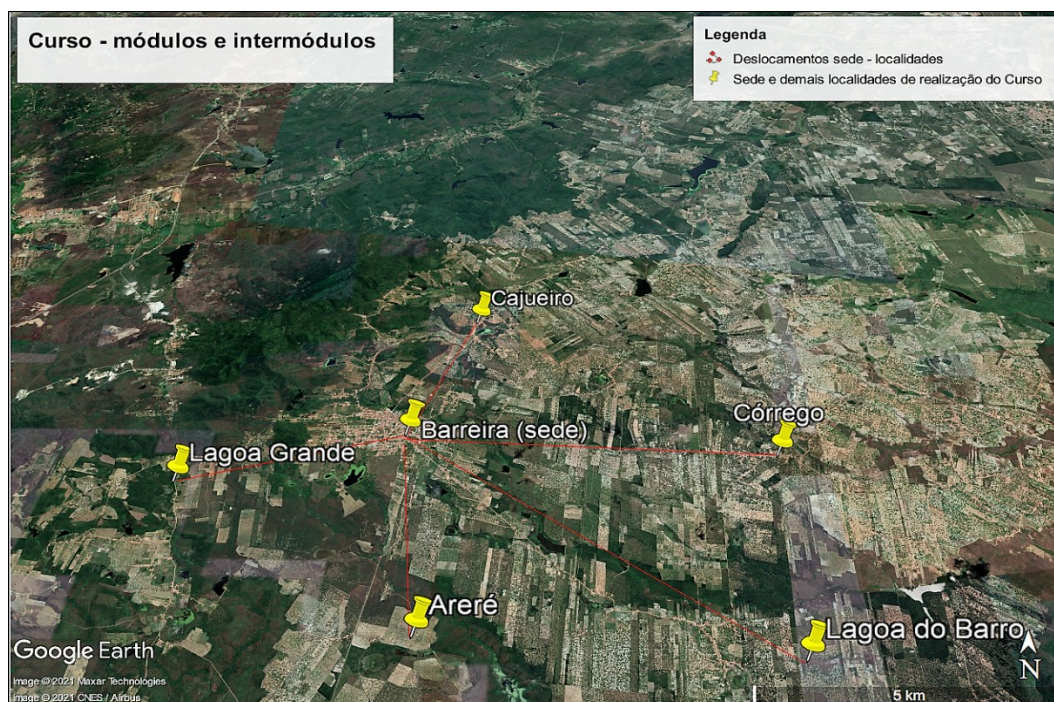


Figura 2 – Sede e demais localidades de realização do curso.

Fonte: Castro e Machado (2021).

Nesse contexto, emergem desigualdades de gênero, opressões e violências em múltiplas dimensões e escalas, afetando as mulheres no cotidiano vivenciado em espaços públicos e privados, inclusive seus domicílios, bem como considerando mercados, relações e espaços de trabalho, assim como instâncias políticas. Para ilustrar, considerando Barreira e os dois municípios vizinhos e mais próximos, as Câmaras Municipais registram a presença somente de uma vereadora, em Redenção. Assim, nos últimos anos, situações social e historicamente naturalizadas são agora compreendidas como inaceitáveis, compondo as agendas e pautas do sindicato. Dessa forma, o SINSEMBA faz a defesa dos direitos trabalhistas do funcionalismo público municipal em dois pequenos municípios – Barreira e Acarape – na Região do Maciço de Baturité, no Ceará, e historicamente fortalece a luta das mulheres. Mais do que isso, nos últimos anos, as questões e as pautas das mulheres e de gêneros vêm sendo incorporadas com mais força ao cotidiano e à atuação sindical.

Nesse âmbito, foi decidido em assembleia geral a realização de um curso de formação para mulheres, como uma forma, também, de comemorar os 25 anos de existência da entidade que se aproximavam. O curso inspirou-se em uma experiência formativa nacional, efetuada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), com o centro de estudos sindicais e de

economia do trabalho, vinculado ao Instituto de Economia da UNICAMP, em parceria com o Movimento Sindical, voltado para as mulheres atuantes em direção no sindicalismo brasileiro, tendo a participação de mulheres dos 27 estados, onde a CUT tem representação pelas secretarias de mulheres de cada ramo existente na central.

Do estado do Ceará, participaram seis mulheres, e nacionalmente quarenta mulheres participantes em um período de um ano e meio. A cada dois meses, elas viajavam para São Paulo, ficando estaladas em uma colônia de férias dos Químicos, na região de Campinas, permanecendo lá por uma semana estudando, debatendo durante o dia e a noite sempre tinha um filme norteador que era debatido no dia seguinte, além das atividades para serem realizadas no intervalo dos dois meses entre um módulo e outro.

Quando o curso foi concluído, criaram um projeto pela CUT Ceará que ganhou do Instituto Avon uma quantia de R\$ 30.000,00 para realizar dez oficinas com mulheres de vários ramos e níveis no Ceará. Como foram fechadas diversas parcerias, conseguiu-se realizar um total de dezessete oficinas com inúmeros temas como: feminismo, aborto, patriarcado empoderamento das mulheres, entre outros. Outrossim, em nível municipal, para celebrar os vinte e cinco anos do sindicato de Barreira, foi decidido em assembleia geral presentear as mulheres do SINSEMBA com esse curso nos moldes dos realizados em âmbito nacional e estadual. Cabe registrar que o município de Barreira, até o momento, é o único do Brasil a replicar um curso nesse modelo. Inclusive, a coordenadora do curso nacional veio em Barreira para ministrar uma aula com as participantes do curso, fechando uma parceria com a UNILAB, vindo a abrilhantar esse momento tão especial para o sindicato e para as mulheres participantes. Para conceber/formular o curso, foram realizadas várias reuniões, envolvendo representações do sindicato e da UNILAB, consolidando o escopo, o formato, os conteúdos a serem abordados, as convidadas, os cronogramas e a metodologia usada.

Embora tivesse como público-alvo as mulheres filiadas ao SINSEMBA, o curso também atingiu outras mulheres, convidadas a participar dos intermódulos, ampliando, assim, seu alcance para um número maior de mulheres, inclusive uma parcela atingida por violências e violações de direitos de várias ordens. Participaram do curso trabalhadoras de diferentes áreas e categorias profissionais, lideranças sindicais e participantes de variadas entidades populares e movimentos sociais, que residem e trabalham nos vários distritos e localidades de Barreira. Foram formadas quarenta mulheres, tendo sido selecionadas, preferencialmente, as que simpatizavam com o debate, demonstrando sensibilidade para desenvolver nas comunidades onde moram um trabalho de conscientização e prevenção das múltiplas formas de opressão. Dessa maneira, o curso buscou desnaturalizar e problematizar desigualdades,

opressões, violências e violações de direitos que afetam as mulheres no município, promovendo uma educação popular que tem a força para empoderá-las na busca por uma melhor organização e participação nos espaços onde estão inseridas.

Cabe indicar que a autora principal deste estudo é originária e residente em Barreira, trabalhadora local na área de saúde e dirigente do SINSEMBA, tendo participado ativamente da concepção, formulação e execução do curso. Nesse sentido, este artigo fundamenta-se na observação direta, com vivência das situações indicadas, assim como na revisão de literatura e na análise de documentos gerados.

Metodologia

O curso foi construído coletivamente, criando-se uma agenda com dez ações que pudessem orientar o processo educativo, mobilizar agentes sociais, definir demandas com propostas concretas de mobilização de órgãos e agentes públicos. Utilizando um projeto piloto desenvolvido pela Universidade de Campinas (UNICAMP), com diretoras da Central Única dos(as) Trabalhadores(as) (CUT) nacional que serviu de base para um curso estadual. Diretoras do SINSEMBA auxiliaram nesse curso estadual, no município, com as mulheres participantes realizando leituras de textos referentes ao tema do dia, participando de rodas de conversas, fazendo dinâmicas e até compartilhando suas experiências de vida.

As ações realizadas foram construídas coletivamente por uma equipe envolvendo professores da UNILAB, a presidenta do SINSEMBA, juntamente com a Secretaria de Mulheres da CUT nacional e outros membros da UNILAB, como alunas(os) do curso de Sociologia e diretoras do sindicato. Foram realizadas reuniões preliminares, com participação dos parceiros envolvidos, para conceber, formular e consolidar a proposta, considerando recursos e a logística necessária, a estrutura e o cronograma do curso, bem como convidadas, concepção e dinâmica teórico-metodológica. Essa preparação durou aproximadamente seis meses, servindo como base para desempenhar esse processo formador.

Quatro objetivos nortearam o curso: revelar e discutir desigualdades sociais de gênero; fortalecer a participação de mulheres em espaços decisórios e de poder; gerar medidas que buscassem o enfrentamento de violências contra as mulheres; fomentar e subsidiar discussões que objetivassem promover o empoderamento de mulheres.

A metodologia do curso dialogou com a educação popular, com referencial em Paulo Freire, trabalhando com temas, palavras e questões geradoras, buscando a construção coletiva de conceitos, a constituição de situações e espaços onde cada mulher participante pudesse

socializar suas experiências, refletindo em espaços dialógicos sobre as situações, dificuldades e problemas vivenciados em seu cotidiano. Dessa forma, além da apropriação teórica-empírica de conceitos importantes, houve o diálogo entre diferentes experiências, saberes e práticas, buscando constituir dinâmicas de mobilização social e enfrentamento coletivo das situações compartilhadas. Portanto, quanto à apropriação teórica de conhecimentos codificados, cabe apontar para a constituição de processos ricos de troca de saberes, conhecimentos tácitos que as cursistas explicitaram em suas palavras e nos seus depoimentos.

Ferrão (2002, p. 20-22) diferencia conhecimento codificado e tácito, relatando a interdependência entre esses conhecimentos a saber:

[...] [o conhecimento] dito codificado, corresponde aos saberes de base científica e tecnológica [...]. A intencionalidade da sua produção, a sua natureza tendencialmente generalizável e o seu potencial de comercialização permitem distingui-lo do conhecimento tácito, de carácter espontâneo, mais específico e localmente mais enraizado. [...] Uma organização é, potencialmente, tanto mais inovadora quanto maior for a sua capacidade de recombinar, em função dos seus objetivos específicos, conhecimentos provenientes destas diversas fontes.

Transcendendo uma educação bancária, efetivou-se uma educação pautada no aprendizado mútuo, onde a comunidade acadêmica sai da situação de detentores do conhecimento (forma como são enxergados por parte significativa das participantes) para aprendizes, praticando, assim, o que se pode conceituar como uma educação libertadora; particularmente, com a vivência de posturas autorreflexivas e críticas em situações e espaços coletivos marcados pelo caráter dialógico. A educação popular se pauta no aprendizado de múltiplas partes e não em uma forma de aprendizado hierarquizado e unilateral, em que apenas uma das partes é detentora de todo o conhecimento e tenta repassar para a outra, no nosso caso, as cursistas, desconsiderando os saberes que estas possuem. Conforme Freire (2011, p. 78):

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo [...]. Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] Em lugar de serem recipientes dóceis dos depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.

O curso foi realizado entre os meses de julho e novembro de 2017. Sua equipe formadora foi composta por discentes da UNILAB que assumiram a condução dos processos pedagógicos, abrindo espaço para o protagonismo discente e para a construção de processos que interligassem extensão, pesquisa e ensino; professores(as) da UNILAB; e formadores(as) convidados. Segundo o professor Eduardo Machado do curso de Sociologia e coordenador da equipe extensionista Diálogo Urbanos:

[...] a formação foi uma aposta na concepção pedagógica baseada na Educação Popular de Paulo Freire, em que todos os agentes envolvidos têm conhecimentos significativos e que precisam ser trazidos para os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, espera-se que as cursistas possam ressignificar as vivências enfrentadas no cotidiano (SINSEMBA Barreira e Acarape, 2017).

O curso foi estruturado em módulos e intermódulos, com a seguinte ocorrência mensal: módulos na sede municipal e intermódulos na Sede, Córrego, Cajueiro, Areré, Lagoa Grande e Lagoa do Barro, contemplando as localidades e comunidades adjacentes.

Os módulos ocorreram aos sábados, geralmente na sede do sindicato, com a manhã sendo destinada às palestras e mesas-redondas, com convidadas abordando variados temas. À tarde, realizava-se trabalhos em grupos e rodas de conversa, em diálogo com as questões trabalhadas pela manhã; assim, a partir de questões geradoras que estimulavam a partilha de experiências vivenciadas, havia a construção coletiva e dialógica de conhecimentos e de interpretações comuns e a geração de proposições destinadas à realização dos intermódulos.

Os módulos, por sua vez, foram divididos em dois momentos: o primeiro deles envolvia palestras ou mesas-redondas, para apropriação de conceituais teóricos e referências empíricas relacionados ao tema do módulo; já o segundo momento era realizado em formato de oficinas, na quais, didaticamente, se fixavam as teorias de maneira a proporcionar uma interação entre as mulheres que se dividiam em grupos menores e eram acompanhadas pela equipe formadora, a qual dava o suporte necessário para realização das atividades. Os módulos foram realizados nos dias 1 de julho, 5 de agosto, 16 de setembro, 21 de outubro e 25 de novembro, tendo como convidadas: Janaina Campos Lobo do Curso de Sociologia (UNILAB); Maria das Graças Costa (CUT Nacional); Marilane Oliveira Teixeira – professora, pesquisadora e assessora sindical; Maria Ozaneide (Secretaria de Mulheres da CUT-CE); Renna Gomes – delegada de mulheres; Violeta Maria de Siqueira Holanda, do curso de Antropologia da UNILAB; Valéria Mendonça, coordenadora do Outubro Rosa no Ceará.

Os intermódulos assumiram o caráter de rodas de conversa e de oficinas, com as participantes do curso mobilizando outras mulheres de cada distrito (vide Figura 2), considerando variadas comunidades e localidades, partilhando o que haviam aprendido e discutido nos módulos e buscando gerar diálogos, considerando as questões geradoras de cada um deles.

A dinâmica geral dos módulos e intermódulos buscava constituir espaços e situações voltadas para o acolhimento, a escuta e a partilha, gerando confiança e sensibilização das mulheres, fomentando sua participação. De tal modo que cada mulher pudesse dizer a sua palavra e buscar ativar dinâmicas de fortalecimento mútuo, de cuidado, de reconstrução das próprias percepções, conhecimentos e perspectivas e de geração de interpretações e sentidos partilhados acerca da condição feminina, dos enfrentamentos às violências e da luta por direitos. A intenção era, inclusive, constituir os intermódulos enquanto ponto de partida para uma forma associativa que tivesse continuidade, em cada território, buscando gerar uma instância de solidariedade e atuação política das mulheres.

A cada módulo, era estimulada, também, uma partilha sobre o que havia acontecido nos intermódulos anteriores, fomentando que as participantes pudessem registrar, apresentar as discussões coletivas ocorridas e interpretar as experiências formativas vivenciadas.

Foram realizados quatro módulos, tendo, cada um, a carga horária de 8 horas, totalizando 32 horas presenciais – a carga horária completa de 50 horas foi certificada pela UNILAB. Os intermódulos tiveram duração de 4 horas, totalizando 16 horas-aula. Todos os intermódulos tiveram acompanhamento e mediação de discentes da UNILAB, as quais auxiliaram as cursistas na realização das rodas de conversas. Os módulos e intermódulos ocorreram sequencialmente, no período entre julho e novembro.

O primeiro módulo trabalhou a desigualdade entre homens e mulheres enquanto construção social; o segundo abordou as relações sociais de sexo/gênero na sociedade; o terceiro comentou a situação das mulheres nos espaços em que atuam, incluso o empoderamento e sua participação nos espaços de poder; o quarto módulo refletiu sobre as políticas públicas para as mulheres e o enfrentamento à violência doméstica. Ao final, como culminância, foi realizado um seminário municipal de apresentação das experiências vivenciadas nos intermódulos, um ato público na cidade e a certificação das cursistas pela UNILAB.

A cada módulo ministrado, era visível a transformação na vida das participantes observada através de relatos de experiência e da certeza de que suas vidas jamais seriam as mesmas depois daquele curso. Além das cursistas, outras mulheres das comunidades,

mobilizadas pela equipe, tiveram a oportunidade de refletir sobre temas que as atingem diretamente, dotando de densidade as reflexões geradas e ampliando as possibilidades de mobilização social e reconstituição identitária.

Edilene Santiago, diretora do SINSEMBA e cursista, referindo-se aos intermódulos, em entrevista cedida à imprensa livre no ano de 2017, afirma: “Eu tive oportunidade de ajudar a outras mulheres a se libertarem dessa prisão em que elas viviam, de poder levar para essas comunidades um conhecimento”.

A referida culminância do curso ocorreu no dia 25 de novembro com a apresentação das experiências vivenciadas nos intermódulos. Foi um momento muito emocionante e de muito aprendizado. Tratava-se de ver na prática como a interação entre o meio acadêmico e a comunidade externa pode fortalecer as mulheres e dar novas expectativas de vida para moradoras de um território. Foram diversos depoimentos expressando, principalmente, como o curso havia fortalecido aquele núcleo:

Eu nunca me senti assim tão realizada como me senti nesse curso. Me senti, assim, no paraíso porque eu não saía de casa, era presa. Meu marido não deixava eu sair, era assim como se fosse uma escrava, o burro de carga da casa: era pra cortar lenha, era pra fazer comida, era pra cuidar de menino, cuidar de animal, de gado, de tudo... Ainda por cima, nunca me sentia realizada como mulher na cama, porque ele só servia para as outras, só vivia para as outras. Hoje, eu me sinto realizada. Depois que eu comecei a participar desse curso, eu mudei minha vida (Ângela Maria, servidora da Saúde de Barreira, 2017).

Ao tempo em que as mulheres se apropriavam de conceitos sobre tipos de violência, elas identificavam, em suas vivências, momentos de violências sofridos e não percebidos por elas mesmas. É o caso da violência patrimonial, que, segundo a Lei Maria da Penha de n. 11.340 de 7 de agosto de 2006 (Brasil, 2006), pode ser entendida como:

[...] qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.

Após a explicação de uma das formadoras sobre esse tipo de violência, surgiram depoimentos de mulheres que diziam conhecer amigas que sofriam com esse tipo de violência: elas trabalhavam o dia inteiro e, quando recebiam seu salário, fruto do seu trabalho já tão desvalorizado pela sociedade, ainda tinham que entregá-lo ao companheiro que se apropriava desse bem e dispunha dele da forma que queria, ficando a mulher submetida a

pedir ao companheiro algumas migalhas do que já era dela por direito, quando precisasse comprar algo. Aparecida Castro, presidenta do SINSEMBA, demonstra seu contentamento falando do que foi o curso implementado naquela realidade:

Esse curso de mulheres é fruto de uma grande luta nacional e realizá-lo em Barreira só reforça o nosso maior compromisso, que é a formação. Foram 40 mulheres formadas, que saem mais preparadas para se defender do machismo que encontram, principalmente, dentro de casa. O que mais me impressionou nos depoimentos delas foi que o agressor é sempre o mesmo, muda de nome, mas é sempre o companheiro. A violência precisa ser combatida todos os dias; e nós, mulheres, enquanto todas não formos livres nesse mundo, temos que fazer o debate das mulheres.

O Curso, o Sindicato e as Identidades Sociais

De acordo com Daniel Cefaï (2018), no texto *Como nos mobilizamos? a contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva*, podemos considerar os movimentos sociais como agrupamentos de pessoas que lidam e buscam, em algum grau, compreender e controlar situações problemáticas concretas, que afetam os agentes envolvidos, buscando soluções que, ao mesmo tempo, carregam grandes transformações internamente/externamente ao grupo envolvido. Evidenciam uma troca de aprendizagem e experiências no ambiente onde se inserem e fazem suas interações, mantendo uma organização coletiva e exercitando a contínua reconstrução de uma identidade coletiva e de uma forma social capaz de promover a mobilização social, a agregação de forças e a efetivação de determinados objetivos, pautando demandas e agendas políticas e buscando mudanças sociais. Conforme o autor:

A ação coletiva se organiza, então, organizando seus ambientes. E produz, simultaneamente, critérios de experiência que vão permitir a seus atores que se orientem, compreendam o que fazem e o que as circunstâncias fazem deles. Desse modo, controlam tanto mal quanto bem as situações com que têm de lidar, mediando processos de investigação, de experimentação e deliberação; e pilotam as operações de coordenação com seus parceiros e seus adversários, em um espectro que vai do uso da força à persuasão (Cefaï, 2018, p. 28).

Nessa perspectiva, o SINSEMBA vai, aos poucos, problematizando e desnaturalizando, quebrando as normalizações e as visibilizações que hegemonicamente envolvem violências, desigualdades e violações de direitos associadas às mulheres e às questões de gênero. Assim, emerge uma nova problemática. Cefaï (2018, p. 27) afirma que:

Ela deve, então, produzir os termos de sua inteligibilidade e de sua legitimidade para os auditórios aos quais se endereça, para os membros que a compõem e para os adversários contra os quais luta. A constituição de um desafio de mobilização, de protesto e de conflito acompanha a articulação de uma arena pública, para onde apontam os atores coletivos e onde emergem novos universos de sentido-senso comum, mesmo se controverso.

Outrossim, o SINSEMBA se revela agente político e tecnicamente relevante à construção pública dessa questão, o que requer uma dinâmica educacional intensa, complexa e densa, relacionando teoria e prática e se revelando capaz de gerar conhecimentos significativos e impactar identidades individuais, coletivas e institucionais envolvidas.

O sindicato fomenta a reconstituição das identidades individuais, coletivas e institucionais. O curso, por sua vez, se revela uma experiência que promove essa reconstituição identitária, potencializando uma dinâmica de reflexão coletiva e crítica que ressignifica as próprias experiências vivenciadas, permitindo a geração e a difusão de outras interpretações acerca das situações vividas pelas mulheres, tornando-as circunstâncias problemáticas, fomentando novas formas de significar e lidar teórica e praticamente com violências, violações de direitos, desigualdades de gênero e sexualidade.

O SINSEMBA, assim, se evidencia enquanto agente político capaz de ativar uma reinterpretção de mundo, com as explicações instigando/possibilitando às agentes envolvidas perceberem que existem novos/outros horizontes possíveis e que podem existir outros futuros a ser partilhados. Utilizando a educação popular como formadora no movimento sindical, fomenta-se uma tomada de consciência da realidade vivida, problematizando/transcendendo as percepções/concepções que, aos poucos, haviam se naturalizado na vida de cada uma. Daí a importância da pesquisa com requisito para a educação popular, com tudo que nela está envolvido, como o caráter vivencial, questões culturais permitindo os agentes envolvidos a enfrentar os desafios do cotidiano, ajudando na recriação contínua de vínculos interindividuais e compromissos mútuos, reconstituindo os próprios horizontes de sentido, expectativas e motivações partilhadas, permitindo a cada indivíduo ressignificar as próprias experiências.

Conclusão

O curso de mulheres do SINSEMBA foi utilizado como ferramenta em educação popular para formação de agentes envolvidas no movimento social e para a produção de novos conhecimentos, desenvolvendo em cada uma o senso crítico de suas vivências,

possibilitando uma tomada de consciências das realidades por eles vividos, bem como ajudando nas decisões futuras e no rumo que cada indivíduo poderá seguir.

Vale ressaltar que foi perceptível a transformação existente na vida dos participantes com os relatos feitos a cada módulo; e, depois de todo conhecimento ofertado tanto pela UNILAB, quanto pelos participantes, como resultado tem-se contribuições intelectuais e pessoais para as cursistas.

Também cabe destacar a importância do curso para a equipe formadora, impactando diretamente os processos educacionais de sete estudantes dos cursos de Bacharelado em Humanidades, História, Sociologia e Pedagogia. Além das cursistas e dos agentes formadores, o curso atingiu um público de aproximadamente 250 mulheres, com as rodas de conversas promovidas nas localidades de Barreira, levando conhecimentos acadêmicos e processos formativos inovadores para locais de difícil acesso, como a Zona Rural de Barreira. A culminância do curso deu-se em espaço público, com ato político na feira livre do município e passeata pelas principais ruas da cidade, puxada pelas mulheres participantes do curso. A passeata findou na sede do sindicato de Barreira, onde foi realizado o encerramento, com a entrega de certificados às cursistas e equipe organizadora.



Figura 3 – Curso de Formação Política de Mulheres no SINSEMBA/CE

Fonte: Acervo do Grupo Diálogos (2020).

Em seguida, houve um momento cultural com danças africanas e um almoço com comida típica que teve como prato principal a *cathupa* (prato da culinária de Guiné Bissau). Estavam presentes os(as) organizadores(as) do curso, cursistas, prefeito, vice-prefeito, imprensa livre e convidados. Vale ressaltar que, nas últimas rodas de conversa, foram aplicados questionários semiestruturados como forma de sistematizar alguns dados acerca da

violência sofrida por essas mulheres. Os dados foram coletados, organizados e sistematizados, faltando apenas a tabulação e à análise para uma posterior produção textual a respeito do tema.³

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 24 out. 2024.
- CASTRO, M. D. S.; MACHADO, E. G. **Centros Urbanos de Redenção e Acarape/CE**. 2021. Disponível em: <https://www.arcgis.com/apps/View/index.html?appid=c9a108659be54c999e67ac3fee7dfbb1>. Acesso em: 24 out. 2024.
- CEFAÏ, D. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Dilemas**, v. 4, n. 2, p. 11-48, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7163>. Acesso em: 24 out. 2024.
- FERRÃO, J. Inovar para desenvolver: o conceito de gestão de trajetórias territoriais de inovação. Interações: **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, v. 3, n. 4, p. 17-26, mar. 2002. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/573>. Acesso em: 24 out. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades: Barreira**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/barreira/panorama>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Perfil Municipal 2017**. 2017. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/perfil-municipal-2017/>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- SINSEMBA BARREIRA E ACARAPE. **SINSEMBA e UNILAB formam 40 mulheres em curso pioneiro na...** Facebook, 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=1487465894635881&external_log_id=79d727b2-49a3-42eb-a228-6529924a59e6&q=unilab%20v%C3%ADdeo%20forma%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20mulheres%20barreira%20sinsemba. Acesso em: 24 out. 2024.

³ Agradecemos ao Projeto Diálogos Urbanos, na pessoa do professor doutor Eduardo Gomes Machado, que se empenhou na orientação dos discentes acerca de nos apresentar a atividade extensiva como forma de ampliar nossos conhecimentos, garantindo-nos um intercâmbio entre a comunidade acadêmica e a sabedoria popular. Agradecemos, também, às novas parcerias firmadas nesta edição do Projeto Diálogos Urbanos e a PROEX – UNILAB pela oportunidade de participação no projeto de extensão e pelo crescimento acadêmico obtido através dele. Também agradecemos à banca examinadora, composta por Anne Sophie Marie Frederique Gosselin da Silva e Carmem Sílvia Ferreira Santiago. Por fim, também agradecemos o apoio de familiares e amigos.

TRANSGREDIR

*Ao existirmos,
esvoaçantes,
esquecemos: tudo que há
na terra é belo,
cuidaremos dela,
assim como uns aos
outros [...]*



A arte acima representa um indígena antes da colonização, um corpo vívido que aos poucos se transforma em caveira, a mistura e junção de cores expressam em um mesmo corpo, um homem ciborgue denunciando confortavelmente os dias atuais da destruição em massa diante de nossa natureza. Descuidamos do verde, da natureza, causando um colapso sanguíneo na nossa galáxia. Esquecemos de nossa humanidade, de que precisamos cultivar o planeta Terra, a Via Láctea ao invés de colonizarmos outros mundos.

Autoria: Tito Ajuricaba Pereira Maciel.
Acrílico sobre tela – 2024.



Tira em quadrinhos livremente inspirada nas obras *O Capital* e *A Distinção*.
 Autoria: Guabiras e Gledson.