

Relações Relaçõ
Organizadores :

ANA BEATRIZ SOUSA GOMES

JOÃO EVANGELISTA DAS NEVES ARAUJO

ADELMIR FIABANI

AMADA DE CÁSSIA CAMPOS REIS

Relações Étnico-Raciais GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA





Relações Étnico-Raciais Gênero e Diversidade na Escola



Ana Beatriz Sousa Gomes
João Evangelista das Neves Araujo
Adelmir Fiabani
Amada de Cássia Campos Reis

Relações Étnico-Raciais Gênero e Diversidade na Escola





Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)
Accacio Salvador Veras e Silva
Antonio Fonseca dos Santos Neto
Wilson Seraine da Silva Filho
Gustavo Fortes Said
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Viriato Campelo

**Diretor do Centro de Educação Aberta e a
Distância - CEAD**

Gildásio Guedes Fernandes

**Vice-Diretora do Centro de Educação Aberta e a
Distância - CEAD**

Lívia Fernanda Nery da Silva

**Coordenador do Curso Licenciatura em
Pedagogia**

Baltazar Campos Cortez

**Coordenador de Tutoria do Curso Licenciatura
em Pedagogia**

Amada de Cássia Campos Reis

EQUIPE TÉCNICA

Revisão

Fabiana Sousa

Projeto Gráfico, Diagramação e capa

Nalton Luiz Silva Parente de Pinho



Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processos Técnicos

R382 Relações étnico-raciais gênero e diversidade na escola /
Organizadores: Ana Beatriz Sousa Gomes ... [et al.]. –
Teresina : EDUFPI, 2019.

272 p.

Organizadores: Ana Beatriz Sousa Gomes, João
Evangelista das Neves Araujo, Adelmir Fiabani,
Amada
de Cássia Campos Reis.

ISBN 978-85-509-0537-2

1. Escolas - Relações étnico-raciais. 2. Diversidade.
3. Educação. 4. Gênero. I. Gomes, Ana Beatriz Sousa.
II. Araujo, João Evangelista das Neves. III. Fiabani,
Adelmir. IV. Reis, Amada de Cássia Campos

CDD 370.19

Elaborado por Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB-3/1282

Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

SUMÁRIO

Apresentação	09
---------------------------	----

PARTE I - Relações étnico raciais e racismo

Preconceito racial e racismo institucional no Brasil	19
<i>Adelmir Fiabani</i>	

Racismo como obstáculo à igualdade constitucional: o caso Rafael Braga e Breno Borges e a desigualdade constitucional	45
<i>Maria Sueli Rodrigues de Sousa</i> <i>Savina Priscila Rodrigues Pessoa</i>	

Afrodescendentes nas Américas: estudo de caso – construção identitária dos afrodescendentes na Colômbia, Brasil e Guiana	75
<i>Mariana Cunha Pereira</i>	

PARTE II - Relações étnico raciais e religião

Educação e as religiões de matrizes africanas: práticas pedagógicas em escolas públicas de ensino fundamental na zona norte de Teresina – Piauí	97
<i>Jalinson Rodrigues de Sousa</i> <i>João Evangelista das Neves Araujo</i>	

A educação para as relações étnico-raciais no terreiro de umbanda: o ensino da cultura afro-brasileira para o convívio na sociedade das diferenças	121
<i>Robson Rutemberg Alves Neves</i> <i>Ana Beatriz Sousa Gomes</i>	

PARTE III - Relações de gênero e diversidade na escola

O curso de gestão de políticas públicas em gênero e raça na UFPI como disseminador da igualdade e do respeito à diversidade.....147

Amada de Cássia Campos Reis

Ana Beatriz Sousa Gomes

Baltazar Campos Cortez

Josimária da Silva Macêdo

Luciane Lima Rodrigues

Práticas pedagógicas no ensino de matemática e relações de gênero no ensino fundamental.....169

Jéssica Maria da Silva Rodrigues

Ana Beatriz Sousa Gomes

Gênero instituído e interditado: linhas de suspensão.....187

Maria Dolores dos Santos Vieira

A poesia do fio: tecendo o estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade.....205

Samara Layse da Rocha Costa

Shara Jane Holanda Costa Adad

PARTE IV - Relações étnico raciais, o ensino de história e o ensino da dança

O ensino de dança afro nas escolas: uma perspectiva de (re)construção das identidades afro brasileiras e dos saberes escolares.....223

Artenilde Soares da Silva

João Evangelista das Neves Araújo

Visualidades e textualidades das africanidades nos livros didáticos de história.....241

Túlio Henrique Pereira

Ramon Queiroz Souza

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne as mais recentes produções resultantes de investigações e relatos de experiências produzidos pelos membros do IFARADÁ - Núcleo Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência, da UFPI e por pesquisadores educacionais brasileiros de várias nuances. Estes estabelecem como eixos centrais de seus estudos a promoção do desenvolvimento da cidadania e da justiça social das diversidades étnico-raciais e de gênero em nosso país. Esta obra é dirigida ao público acadêmico, aos profissionais da área da educação e à sociedade em geral que se interessa por tal temática.

As diversas direções e sentidos das abordagens aqui apresentadas sobre a temática central dessa obra, voltada para os direitos humanos dos povos afrodescendentes no Brasil e para a diversidade de gênero, são pertinentes, visto que, nosso país, apesar de ser uma sociedade formalmente democrática, ainda continua com práticas de exclusão social, principalmente envolvendo as minorias historicamente estigmatizadas.

Situações de exclusão de ordem racial e de gênero são constantemente observadas no seio da sociedade brasileira e reveladas por meio de atitudes preconceituosas. Tais fatos sociais culminam com o abandono, a desvalorização e falta de reconhecimento da cultura e valores afrodescendentes e o desrespeito quanto às identidades de gênero. Além disso, verificamos a natureza das supostas políticas que, fragilmente, simulam “tentativas” de inclusão social dos referidos segmentos populacionais em questão. Tal realidade coloca-nos em lugares distantes dos direitos humanos determinados constitucionalmente pelo art. 5º e observados pelos estados democráticos sociais de direitos plenamente desenvolvidos.

Por isso, os (as) autores (as), nessa obra, desdobram seus esforços em torno das mais diversificadas formas de dominações reais e simbólicas herdadas histórica e politicamente por uma parcela de nossa sociedade, notadamente políticos, empresários, profissionais liberais de grande prestígio e demais representantes da estrutura social conservadora que utilizam e controlam os novos instrumentos operativos dos processos de exclusão, marginalização e empobrecimento da cultura afrodescendente e da ideologia de gênero no Brasil. Ao lançar mão dos mais diversificados mecanismos de exclusão, desigualdade e opressão, os atores e instituições representantes de ideologias coloniais estão contribuindo direta e/ou indiretamente para a manutenção e reprodução de comportamentos preconceituosos.

Tudo isso é atenuado e reforçado através de posturas de negação e/ou silenciamento da nossa história e culturas africanas e afrodescendentes, assim como também sofrem as religiões de matrizes africanas, bem como as artes que delas se originam. Exemplo disso é a dança e toda a diversidade de gênero e cor da pele preta ou parda.

Este livro dá um tratamento acadêmico às principais formas de desigualdades percebidas nas relações de gênero, raça e etnia na sociedade e, de forma particular, no ambiente escolar. Os recortes das temáticas desenvolvidas pelos autores de cada capítulo dão conta da identificação e questionamentos que os mesmos levantam enquanto formas de exclusão social e seus consequentes resultados.

As reflexões feitas pelos autores diante dos problemas levantados, a partir de seus recortes temáticos, demonstram e denunciam acadêmica, social e politicamente a realidade de intolerância, de preconceito e discriminações em que nossa sociedade está mergulhada. É uma clara demonstração de que, ainda nos tempos atuais, em que os Direitos Humanos constituem o pilar fundamental de uma democracia moderna, as pessoas são tomadas como reféns de regimes de semi-civilização. Nestes pesam as conquistas obtidas em favor das relações étnico-raciais e de gêneros, a democracia brasileira ainda ostenta cenas marcadas pelas desigualdades.

As produções estão organizadas em capítulos e agrupadas por afinidade de abordagens nas seguintes partes: **Parte I** – Relações Étnico Raciais e Racismo; **Parte II** – Relações Étnico Raciais e Religião; **Parte III** – Relações de Gênero e Diversidade na Escola; e **Parte IV** – Relações Étnico Raciais: o Ensino de História e o Ensino de Dança.

A **Parte I** é composta por três artigos que tomam como eixo norteador as Relações Étnico Raciais e Racismo. No artigo inicial, “Preconceito racial e racismo institucional no Brasil”, Ademir Fiabani procura esclarecer os conceitos básicos para a compreensão e operacionalização do racismo no nosso país e afirma que a cor da pele das pessoas é a principal fonte geradora do racismo institucional que se materializa na redução do acesso às políticas de qualidade como também através da amortização do poder, diminuindo a participação dos afrodescendentes nas instâncias de decisão, no acesso às informações e controle social.

As autoras Maria Sueli Rodrigues de Sousa e Savina Priscila Rodrigues Pessoa, na produção do seu artigo “Racismo como obstáculo à igualdade constitucional: o caso Rafael Braga e Breno Borges e a desigualdade constitucional”, elegem como objetivo do seu trabalho discutir o racismo que marca decisões judiciais e tomam como questão norteadora o seguinte questionamento: como enfrentar o obstáculo do racismo à igualdade constitucional? Partem da hipótese de que o enfrentamento ao obstáculo constitucional do racismo só pode ocorrer com eficácia em cinco dimensões: epistemológica, morfológica, teórica, metodológica e normativa, considerando que o racismo faz parte da gênese da colonialidade, o que o fez estrutura de todas as nações sob o poder hegemônico colonizador.

Ainda compondo esse bloco de artigos, Mariana Cunha Pereira, no artigo “Afrodescendentes nas Américas: estudo de caso – construção identitária dos afrodescendentes na Colômbia, Brasil e Guiana”, apresenta como as questões étnicas são tratadas nas sociedades plurais da América Latina, ressaltando que os negros foram incorporados nas sociedades coloniais dos países estudados de forma distinta ao tratamento dado aos nativos lá encontrados, momento em

que o racismo assume sua face mais perversa. Fala da reconstrução das identidades étnicas a partir de exemplos concretos de realidades nas quais os afrodescendentes definem-se como construtores de histórias, mostrando-se como sujeitos sociais diante das especificidades de cada projeto colonizador.

Dois artigos compõem a **Parte II** dessa obra que traz como título “Relações Étnico Raciais e Religião”. No primeiro, “Educação e as religiões de matrizes africanas: práticas pedagógicas em escolas públicas de ensino fundamental na zona norte de Teresina – Piauí”, seus autores, Jalinson Rodrigues de Sousa e João Evangelista das Neves Araújo, apresentam resultados de pesquisas em torno de temáticas relevantes e atuais que vem gerando problemas nas relações sociais como constatação da intolerância religiosa, discriminação e preconceito raciais nas escolas. Procuram situar as religiões de matrizes africanas no Ensino Religioso de escolas públicas teresinenses e detectar traços de preconceito nas práticas pedagógicas chamando a atenção para a necessidade das escolas assumirem posições fundadas nas diversidades étnico-raciais. Isso porque, segundo os autores, nas escolas pesquisadas ainda se constata a exclusão, silenciamento e invisibilidade das religiões de matrizes africanas, o que demonstra ainda uma forte presença do racismo institucional.

O segundo artigo “A educação para as relações étnico-raciais no terreiro de umbanda: o ensino da cultura afro-brasileira para o convívio na sociedade das diferenças” toma a educação no seu sentido mais amplo desenvolvida em espaços não escolares. Seus autores, Robson Rutemberg Alves Neves e Ana Beatriz Sousa Gomes expõem os resultados de um estudo realizado com o propósito de compreender os processos educacionais existentes em um Terreiro de Umbanda. Percorrem um caminho metodológico norteado por uma abordagem qualitativa optando por um estudo de caso de cunho etnográfico, o que leva os pesquisadores a concluírem que o terreiro de umbanda é alvo de discriminação que só será superada por meio de práticas educativas que valorizem as relações étnico-raciais.

A **Parte III** desse livro é composta por quatro artigos que versam sobre a questão de “Gênero e diversidade na escola”. Inicia com o relato de experiência exitosa do curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPPGER) ofertado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI) para professores e demais profissionais da educação, durante o período de 2014 a 2015. Os autores, Amada de Cássia campos Reis, Ana Beatriz Sousa Gomes, Baltazar Campos Cortez e Luciane Lima Rodrigues partem do princípio de que a formação inicial e continuada de professores nas temáticas de promoção da igualdade em gênero e raça, dentro e fora da escola, é fundamental no processo de construção de modelos educacionais que valorizem a diversidade e o respeito aos direitos humanos. E, utilizando como fonte os dados do relatório final do curso, expõem as ações desenvolvidas no decorrer do referido curso de especialização com apresentação do seu processo de execução - planejamento, desenvolvimento e resultados obtidos. Estes estudos relevam que o curso de especialização em GPPGER promoveu a formação de profissionais aptos a desenvolverem projetos que assegurem a transversalidade e intersetorialidade de gênero e raça na escola e na sociedade. Concluem que o curso GPPGER é mais uma ação das políticas afirmativas que dispõem a modificar e melhorar o atual quadro social e político do país.

Dando continuidade, Jéssica Maria da Silva Rodrigues e Ana Beatriz Sousa Gomes em “Práticas pedagógicas no ensino de Matemática e relações de gênero no ensino fundamental” apresentam os resultados de uma investigação feita com o intuito de analisar as práticas pedagógicas no ensino da Matemática no tocante às relações de gênero. No trabalho, as autoras constataram que, nesse campo do conhecimento, as mulheres ainda são subjugadas em seus comportamentos e na sua capacidade intelectual chegando a refletir em suas escolhas profissionais. Ademais, observaram que as práticas pedagógicas, de certa forma, ainda estão pautadas em concepções inatistas defensoras de que as atitudes e capacidades das pessoas são determinadas ao nascerem, justificando, assim, ser natural que as

mulheres apresentem rendimentos acadêmicos inferiores ao dos homens, em Matemática.

Na sequência, Maria Dolores dos Santos Vieira fez um recorte na sua pesquisa de doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (2016-2018) e produziu o artigo “Gênero instituído e interditado: linhas de suspensão” no qual analisa a inclusão da categoria gênero na educação superior, tomando como base a literatura especializada e a organização da matriz curricular de um curso de Pedagogia. Os resultados obtidos apontam para entraves na inclusão da categoria gênero na educação que vão desde a distorção do termo, dos limites binários, sociais, históricos, culturais, econômicos até o silenciamento das discussões na educação, e de modo específico, nos cursos de formação de professoras e professores entre os quais se destaca o curso de Pedagogia.

Finalizando esse bloco de artigos, Samara Layse da Rocha Costa e Shara Jane Holanda Costa Adad apresentam o artigo “A poesia do fio: tecendo o estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade” como um excerto de pesquisa de Mestrado (2017-2019) desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. As autoras procuram apresentar a técnica artística Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade, dispositivo criado para a pesquisa com inspiração na arte de Arthur Bispo do Rosário e com o qual foram produzidos confetos (conceitos + afetos) e problemas a partir do disparador: O que pode o ser jovem em meio à heteronormatividade? Esse trabalho resultou de uma pesquisa qualitativa que utilizou o método da Sociopoética. A metodologia sensível se deu por meio da oficina de produção dos dados com vivências sociopoéticas realizadas com uma amostragem de oito jovens estudantes do Ensino Médio do Centro de Ensino em Tempo Integral Professora Maria da Conceição Salomé. Considerando o disparador utilizado para a criação do Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade e os problemas e confetos criados pelo grupo-pesquisador, as autoras evidenciam a construção de outros modos de ser jovem para além do instituído pela norma heteronormativa, bem

como a necessidade da discussão de temas como estes no ambiente escolar. Compreendem que a Sociopoética pode operar metodologias sensíveis capazes de instigar outros modos de ser jovem em meio à heteronormatividade no contemporâneo.

Agrupados na **Parte IV** dessa obra, cujo tema articulador é “Relações Étnico Raciais, o Ensino de História e o ensino da Dança” estão os artigos “O ensino de dança afro nas escolas: uma perspectiva de (re)construção das identidades afro brasileiras e dos saberes escolares” e “Visualidades e textualidades das africanidades nos livros didáticos de história”. No primeiro, João Evangelista das Neves Araújo e Artenilde Soares da Silva apresentam uma abordagem teórica sobre as danças afro primitiva (clássica afro), afro guerreira e afro contemporânea, mostrando o movimento como expressão de significados corporais bem como o legado cultural utilizado para o ensino e aprendizagem de danças africanas. Do mesmo modo, propõem analisar a importância de um projeto pedagógico que adote a prática de ensino de dança afro brasileira como elemento que contribui para a formação e preservação dos valores culturais que caracterizam a população afrobrasileira, proporcionando uma (re)construção de identidade e saberes escolares. Os resultados indicam que a realidade étnico racial brasileira pode ser modificada através de atitudes como a prática da dança nos seus sentidos universal e específicos, onde podemos produzir cidadania e fortalecimento das identidades afrodescendentes.

No segundo artigo, Túlio Henrique Pereira e Ramon Queiroz Souza procuram analisar os conteúdos visuais e textuais de dois capítulos reservados aos estudos das africanidades no livro didático da editora Moderna, “Estudar história: das origens do homem à era digital”. Os autores, após uma observação panorâmica das imagens e textos, perceberam uma sincronia e diacronia no tratamento dos conteúdos que representam a África, suas ancestralidades, o colonialismo, o imperialismo, o pós-colonialismo, as permanências e as rupturas do processo histórico que envolve a diáspora africana. Eles também procuraram problematizar os modos de produção,

representação e usos do saber histórico no currículo das escolas, dando atenção principal às imagens.

Por fim, gostaríamos de ressaltar os nossos cumprimentos aos autores de cada capítulo que compõe esta obra e a nossa gratidão pelas contribuições prestadas para que esse livro se tornasse realidade. E aos interessados nas temáticas bem enfatizadas ao longo das quatro partes que constituem o nosso livro, deixamos aqui o nosso convite para mais uma leitura necessária no decorrer dos nossos enfrentamentos dos racismos e preconceitos que temos de enfrentar em nosso cotidiano pessoal, profissional e social.

Prof. Dr. João Evangelista das Neves Araújo

Prof^a. Dr^a. Ana Beatriz Sousa Gomes

Prof^a. Dr^a. Amada de Cássia campos Reis



PARTE I

Relações étnico raciais e racismo







Preconceito racial e racismo Institucional no Brasil

Adelmir Fiabani ¹

Introdução

Em 19 de julho de 2017, o escritor brasileiro e repórter Claudio Barcellos de Barcellos, mais conhecido por Caco Barcellos, pertencente à Rede Globo de televisão, apresentou o programa "Profissão Repórter", no qual apresentou casos de racismo no Brasil. O quadro, de caráter investigativo, trouxe depoimentos de vítimas e as consequências da violência sofrida. Não sabemos exatamente a intenção da equipe da produção do referido programa, visto que, por muito tempo, esta mesma rede televisiva explorou a raça negra com a função de entretenimento.

No Brasil, desde que surgiram os programas televisivos de grande alcance, a mídia pouco se importou com atos racistas, preconceituosos

1 Doutor em História. Professor Associado na Universidade Federal da Fronteira Sul. Curso de Medicina. Campus Passo Fundo (RS).

e discriminatórios em relação aos negros, indígenas, homossexuais, mulheres e pobres. É recente o 'cuidado' com expressões e imagens que caracterizem crime racial. Fez-se necessário criminalizar o racismo para que os meios de comunicação passassem a ter cuidado em suas produções. Mesmo assim, registram-se exemplos de racismo, homofobia e machismo nos comerciais, noticiários, novelas e outros. Temos a impressão de que os infratores conhecem as leis, mas não creem nas punições.

As produções dos programas de entretenimento proporcionaram às empresas televisivas altos níveis de audiência com a exposição de atores negros em condição de inferioridade intelectual e estética. Gerações de brasileiros cresceram assistindo novelas, filmes, seriados e comerciais com os negros e negras representando empregados domésticos, bandidos, trapaceiros, malandros, prostitutas, cafetões e outros. Segundo Paulo Vinícius Baptista da Silva e Fúlvia Rosenberg, "a mídia participa da sustentação e produção do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira, uma vez que produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros".²

A afirmação de Silva e Rosenberg é cabal quando nos referimos aos âncoras dos programas. Nos principais telejornais e quadros infantis predominam os apresentadores brancos. Nos quadros de humor e entretenimento os negros também são minoria. Quando há atores negros, explora-se o fenótipo como indicador de pobreza, indolência e inferioridade intelectual, como, por exemplo, o programa "Os Trapalhões", que 'inferiorizou' um ator negro para divertir os telespectadores.

"Os Trapalhões", programa criado há mais de três décadas, tratou o negro de forma estereotipada, debochada e discriminatória. O personagem Mussum foi associado ao macaco, pé de pato e a um

2 SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 74.

"toco preto". Foi tratado jocosamente de "cara preta", "morcegão", "pé-de-rodo", "pretinho feio", "escurinho" e "negão".³ Mussum sempre representou o negro analfabeto, alcoólatra, de linguajar tosco e vocabulário limitado. Na maioria das cenas, foi 'derrotado', dando a entender que era menos 'inteligente' do que os atores brancos, que representavam os personagens Didi, Dedé e Zacarias.

Pesquisa realizada nos anos 2016 e 2017, em sete emissoras brasileiras, revelou que havia 272 apresentadores à frente de 204 programas televisivos. "Apenas 3,7% dos apresentadores eram negros. Em valores absolutos, de todos os analisados, foram apenas 10 apresentadores negros contra 261 brancos". Caso todos os apresentadores exercessem sua função no mesmo dia, "os negros ficariam no ar seis minutos" e o restante das 24 horas seria ocupado por brancos. Quanto ao tipo de programa, os negros estavam alocados majoritariamente em quadros de humor (80%) e religiosos (20%).⁴

Neste sentido, percebe-se que a quase ausência de apresentadores negros em programas televisivos tem reflexos negativos, sobretudo, para as crianças negras que não se sentem representadas em atividades de jornalismo, culturais e entretenimento infantil. Também reforça o estereótipo da 'limitação' intelectual do negro. No imaginário dessas crianças, o negro não pode ocupar papel de 'destaque' na televisão, pois este espaço está 'reservado' para os brancos.

As diferentes formas de racismo

Estudos científicos comprovaram que o racismo não é transmitido geneticamente. Conforme Teun A. van Dijk, as pessoas aprendem a ser racistas "com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do

3 Idem. p. 98.

4 SANTANA, Henrique; SALLES, Iuri. Por que os negros não apresentam programas de televisão? In: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/03/por-que-os-negros-nao-apresentam-programas-de-televisao/>. Acesso em 12-08-17.

mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas".⁵

O Brasil é um país racista por excelência. Por quase quatro séculos, predominou o regime escravista, sendo que um dos seus pilares foi o racismo. Na legislação colonial predominaram normas que afirmavam a superioridade do branco sobre os negros. Conforme Malheiro, pela lei, o escravo não era cidadão e sim *cousa*.⁶ O cativo era considerado propriedade do escravista e, como tal, devia-lhe obediência.

Em 1932, Gilberto Freyre, em **Casa Grande e Senzala**, afirmou que no Brasil não havia racismo. Segundo o sociólogo, neto de escravizadores, éramos uma nação harmônica, de convivência pacífica, sem ódios e rancores étnicos. No entanto, a história é bem diferente do que Freyre afirmara no início do século XX. Com a Abolição, o negro obteve a liberdade civil, mas continuou em situação econômica e social análoga ao tempo da escravidão. Basta analisar a configuração da sociedade contemporânea para identificar o lugar destinado ao negro.

Nota-se que além de terem ido parar nas favelas, continuam sendo maioria nas periferias, nos presídios e nos abrigos para menores infratores; os jovens negros são maioria entre as pessoas assassinadas, as mulheres negras recebem os menores salários e os estudantes negros são minoria nas universidades; os empregos públicos com maiores salários pertencem aos brancos, os cursos superiores mais procurados são ocupados por não negros; o nosso parlamento é majoritariamente branco, ou melhor, os Três Poderes da nação são comandados por brancos.

Segundo Gevanilda Santos, "o mito da democracia racial é a ideia da rejeição dos valores de matriz cultural africana, a negação do racismo, ao mesmo tempo que se difunde o ideal do embranquecimento

5 DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15.

6 Cf. MALHEIRO, Perdigão. *A escravidão no Brasil: Ensaio histórico, jurídico, social*. [1866] 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

a partir da simbologia da morenidade, da miscigenação, da atitude cordial e hospitaleira do Estado". Conforme Santos, "estes são os ingredientes ideológicos do mito da democracia racial com forte apelo popular".⁷

Este artigo aborda primeiramente, de forma tangencial, alguns conceitos que nos conduzem ao entendimento de como opera o racismo no Brasil. A seguir, analisaremos algumas formas de racismo e suas consequências. No final do texto, apresentaremos exemplos de racismo institucional.

Raça

Raça é um artifício teórico, construção social e política, baseada em fenótipos, a partir da qual se dão as relações entre os grupos raciais. É um conceito que não se sustenta em termos de validade científica, "em vista das conquistas da biogenética no âmbito da investigação do genoma humano, das descobertas da paleoarqueologia acerca dos ancestrais únicos de todos os homens modernos (um homem e uma mulher africanos) e dos desenvolvimentos da reflexão antropológica".⁸

No período que antecedeu o século XVIII, o conceito de raça esteve ligado a grupos de ancestrais comuns. Não foi utilizado para designar a natureza dos indivíduos. As diferenças físicas entre as pessoas eram atribuídas ao pertencimento do mundo cristão ou não.⁹

7 SANTOS, Gevanilda. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da. [Org.]. **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 47.

8 BARROS, José D'Assunção. **A Construção Social da Cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012. p. 219.

9 BARROS, Zelinda dos Santos et al. **Educação e relações étnico-raciais Brasília**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010. p. 11.

As diferenças físicas também foram associadas ao clima e que europeus, asiáticos, africanos e americanos possuiriam ancestrais distintos.

A partir do século XVIII, a explicação passou a ser científica, com o surgimento do paradigma poligenista, que interpreta a humanidade dividida em espécies distintas, não mais 'subespécies'.¹⁰ Em 1740, às vésperas de irromper a Revolução Industrial na Inglaterra, Charle Linnaeus, na obra **Sistema Geral da Natureza**, considerou que a humanidade era composta de "europeus brancos, americanos vermelhos, asiáticos amarelos e africanos pretos". Quando completou dez edições, o autor acrescentou "características de caráter a cada raça". Entre tantos exageros, "ele afirmava que europeus e americanos brancos eram suaves e inventivos, vermelhos americanos eram obstinados, asiáticos amarelos eram melancólicos, cobiçosos e os africanos, pretos indolentes e negligentes".¹¹ Percebemos que o conceito raça serviu para classificar caráter e aptidões mentais.

Charles Darwin escreveu **A origem das espécies**, em 1859. O pesquisador foi mal interpretado por alguns. Darwin não defendeu a eliminação dos inaptos, dos impuros, pois ele achava absurda a ideia de um tipo superior de espécie. No entanto, "vários ramos do conhecimento passaram a adotar uma perspectiva evolucionista: a linguística, a pedagogia, a sociologia, a filosofia, a política." Na política, "o imperialismo europeu se valeu da ideia de sobrevivência dos mais aptos para justificar o avanço da colonização".¹² Os estudos que sucederam as pesquisas de Darwin serviram para esclarecer e também para reforçar as diferenças entre as espécies.

Em 1883, Francis Galton, naturalista e geógrafo britânico, criou o termo eugenia. Trata-se de uma doutrina que prenunciava o desenvolvimento da humanidade a partir da purificação das raças. Não se referiu à *raça branca*, mas toda aquela que guardasse

10 Idem. p. 14.

11 Idem. p. 14.

12 Idem. p. 16.

características específicas do *tipo*.¹³ Nesse sentido, o casamento inter-racial era condenado, pois não contribuía para o aprimoramento das *raças*. No Brasil, o casamento entre brancos e negros pouco ocorreu no período da escravidão e primeiras décadas do pós-Abolição. Contemporaneamente, este episódio ainda persiste, embora com menos intensidade.

Na década de 1940, a crença na superioridade da raça branca levou a experiências que custaram muitas vidas à sociedade. Na Alemanha, por exemplo, o projeto de Adolf Hitler resultou no extermínio de milhões de judeus. A pretensa 'pureza' do sangue serviu de pretexto para eliminar judeus, negros, homossexuais, deficientes, idosos, comunistas e outros.

No final do século XX, após desvendar o DNA humano, a ciência comprovou que existe uma única raça, a humana.¹⁴ O termo raça passou a ser substituído por etnia, que não é objeto de discussão neste artigo. Em 1988, pesquisa feita no Brasil, revelou que 97% dos entrevistados afirmaram não serem racistas, mas 98% deles declararam conhecer alguém que fosse.¹⁵ Então, quem são os racistas? Os racistas acreditam na existência de raças? Para os racistas o termo raça serve para designar o outro grupo, geralmente identificado pelo fenótipo.

Raça não é um conceito operacional. A história da humanidade derruba a tese de raça pura, pois as misturas biológicas foram constantes e contínuas. "Do ponto de vista da genética, não existe raça branca ou negra. Não existe raça ariana ou latina. Também não existe raça brasileira. Os povos nunca cessaram de se misturar uns aos outros.

13 Idem. p. 17.

14 GASPAR NETO, Verlan Valle; SANTOS, Ricardo Ventura. Biorrevelações: testes de ancestralidade genética em perspectiva antropológica comparada. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 35, p. 227-255, jan./jun. 2011.

15 SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 90.

Daí a evidente diversidade dos tipos físicos que formam a população mundial." ¹⁶

Na luta contra o racismo no Brasil, o movimento social negro se utiliza do termo raça deslocado do conceito biológico, mas como discurso ideológico. "A raça entendida como índice de diferenças fenóticas classificatórias, a raça compreendida como sinônimo de povo, de grupo e, também, em grau menor, a raça baseada nos laços de sangue".¹⁷

Racismo

Pesquisadores e ativistas do portal Geledés, Instituto da Mulher, realizou amplo debate, a fim de definir racismo institucional. Para os referidos autores, "o racismo é uma ideologia que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados". Em outras palavras, "trata-se de um fenômeno de abrangência ampla e complexa que penetra e participa da cultura, da política e da ética". Para isso,

requisita uma série de instrumentos capazes de mover os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias. Por sua ampla e complexa atuação, o racismo deve ser reconhecido também como um sistema, uma vez que se organiza e se desenvolve através de estruturas, políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de sua aparência, atuando em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional.¹⁸

16 D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2005. p. 45.

17 D'ADESKY. 2005, p. 46.

18 GELEDÉS [Org.]. Racismo Institucional: uma abordagem conceitual. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/> Acesso em 28-11-2018.

O racismo faz parte do presente da humanidade, e não somente ao seu passado. O racismo é um comportamento, uma ação derivada da não aceitação de outro (s) indivíduo (s) identificado (s) por traços físicos, como cor da pele, cabelo, formato da face, etc. Às vezes deriva do ódio que um grupo tem em relação ao outro. Também pode ser observado quando um grupo de humanos acredita na sua superioridade, frente outros grupos. Deriva da vontade de impor uma crença particular como única e verdadeira.¹⁹ O racista sabe que não existem raças, mas defende a existência destas justamente para colocar a sua pertença acima dos que ele julga inferiores.

As ciências sociais passaram a se interessar de forma sistemática pelo racismo a partir da década de 1920, com a existência deste nos Estados Unidos e a escalada antissemitismo na Alemanha nazista. Na França, a academia desenvolveu maior volume de análises nos anos 1950 e 1960.²⁰ No Brasil, foi nos anos 1980 que a academia passou a preocupar-se com a temática, após denúncias do movimento negro sobre racismo e preconceito em geral, sobretudo, nas escolas.

No Brasil, a crença na superioridade branca e inferioridade negra/indígena foi um dos pilares que sustentou a escravidão por quase quatro séculos. Tratava-se de um comportamento social perpetuado de geração em geração, iniciado com a formação da sociedade escravista. A cor da pele servia como elemento identificador e determinava o território que cada um poderia frequentar.

A pretensa superioridade branca é a base do racismo científico, ideologia a qual o conceito de civilização está associado aos brancos e a seus atributos físicos, enquanto a barbárie ou a selvageria está associada às outras raças. Foi com base na crença de raças 'inferiores'

19 Cf. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 53.

20 WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 12.

que os europeus utilizaram como escravizados os nativos da América, África e Austrália.

No Brasil, a escravidão, enquanto sistema, 'legitimou' a inferioridade do negro e do indígena, que de social tornou-se natural e, enquanto durou, inibiu qualquer discussão sobre cidadania. "O fim da escravidão, a universalização das leis e do trabalho não teriam afetado o padrão tradicional de acomodação racial; ao contrário, agiram no sentido de camuflá-lo".²¹

A formação do Estado brasileiro se deu em plena ordem escravista. Embora independente de Portugal, o governo imperial se sustentou pela mão de obra escrava. No período da República, a escravidão não existia mais como forma de produção, mas as relações sociais continuaram muito parecidas com as do passado. Podemos afirmar que a libertação dos cativos ocorreu na forma jurídica e não na forma social e econômica. O ex-cativo pôde escolher a quem vender a força de trabalho, no entanto as opções estavam restritas a trabalhar em troca da alimentação e moradia, em condições análogas às da escravidão. Passados 130 anos após a Abolição, a maioria dos negros ainda não é um cidadão em sua plenitude.

Racismo explícito

Por racismo explícito entendemos as atitudes cotidianas daqueles que se acham superiores, melhores do que os outros, que são diferentes na aparência, "na origem ou nas duas coisas juntas".²² Segundo Michel Wieviorka,

o racismo consiste em caracterizar um conjunto humano pelos atributos naturais, eles próprios

21 SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 70.

22 LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 11.

associados às características intelectuais e morais que valem para cada indivíduo dependente desse conjunto e, a partir disso, pôr eventualmente em execução práticas de inferiorização e de exclusão.²³

Para melhor entendimento, racismo explícito é o fato de um indivíduo branco chamar o negro de macaco, Saci-Pererê, tição. Recentemente, em determinados jogos de futebol presenciamos torcedores brancos reportando-se à tez da pele dos atletas negros, oferecendo-lhes bananas ou imitando o caminhar do macaco. Por racismo explícito também podemos incluir as frases ofensivas aos negros, escritas em banheiros, paredes de universidades, escolas e locais públicos.

No Brasil, o racismo é crime. Em 1951, foi criada a Lei 1390/51, proposta por Afonso Arinos de Melo Franco, que proibia a discriminação racial no país. A lei Afonso Arinos se mostrou ineficaz pela brandura em suas punições, mesmo em casos extremos de discriminação racial. Muito criticada pelo movimento negro, a referida lei não punia severamente o racista.

Em 1989, foi criada a Lei 7716/89, proposta pelo jornalista, ex-vereador, deputado e advogado Carlos Alberto Caó Oliveira dos Santos. Essa lei determinava a igualdade racial e o crime de intolerância religiosa, que se constitui como uma das maiores conquistas do movimento negro brasileiro, pois tornou o crime de racismo inafiançável. No entanto, o racismo pode ser transformado em injúria racial. Nesses casos, "os acusados seriam julgados por causa da injúria racial, onde há a lesão da honra subjetiva da vítima. Essa acusação permite fiança e tem pena de no máximo oito anos, embora geralmente não passe dos três anos".²⁴

23 WIEVIORKA. 2007, p. 9.

24 Lei e Penalidade. Disponível em: <http://racismo-no-brasil.info/lei-e-penalidade.html>. Acesso em: 21-11-2018.

O racismo explícito é identificado em menor escala se comparado ao racismo velado. O primeiro implica em prisão, mesmo que o réu não sofra grandes prejuízos, graças às 'brechas' contidas na nossa legislação. O segundo ocorre diariamente e é difícil de ser enquadrado como crime. Basta observar o cotidiano e o identificaremos em quase todos os lugares. As abordagens policiais são preferencialmente contra negros; os trabalhadores de algumas revendas de automóveis, lojas de cosméticos, bancos e outros são majoritariamente brancos. Profissionais liberais (advogados), apresentadores de telejornais, modelos e estilistas são brancos.

Racismo velado

Segundo Alexandre Emboaba da Costa, o racismo velado é "aquele racismo sutil, implícito e negado, com efeitos perniciosos que são tão profundos, se não forem mais profundos pela sua invisibilidade, como os sistemas raciais mais explícitos".²⁵ O racismo velado tomou corpo a partir da ideologia da democracia racial. As pessoas admitem a existência do racismo, mas não se consideram racistas. Sempre o racista é um amigo, primo, parente, ou seja, alguém que está longe.

O racismo camuflado ocorre na 'surdina', visto que o racista se esconde por trás do silêncio e mantém-se no anonimato. Não raro, estes sujeitos se declaram contra o racismo e citam exemplos de convivência harmoniosa com colegas de trabalho, vizinhos e parentes negros. Um exemplo recente desta prática perniciosa ocorreu na última eleição para presidente da República, quando a 'grande maioria' se declarou contra a homofobia, racismo e todo tipo de discriminação, no entanto, multiplicaram-se imagens de suásticas nazistas e frases ofensivas aos negros. Em outras palavras, os racistas sabem que agir publicamente é crime e utilizam-se do anonimato para praticar o racismo.

25 COSTA, Alexandre Emboaba da. Da miscigenação ao pluriculturalismo: questões em torno da ideologia pós-racial e a política da diferença no Brasil. *Hendu* 6(20): 40-54 (2015). p. 45.

Segundo Nei Lopes, racismo velado é aquela forma em que "o racista se mostra simpático e cordial para com o grupo que discrimina, mas adota comportamento cordialmente discriminatório, através do humor, do uso de ditos populares e de brincadeiras carregadas de conotações raciais."²⁶ Há também, aquele racista que exalta as características positivas dos negros, como por exemplo, bons músicos, dançarinos e atletas, porém não os considera aptos aos cargos de chefia.

Outro caso de racismo velado ocorre na escola, no momento em que alguns professores têm baixa expectativa quanto ao rendimento das crianças negras. Na televisão, os atores negros talentosos exercem, na maioria das vezes, papéis de menor destaque (motorista, doméstica, policial, bandido, prostituta, etc.). A presença de casais inter-raciais na televisão, cinema e na publicidade é quase nula.

Racismo institucional

A expressão racismo institucional surgiu na década de 1960, mais especificamente em 1967, quando Stokely Carmichael e Charles V. Hamilton, militantes do movimento negro norte-americano, publicaram a obra, *Black Power: the politics of liberation in América* (*Black Power: a política de libertação na América*). Segundo os autores, o racismo ocorria de duas formas: uma aberta pela vontade dos indivíduos; outra não declarada e institucional.²⁷ Em outras palavras, o racismo institucional consiste em práticas discriminatórias fomentadas pelo Estado que resultam em vantagens para a classe dominante (no caso, os brancos) e desvantagem para os negros (classe dominada).

Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos.

26 LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 181.

27 WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 29.

Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.²⁸

No Brasil, a ideia de racismo institucional, também surgiu com o Movimento Negro Brasileiro "denunciando as desigualdades sociais nas instituições do mercado de trabalho, da saúde, da educação, da segurança pública e até nas atividades de lazer". Segundo Gevanilda Santos, amparada em pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, os entrevistados identificaram discriminação racial maior no mundo do trabalho do que na escola, por exemplo. "A remuneração do trabalho é o lugar das instituições econômicas em que a prática discriminatória é mais visível", ou seja, "quarenta por cento da população brasileira tem renda familiar até dois salários mínimos, entre os quais 30% de brancos e 47% de não-brancos".²⁹

Na obra, **A distância que nos une**, escrita por vários autores, a renda dos brancos comparada à dos negros escancara a prática de racismo institucional. Esse fato ocorre devido à forma como o Estado se fez presente ou não na formação do jovem negro, permite discriminações salariais por causa da cor e sexo, não pune as instituições que praticam este delito. Segundo Rafael Georges *et al*,

28 **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 54.

29 SANTOS, Gevanilda. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da. [Org.]. **Racismo no Brasil:** percepções da discriminação e do preconceito no século XXI. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 49.

Considerando todas as rendas, brancos ganhavam, em média, o dobro do que ganhavam negros, em 2015: R\$ 1.589,00 em comparação com R\$ 898,00 por mês. Em vinte anos, os rendimentos dos negros passaram de 45% do valor dos rendimentos dos brancos para apenas 57%. Se mantido o ritmo de inclusão de negros observado nesse período, a equiparação da renda média com a dos brancos ocorrerá somente em 2089.³⁰

No Brasil, o racismo institucional ocorre de forma sutil, com métodos bem elaborados, muitas vezes, imperceptíveis aos olhos da maioria da população. Não estamos falando de racismo sem atores e que não remete à ciência do século XIX. Trata-se de um mecanismo produtivo, capaz de gerar e retroalimentar a exclusão. Para entender o racismo institucional, faz-se necessário ler a realidade pelos números e analisar o ordenamento social. Dados de 2011 apontavam para a diferença salarial entre brancos e negros. A mulher negra recebe o menor salário, em média. As pesquisas continuam apontando para o mesmo resultado.

O racismo ocorre quando há dois elementos: o agressor e a vítima. No caso do racismo institucional, o "agressor" tem cor e vale-se de posições de comando para agir em causa própria. Geralmente são pessoas brancas, que são racistas e se aproveitam do poder que têm para segregar, discriminar e diminuir conquistas, como por exemplo, reduzir o número de pessoas que acessam o programa social "Bolsa Família". Consequentemente, implica alijar maior número de indivíduos carentes das políticas públicas, que, na sua maioria, são negros.

A desqualificação da política de cotas para negros nas universidades serve como exemplo de racismo institucional. A população em geral, sobretudo, os racistas, invoca a meritocracia para desqualificar as ações

30 GEORGES, Rafael *et al.* **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Brief Comunicação, 2017. p. 28.

afirmativas, ignorando todo o passado de escravidão que a população negra carrega. Algumas Instituições de Ensino Superior ainda resistem às cotas para negros, alegando que atendem este segmento por meio das cotas para estudantes oriundos de escola pública. Na verdade, as cotas para estudantes de instituições públicas vieram na esteira das cotas para negros, quando o movimento negro levantou esta bandeira.

Outro exemplo de racismo institucional refere-se à Lei 10.639/03, que é obrigatória, porém não é cumprida em muitas escolas. O Estado comete racismo institucional quando não oferece transporte público, educação, saúde, segurança eficientes e de qualidade aos bairros majoritariamente compostos de negros. Da mesma forma, quando não proporciona cursos para os professores e não inclui no calendário das escolas datas significativas para população negra.

Racismo Institucional: descumprimento da Constituição

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, considerada a Carta Magna cidadã, na qual em seu Artigo 6º, constam os direitos sociais, ou seja, o Estado ficou responsável pela promoção da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada em 2018, revelou que a pobreza aumentou 11% no Brasil e o número de pessoas em situação de extrema pobreza passou de 13,34 milhões em 2016 para 14,83 milhões.³¹ Pelos números, percebe-se que o Estado não cumpre a Constituição e deixa de promover a vida. No Nordeste está concentrada a maioria dos mais pobres (55%) e, entre os mais pobres, estão os negros e mestiços.

31 VILLAS BÔAS, Bruno. Pobreza extrema aumenta 11% e atinge 14,8 milhões de pessoas. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/5446455/pobreza-extrema-aumenta-11-e-atinge-148-milhoes-de-pessoas>. Acesso em 13 de dez. de 2018.

Em breve análise sobre os dados publicados pelo IBGE, constata-se que o Estado pratica o racismo institucional. Além de permitir o aumento da pobreza, a falta de segurança resulta no assassinato de jovens negros, sobretudo, nas periferias. A morosidade em titular as terras das comunidades negras determina o êxodo e aniquilamento destas comunidades. Ao reduzir o orçamento do Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Estado interrompeu a expansão do Ensino Superior e deixou as universidades em situação crítica, visto que pesquisas foram interrompidas e auxílios aos estudantes carentes foram extintos.

Racismo Institucional: o genocídio da juventude negra

Em 2014, a Bahia teve mais assassinatos de negros do que em outros estados da Federação. O **Mapa da Violência de 2016**, que trabalha com dados de 2014, apurou que foram assassinados 3.999 negros e 289 brancos.³² Ou seja, a proporção de um branco para quase 14 negros. Se tomarmos como referência uma família de quatro pessoas, foram assassinadas 3,5 famílias negras para cada pessoa branca.

A mesma pesquisa apontou o Rio de Janeiro como segundo estado em que se matam mais negros, com 2.512 e, em terceiro lugar, Minas Gerais, com 2.471. Na verdade, Alagoas é o estado com as piores condições para o negro viver. Para cada 100 mil habitantes, são assassinados 71,1 negros. Este fato se repete em quase todos os estados da Federação, exceto, Tocantins, Acre e Paraná, onde os brancos superam os negros em número de assassinatos. No mesmo ano, em Passo Fundo, estado do Rio Grande do Sul, cidade com quase 200 mil habitantes, foram mortos 142 negros, ou 35,5 famílias.³³

32 Cf. WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016: Homicídios por Armas de Fogo**. Rio de Janeiro, FLACSO/BRASIL, 2016.

33 Cf. WAISELFISZ. 2016.

Os dados obtidos em 2014 foram comparados com os de 2003. Em um curto espaço de 11 anos, o número de negros assassinados cresceu 320%, enquanto o de brancos, 250%. O Estado está mais preocupado com a proteção do patrimônio do que com o cidadão. Quando esboça alguma política de proteção ao cidadão, registre-se: "cidadão branco".

Segundo o **Atlas da Violência**, publicado em 2017, a população jovem, negra e de baixa renda constitui a maior parte das vítimas de homicídios no país. De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens negros continuam sendo assassinados como se fosse uma guerra. Segundo Cerqueira *et al*, o cidadão negro possui chances 23,5% maiores de sofrer assassinato em relação aos outros cidadãos. "Os negros respondem por 78,9% dos indivíduos pertencentes ao grupo dos 10% com mais chances de serem vítimas fatais".³⁴

Racismo Institucional: o fim da titulação das terras quilombolas

Eleita de forma legítima em 2014, a Presidenta Dilma enfrentou dura oposição nos primeiros dias do seu governo. Diante da maior crise econômica da última década, com forte oposição no Congresso, a Presidenta não teve outra saída senão aceitar que regras impostas pela oposição. O membro do Tribunal de Contas da União, João Augusto Ribeiro Nardes, encontrou supostas irregularidades nos atos da presidenta, chamadas "pedaladas fiscais". Em poucos meses, o terreno para o golpe estava preparado.³⁵

34 Cf. CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, 2017.

35 Agência Brasil. Impeachment de Dilma Rousseff marca o ano de 2016 no Congresso e no Brasil. In: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em 21-12-2017.

No dia 17 de março de 2016, transmitido para o mundo todo, 369 deputados, comandados por Eduardo Cunha, protagonizaram o maior ataque à democracia feito nos últimos 20 anos. Salvo engano, a Presidenta Dilma não cometeu nenhum crime e foi afastada do poder, com ato no Senado, em 31 de agosto de 2016. Sem dúvida, a direita chegaria ao poder passando por cima da Constituição, da vontade do povo e do direito conquistado nas urnas.

Na Casa Civil, Temer indicou Eliseu Padilha, político conhecido por "costurar acordos", considerados "impossíveis", pois havia necessidade de tomar medidas duras, ásperas e corajosas. Este discurso serviu para "legitimar" o arrocho salarial, ataque aos direitos trabalhistas, privatização dos bens públicos entre outros. No Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento assumiu o senador Blairo Maggi, gaúcho com propriedades no Mato Grosso, legítimo representante do agronegócio.

Em 12 de maio de 2016, menos de um mês após o golpe, através da Medida Provisória 726, o presidente Michel Temer delegou a regularização das terras quilombolas ao novo Ministério da Educação e Cultura. Ato recheado de más intenções, pois o MEC teria como função a “delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como determinação de suas demarcações, que serão homologadas mediante decreto.” O MEC estava sob o comando do Ministro Mendonça Filho, filiado ao Partido Democrata, responsável pela Ação Direta de Inconstitucionalidade 3239, que tramitava no Supremo Tribunal Federal (STF), opondo-se ao Decreto 4.887/2003, ou seja, grave ameaça aos direitos das comunidades negras brasileiras.

Temer protagonizou ato semelhante ao do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1999, quando retirou do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a incumbência de titular as terras e passou para a Fundação Cultural Palmares, decisão política que prejudicou as comunidades remanescentes de quilombos.

Fernando Henrique Cardoso é o principal expoente do PSDB, partido político que orquestrou o golpe junto com o PMDB de Temer. Tanto a decisão de FHC, como de Temer tencionava

interromper ou atrasar o andamento dos processos de regularização das terras quilombolas. O MEC não foi criado para cuidar da questão fundiária do Brasil, também não tem experiência nesta atividade e não disponibiliza de técnicos para fazer o trabalho de campo. Em outras palavras, o Governo Federal não reconhece o direito das comunidades negras.

A repercussão do ato de Temer foi tão negativa, que ele mesmo revogou o feito anterior e a Medida Provisória foi retificada no dia 20 de maio, voltando a pauta para o INCRA, que, por sua vez, passou a estar vinculado ao novo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Finalmente, no dia 27 de maio de 2016, pelo Decreto 8.780, o presidente transferiu o INCRA e a competência de titular as terras para a Casa Civil.

A Casa Civil está nas mãos do homem de maior confiança de Michel Temer. O fato de retirar a incumbência de titular as terras quilombolas do INCRA e transferir este órgão para o MEC, posteriormente, para a Casa Civil, demonstra que a questão fundiária das comunidades negras passa do campo do direito para o campo das políticas de governo. Segundo Alexandre Conceição, da coordenação nacional do MST, transferir o INCRA para a Casa Civil é como colocar raposa para cuidar do galinheiro – o chefe da Casa Civil, Eliseu Padilha, é vinculado aos ruralistas. Deixar a política do campo e da Reforma Agrária sob sua administração é inviabilizar qualquer avanço. Vamos lutar contra isso.

Racismo Institucional: Supremo Tribunal Federal protelou julgamento da ADIN 3239

Em novembro de 2015, a bancada ruralista do Congresso conseguiu criar e controlar uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que investigará também o INCRA. Todos os sete principais cargos do colegiado – presidente, vice-presidentes, relator e sub-relatores – foram ocupados por apoiadores da polêmica Proposta de Emenda à Constituição nº

215 (PEC 215), que inclui o Congresso Nacional na demarcação de terras indígenas e quilombolas. Juntos, esses deputados receberam mais de R\$ 9 milhões de empresas e empresários do setor agropecuário nas eleições de 2014.

Em outras palavras, a nova CPI não passou de um instrumento de pressão para aprová-la e faz parte de um processo de ataques aos direitos indígenas e dos povos tradicionais estabelecidos pela Constituição de 1988.

Recentemente, Temer anunciou que nenhuma terra quilombola seria titulada antes da votação da Ação Direta de Inconstitucionalidade 3239, (aquela apresentada pelo DEM). A análise do tema em plenário foi iniciada em 2012, quando o ministro aposentado Cezar Peluso votou no sentido de derrubar o decreto. Em 2015, a ministra Rosa Weber votou para validá-lo. Faltavam os votos de outros nove ministros. Em agosto de 2017, a sessão foi suspensa antes do voto do ministro Dias Toffoli, ausente do plenário. Em nota, a assessoria do STF informou que Toffoli estava em licença para “tratamento de saúde”, e só retornaria dia 21 de agosto. Em 08 de fevereiro de 2018, Por maioria de votos, o STF declarou a validade do Decreto 4.887/2003, garantindo, com isso, a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas.

Racismo Institucional: violência contra os quilombolas

A violência contra os quilombos aumentou consideravelmente nos últimos anos. Somente de 2016 a 2017, o número de assassinatos cresceu 350%. A maioria ocorreu em quilombos rurais, efetivados por capangas e matadores de aluguel. A região Nordeste concentra 76,3 dos assassinatos. Entre as causas estão os conflitos pela posse da terra, onde o enfrentamento se dá quando interesses dos latifundiários e especuladores imobiliários se sobrepõem aos dos quilombolas.

O racismo institucional ocorre quando "as violações decorreram de discriminação racial perpetrada por instituições públicas ou por grupos empresariais. A situação pode ter resultado de ação ou de omissão, bem como ter sido produzida direta ou indiretamente".³⁶ Ao protelar a titulação das terras, o Estado expõe as comunidades à violência e à pobreza. A não emissão dos títulos impede a comunidade de acessar determinadas políticas públicas, que viabilizam a produção de riquezas. Em algumas comunidades, a falta de melhores perspectivas induz a população jovem a sair para outros centros em busca de emprego. Conseqüentemente, ocorre o 'esvaziamento' do núcleo comunitário.

As comunidades negras precisam da titulação o mais breve possível e cabe ao Estado fazê-la, pois "combate o privilégio branco, o projeto colonizador de exploração massiva e repugnante do trabalho e do conhecimento de negros e negras".³⁷ Em outras palavras, o Estado comete racismo institucional ao não priorizar esse ato. Os entraves criados pelas instituições públicas, burocratizando o processo, determinam a 'morte' precoce do movimento social e favorece os setores contrários ao pleito quilombola.

O fato de a política de titulação ter sofrido, por parte do Governo Federal, forte ataque após o ano de 2016, somado à morosidade e à seletividade do sistema de justiça, coincidem com o aumento exponencial da violência contra os quilombos. Os racistas avançam dentro e fora da institucionalidade para tentar impedir que o quilombo se consolide como espaço de liberdade e de reprodução digna dos modos de vida negros.³⁸

36 CONAQ. **Racismo e violência contra quilombos no Brasil**: Terra de Direitos, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas — Curitiba: Terra de Direitos, 2018. p. 81.

37 Idem. p. 137.

38 Idem. p. 144.

A titulação das terras quilombolas dá segurança às comunidades e possibilita planejamentos a médio e longo prazo. A não titulação gera violência, acirra os ânimos entre fazendeiros/lindeiros e quilombolas, faz aumentar a pobreza e determina o êxodo para as cidades. A omissão do Estado constitui-se em racismo institucional, pois afeta, sobretudo, o povo negro e pobre do nosso país.

Conclusão

No Brasil, o racismo institucional opera a partir da cor da pele das pessoas. Dá-se na forma material quando, os que detêm o poder, indisponibilizam ou reduzem o acesso a políticas de qualidade. Também ocorre no momento que se reduz o acesso ao poder, em forma de restrições às informações, menos participação em esferas de decisão, controle social e escassez de recursos. Indisponibilizar/dificultar dados relativos ao processo de titulação das terras quilombolas é um exemplo desta prática.

O racismo institucional ou sistêmico é um mecanismo estrutural que é usado na exclusão seletiva de grupos racialmente subordinados - negros, indígenas, ciganos, imigrantes contemporâneos (senegaleses, haitianos, venezuelanos). Os operadores garantem a apropriação da riqueza produzida por estes grupos e mantêm a fragmentação no momento de distribuir os resultados. Em outras palavras, o racismo institucional é uma política de Estado, que "escolhe fazer ou não fazer". O racismo institucional age de forma a condicionar e manter a organização e ação do Estado, suas instituições e políticas públicas, com ramificações em instituições privadas, multiplicando a hierarquia racial.

No Brasil, o racismo institucional ocorre diariamente e em todas as instâncias que o Estado se faz presente. No caso das comunidades remanescentes de quilombos, a titulação das terras depende diretamente do Estado. Desde que se tornou conhecido o Artigo 68 do ADCT, em 1988, menos de 10% das comunidades receberam os títulos, fato comprobatório da "má vontade" dos governos federal e estaduais. O

Estado não tem coragem de enfrentar os representantes do latifúndio e do agronegócio e, como estratégia, esconde-se por trás da burocracia que ele mesmo criou.

No tocante à população negra em geral, é importante ressaltar que a regulamentação da Lei da empregada doméstica somente foi efetivada em 2015. Até esta data, o trabalhador doméstico, em muitas residências, funcionava como uma extensão do trabalho cativo. Outra questão fortemente combatida é a lei de cotas para negros, pois alguns setores da sociedade interpretam-na como um "privilégio" aos referidos estudantes e tentaram mudar as regras já estabelecidas. Tivemos casos de Instituições de Ensino Superior que flexibilizam o processo de seleção para atender os interesses das elites brancas.

Medidas governamentais que ferem os programas para a população de baixa renda também são classificadas como racismo institucional, ou seja, o Estado retira direitos de quem mais precisa e faz crescer o abismo econômico/social que existe entre ricos e pobres no Brasil.

Referências

Agência Brasil. **Impeachment de Dilma Rousseff marca o ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. In: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em 21-12-2017.

BARROS, José D'Assunção. **A Construção Social da Cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

BARROS, Zelinda dos Santos et al. **Educação e relações étnico-raciais Brasília**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, 2017.

CONAQ. **Racismo e violência contra quilombos no Brasil**: Terra de Direitos, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas — Curitiba: Terra de Direitos, 2018.

COSTA, Alexandre Emboaba da. **Da miscigenação ao pluriculturalismo**: questões em torno da ideologia pós-racial e a política da diferença no Brasil. *Hendu* 6(20): 40-54 (2015). p. 45.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GASPAR NETO, Verlan Valle; SANTOS, Ricardo Ventura. **Biorrevelações**: testes de ancestralidade genética em perspectiva antropológica comparada. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 35, p. 227-255, jan./jun. 2011.

GELEDÉS [Org.]. **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/> Acesso em 28-11-2018.

GEORGES, Rafael *et al.* **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Brief Comunicação, 2017.

Lei e Penalidade. Disponível em: <http://racismo-no-brasil.info/lei-e-penalidade.html>. Acesso em: 21-11-2018.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

MALHEIRO, Perdigão. *A escravidão no Brasil: Ensaio histórico, jurídico, social*. [1866] 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília, INL, 1976.

SANTANA, Henrique; SALLES, Iuri. **Por que os negros não apresentam programas de televisão?** In: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/03/por-que-os-negros-nao-apresentam-programas-de-televisao/>. Acesso em 12-08-17.

SANTOS, Gevanilda. **A cultura política da negação do racismo institucional**. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da. [Org.]. **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. *Brasil: lugares de negros e brancos na mídia*. In: DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

VILLAS BÔAS, Bruno. **Pobreza extrema aumenta 11% e atinge 14,8 milhões de pessoas**. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/5446455/pobreza-extrema-aumenta-11-e-atinge-148-milhoes-de-pessoas>. Acesso em 13 de dez. de 2018.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016: Homicídios por Armas de Fogo**. Rio de Janeiro, FLACSO/BRASIL, 2016.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.



Racismo como obstáculo à igualdade constitucional: o caso Rafael Braga e Breno Rorges e a desigualdade constitucional

Maria Sueli Rodrigues de Sousa³⁹
Savina Priscila Rodrigues Pessoa⁴⁰

Introdução

Vivemos um tempo em que o fundamento das regras pelas quais conduzimos nossas vidas é a igualdade constitucional para aquelas nações que se declararam democráticas, e as que não se declararam enfrentaram e enfrentam o poder hegemônico das demais para assim se declarar. Vale considerar que para a maior parte

39 Professora Associada I da Universidade Federal do Piauí – UFPI – Centro de Ciências Humanas e Letras – Departamento de Ciências Jurídicas – DCJ e dos Programas de Pós Graduação em Sociologia e em Gestão Pública, membra do Núcleo de Pesquisa em Africanidades e Afrodescendência – ÌFARADÁ e do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania – DiHuCi.

40 Advogada criminalista, Bacharela em Direito, membra do Coletivo de Advocacia Popular Antônia Flor.

dos países essa declaração foi feita por pressão do poder hegemônico alegado com razões justificadas como universais.

O fundamento da igualdade constitucional é a raiz do processo democrático. E não se trata de igualdade substantiva, mas a igualdade adjetiva ou processual ou igualdade perante a lei, a igualdade liberal.

Diante disso trago dois casos de aplicação da lei que denotam não igualdade perante a lei: o caso Rafael Braga e o caso de Breno Borges, o filho de uma desembargadora, mas poderia ser o caso do filho do empresário que atropelou um ciclista e nada lhe ocorreu e inúmeros outros. Mas o objeto aqui tratado como evidência do descumprimento da igualdade constitucional é os dois supracitados e o foco é a igualdade perante a lei, e não de quantidade de bens que cada um possui.

Trata-se de dois habeas corpus, um no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro e o outro no Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul. Os dois habeas corpus se insurgiram contra decisão de juiz do primeiro grau que determinou prisão preventiva em nome de manutenção da ordem pública. Um foi indeferido sob a alegação de não se tratar do seu meio apropriado e o outro deferido. Resultado: Rafael Braga permanece encarcerado e Breno Borges foi transferido para uma clínica sob alegação de insanidade mental. Qual o fundamento constitucional para a prisão de Rafael Braga e para internação do Breno Borges? Não há outra resposta que não seja desigualdade constitucional. E a empiria apresenta os fatores de raça e desigualdade social marcando a diferença entre os dois casos: um morador de rua negro e o outro filho de profissional do mais alto escalão do Poder Judiciário e branco.

O Estado constitucional mundialmente tem adotado ora mais ora menos instrumento de correção da desigualdade empírica como forma de alcançar a igualdade constitucional em forma de políticas afirmativas.

Na experiência brasileira, para enfrentar a desigualdade social há instrumentos de correção como as políticas afirmativas. Para enfrentar o racismo nada há. Pode vir o argumento de que a lei garante cotas

raciais, eu afirmo que não temos cotas raciais, apenas as sociais, já que a cota racial está submetida à escola pública, o que a torna na verdade cota social. E o outro instrumento é a criminalização do racismo, que foi transformado em injúria racial, que dificilmente é tipificada. O fato é que nem as ações afirmativas nem o crime de racismo dão conta de enfrentar o racismo como inferiorização social.

O presente artigo tem o objetivo de discutir: como enfrentar o obstáculo do racismo à igualdade constitucional? E parto do pressuposto de que o enfrentamento ao obstáculo constitucional do racismo só pode ocorrer com eficácia em cinco dimensões: epistemológica; morfológica; teórica, metodológica e normativa. As dimensões serão discutidas com referências teóricas decoloniais e constitucionalistas.

A metodologia que orienta a presente discussão é revisão de literatura e análise documental. A revisão de literatura foi feita orientada pelas seguintes categorias teóricas em dois pares associados: constitucionalismo e pluralismo jurídico, o outro par formado por racismo e colonialidade, seguindo o seguinte trajeto analítico: a colonialidade e o racismo como faces da mesma moeda (QUIJANO, 2005) foi/é vivida como processos de quilombagem (MOURA, 1989). E desse processo surge o constitucionalismo do sul ou latino-americano ou africano, resultando que o racismo vivido no seio do constitucionalismo é uma práxis permanente de resistência (Moura, 1989), em que o sujeito constitucional se autorreconheceu como cidadão e luta por sua dignidade em forma de direitos fundamentais (HABERMAS, 1997), e o direito se torna a luta por direitos (WOLKMER, 2001) ou a busca de torná-lo a melhor narrativa que um povo faz de si (DWORKIN, 2003 e HABERLE, 2004). Para favorecer o trajeto analítico foram produzidos mapas de associação de ideias (SPINK, 2010).

O texto está dividido em três itens: a narrativa da desigualdade constitucional; racismo e colonialidade: a pior narrativa de um povo; constitucionalismo e decolonialidade na melhor narrativa que um povo faz de si.

1. A narrativa da desigualdade constitucional

Para narrar a desigualdade constitucional trago os dois enredos, o de Rafael Braga e o de Breno Borges, os dois foram apreendidos pela polícia sob alegação de porte de drogas, sendo o segundo acrescido de porte de arma.

O relatório de ambas as sentenças faz o detalhamento do enredo que levou ambos ao aprisionamento:

Rafael Braga Vieira – Processo nº 0008566- 71.2016.8.19.0001 – 39ª Vara Criminal – RJ	Breno Fernando Solon Borges – Processo nº 0008566- 71.2016.8.19.0001 – Comarca de Água Clara – MS
---	---

Enredo 1 – Rafael Braga Vieira -

Sentença

(...) No dia 12 de janeiro de 2016, por volta das 09 horas, na Rua 29, em localidade conhecida como "sem terra", situado no interior da comunidade Vila Cruzeiro, no Complexo de Favelas do Alemão, bairro da Penha, nesta cidade, o denunciado, com consciência e vontade, trazia consigo, com finalidade de tráfico, **0,6g (seis decigramas) da substância entorpecente Cannabis Sativa L.** [grifo meu], acondicionados em uma embalagem plástica fechada por nó, bem como **9,3g (nove gramas e três decigramas) de Cocaína (pó)** [grifo meu], distribuídos em 06 cápsulas plásticas incolores e 02 embalagens plásticas fechadas por grampo, contendo a inscrição "CV-RL/PÓ 3/COMPLEXO DA PENHA", tudo sem autorização e em desacordo com determinação legal e regulamentar.

Nas mesmas condições de tempo e lugar acima descritas, o denunciado, com consciência e vontade, estava associado a outros indivíduos não identificados, todos subordinados à facção criminosa que domina o tráfico de drogas na comunidade, para o fim de praticar, reiteradamente, o crime previsto no art. 33 da Lei nº 11.343/06.

Policiais militares lotados na 07ª UPP do 16º BPMERJ estavam em operação no interior da comunidade, quando foram informados por um morador acerca da presença de um homem portando entorpecente com a intenção de comercializá-lo.

Destarte, ao chegarem ao logradouro indicado, os agentes visualizaram o denunciado Rafael Braga Vieira em poder de uma sacola de conteúdo suspeito.

De imediato, ao perceber a presença dos agentes da lei, o denunciado tentou se desfazer do material, arremessando a referida sacola ao solo.

Ato contínuo, após a abordagem do denunciado, os agentes lograram arrecadar os objetos abandonados, oportunidade em que verificaram tratar-se de vasta quantidade de material entorpecente, bem como um morteiro (...).

(...)

Decisão do Juiz do Plantão Judicial que converteu a prisão em flagrante em preventiva do acusado Rafael Braga, às fls. 111/112.

Tal Decisão veio a ser corroborada por Decisão oriunda da Central de Audiências de Custódia - CEAC, como pode ser observado às fls. 137/148.

(...)

No curso da instrução criminal foram ouvidas 02 (duas) testemunhas arroladas pelo Ministério Público, como se vê pelos termos de fls. 195 e 220; 02 (duas) testemunhas referidas, uma vez que a terceira nada soube esclarecer (fl. 249) consoante termo de fl. 247 e 248; 01 (uma) testemunha arrolada pela Defesa, conforme termo de fl. 194, bem como foi o réu interrogado (fl. 250).

(...)

Narrou a testemunha policial militar Pablo Vinicius Cabral (fl. 195) que estavam em patrulhamento de rotina, com intuito de garantir a segurança de trabalhadores que implantavam blindagem no posto policial, na Comunidade da Vila Cruzeiro, quando um "morador" foi até a guarnição policial informar que havia um grupo de pessoas comercializando drogas nas proximidades.

Narrou, ainda, a testemunha Pablo Vinicius que ao proceder até o local informado avistou um "grupo" correndo, mas que o réu RAFAEL BRAGA "foi o único que permaneceu parado, distraído, com uma sacola na mão" e ao perceber a aproximação policial tentou se desvencilhar da referida sacola.

Ato contínuo, contou a testemunha policial Pablo Vinicius que feita a busca foram encontrados na sacola plástica que o réu segurava fogos de artifícios ("um ou dois morteiros") e drogas (vide autos de apreensão de fls. 12/13 e 17).

Disse a testemunha policial Pablo Vinicius Cabral que o local em que o réu foi capturado era dominado pela facção criminosa "Comando Vermelho".

Na mesma linha, a testemunha policial militar Victor Hugo Lago, que também participou da prisão em flagrante delito do réu, em depoimento prestado neste Juízo à fl. 220, confirmou, na essência, as declarações da testemunha anterior, seu colega de farda Pablo Vinicius, narrando que estavam fazendo a segurança de uma equipe de engenharia na Vila Cruzeiro, quando foram acionados em razão de uma outra guarnição policial ter sido informada por um morador acerca da existência de um grupo de elementos que realizava tráfico de entorpecentes nas proximidades, mais precisamente na "Rua 29".

Narrou, ainda, a testemunha policial Victor Hugo que, em seguida, procederam até o local informado, oportunidade em que o réu RAFAEL BRAGA ao avistar o seu colega de farda soldado Cabral (testemunha anterior) tentou se desvencilhar de uma sacola plástica, enquanto os outros elementos que estavam próximos ao aludido réu se evadiram do local.

Ato contínuo, contou a testemunha policial Victor Hugo que o acusado RAFAEL BRAGA foi abordado, sendo arrecadada a sacola dispensada pelo mesmo e encontrado em seu interior material entorpecente (vide autos de apreensão de fls. 12 e 13), bem como fogos de artifício (vide fl. 17).

Acrescentou a testemunha policial militar Victor Hugo que o local em que se deu a prisão em flagrante do réu RAFAEL BRAGA era conhecido como ponto de vendas de drogas, local este dominado pela facção criminosa "Comando Vermelho".

Em seu depoimento neste Juízo (fl. 220), ao ser indagado, a testemunha policial militar Victor Hugo confirmou que, também, visualizou o acusado RAFAEL BRAGA tentando se desfazer da sacola plástica que continha o material entorpecente.

(...)

Por outro lado, a testemunha Evelyn Barbara Pinto Silva, vizinha do réu, ouvida neste Juízo, consoante termos de fl. 194, disse que era amiga e frequentava a casa da genitora do acusado por muitos anos.

Segundo a aludida testemunha Evelyn Barbara, foi possível observar da varanda de sua casa o réu RAFAEL BRAGA sozinho, sem qualquer objeto em suas mãos, sendo abordado e agredido pelos policiais militares. Ato contínuo, narrou a aludida testemunha Evelyn que o acusado foi arrastado por um policial até a parte baixa da rua, o que comprometeu a sua visão.

Ao meu sentir, as declarações da testemunha Evelyn Barbara, arrolada pela Defesa do réu, visavam tão somente eximir as responsabilidades criminais do acusado RAFAEL BRAGA em razão de seus laços com a família do mesmo e por conhecê-lo "por muitos anos" como vizinho.

Embora a testemunha Evelyn Barbara (fl. 194) tenha afirmado em seu depoimento que o réu RAFAEL BRAGA foi vítima de agressão por parte dos policiais militares que o abordaram, fato este também sustentado pelo acusado quando interrogado neste Juízo (fl. 250), o exame de integridade física a que se submeteu o réu RAFAEL BRAGA VIEIRA não constatou "vestígios de lesões filiáveis ao evento alegado", consoante laudo de fl. 136.

Dessa forma, por ser isolada do acervo probatório, não há como acolher a versão apresentada pelo réu RAFAEL BRAGA VIEIRA em ato de autodefesa.

(...)

Ademais, com o réu houve a apreensão de um rojão (fl. 17), sendo certo que no momento da prisão em flagrante do réu RAFAEL BRAGA, conforme relato dos próprios policiais neste Juízo, havia inúmeros elementos que se evadiram.

Dessa forma, restou inequívoca a estabilidade do vínculo associativo para a prática do nefasto comércio de drogas, sendo certo que a facção

criminosa "Comando Vermelho" é quem domina a prática do tráfico na localidade conhecida como "sem terra", em que o réu foi preso, situada no interior da Vila Cruzeiro.

(...)

Por consequência, apesar do esforço manifestado pela Defesa em suas alegações finais (fls. 311/340), suas teses não podem ser acolhidas diante da prova produzida no processo, pois segura para acolher a pretensão estatal.

Culpável, por fim, é o acusado, eis que imputável e estava ciente do seu ilícito agir, devendo e podendo dele ser exigida conduta de acordo com a norma proibitiva implicitamente contida nos tipos por ele praticado, inexistindo qualquer causa de exclusão de antijuridicidade ou culpabilidade aplicável ao caso presente.

(...)

Atendendo as diretrizes dos artigos 59 e 68, ambos do Código Penal, a culpabilidade, aos antecedentes, onde pela Folha de Antecedentes Criminais do réu às fls. 341/348, Histórico Penal às fls. 353/355 e consulta processual às fls. 349/351, verifica-se que o acusado ostenta maus antecedentes, constando três condenações, já transitadas em julgado, em datas anteriores aos crimes tratados nestes autos, como se observa às fls. 343, 344 e 345, sendo, inclusive, reincidente (vide consulta processual de fl. 351 e histórico penal às fls. 353/355); a sua personalidade, voltada para a criminalidade, não se podendo olvidar que o acusado no ocasião de sua prisão encontrava-se em gozo de benefício extramuros, inclusive fazendo uso de tornozeleira eletrônica, como esclareceu quando de seu interrogatório; aos motivos, circunstâncias e consequências do crime, fixo suas penas-base acima do mínimo legal, ou seja, em 06 (seis) anos de reclusão e ao pagamento de 700 (setecentos) dias-multa, em relação ao crime capitulado no art. 33 da Lei nº 11.343/06 e, 04 (quatro) anos de reclusão e ao pagamento de 800 (oitocentos) dias-multa, quanto ao delito previsto no art. 35 da mesma Lei.

Não há circunstâncias atenuantes.

Em razão da reincidência, aumento as penas em 1/8, passando a serem de 06 (seis) anos e 09 (nove) meses de reclusão e ao pagamento de 787 (setecentos e oitenta e sete) dias-multa, em relação ao crime

capitulado no art. 33 da Lei nº 11.343/06 e, 04 (quatro) anos e 06 (seis) meses de reclusão e ao pagamento de 900 (novecentos) dias-multa, quanto ao delito previsto no art. 35 da mesma Lei.

Diante do concurso material de infrações, até porque as infrações são praticadas com desígnios totalmente autônomos entre si, totalizam as penas, na forma do art. 69 do CP, em **11 (onze) anos e 03 (três) meses de reclusão e ao pagamento de 1.687 (um mil seiscentos e oitenta e sete) dias-multa** [grifo meu].

Torno definitivas as penas por ausência de outras causas de aumento ou de diminuição.

(...)

Ex positis, julgo procedente a denúncia para condenar como ora CONDENO o réu RAFAEL BRAGA VIEIRA, como incurso nas sanções dos artigos art. 33 e 35, ambos da Lei nº 11.343/06, na forma do art. 69 do CP, às penas de 11 (onze) anos e 03 (três) meses de reclusão e ao pagamento de 1.687 (um mil seiscentos e oitenta e sete) dias-multa, à razão unitária mínima.

Condeno, ainda, o réu ao pagamento das custas e da taxa judiciária com fundamento no artigo 804 do CPP.

O regime inicial para o cumprimento da reprimenda é o fechado. O que se justifica não só pelo quantum da pena aplicada, mas pelo fato de que esse regime se afigura o mais adequado para atender a finalidade da pena, cujos aspectos repressivos e preventivos ficariam sem efeitos na hipótese de um regime mais brando, ante a possibilidade do réu não ser suficientemente intimidado a não mais delinquir (www.tjrj.jus.br).

O documento apresentado traz a seguinte narrativa: um homem negro estava caminhando por uma rua num bairro pobre quando foi abordado por policiais. Na versão dos policiais ele portava 0,6g (seis decigramas) da substância entorpecente *Cannabis Sativa L* (maconha) e 9,3g (nove gramas e três decigramas) de Cocaína (pó). E, na versão do abordado, ele nada portava. O ato de portar a droga ilícita levou o sujeito a ser condenado a 11 anos e 03 meses de reclusão em razão de

o Poder Judiciário não ter considerado a versão do acusado nem de sua testemunha, afirmando tratar-se de pessoa relacionada ao acusado por ser sua vizinha e ter acatado a versão dos policiais.

Enredo 2 - Breno Fernando Solon Borges

Sentença em mutirão carcerária

Da análise dos autos, verifica-se que os réus são acusados da prática dos delitos previstos nos artigos 33, *caput*, c/c 40, V, e 35, todos da Lei 11.343/06, e 16, da Lei 10.826/03, na forma do art. 70, do Código Penal, tendo sido presos, em flagrante, em 08.04.2017.

A prisão preventiva dos réus foi determinada quando da homologação da prisão em flagrante, tendo como fundamentos a garantia da ordem pública, a conveniência da instrução criminal e a garantia da futura aplicação da lei penal.

Posteriormente, os réus manejaram requerimentos de revogação de prisão preventiva, sendo os pedidos indeferidos, restando assentado a ausência de alteração fática capaz de legitimar a revisão do entendimento anterior.

Com efeito, em análise detida dos autos, verifica-se que não há nada que indique que os presos, se soltos, empreenderão fuga, de modo que não se justifica a prisão para garantir a futura aplicação da lei penal.

Por outro lado, ainda está presente o fundamento da garantia da ordem pública. Conforme explanado na decisão anterior: *"no caso vertente e como já consignado na decisão de fls. 40/43, reputo que a liberdade dos autuados continua a representar risco à ordem pública, notadamente porque evidente nos autos a periculosidade dos agentes que, ao disseminar tamanha quantidade de entorpecente (se dividirmos **129.900 kg** [grifo meu] por 5 g que é o peso de uma trouxinha de maconha, chegamos a conclusão de que é possível se fazer 25.980 trouxinhas com a droga apreendida), devem ser retirados cautelarmente do convívio social. Ademais disso, fica patente, pela grande quantidade de entorpecentes transportada pelos autuados que eles estão intensamente ligados a prática do tráfico de drogas, notadamente porque ninguém entregaria tamanha quantia de substâncias entorpecentes a um neófito na seara do crime. Essa conclusão fica ainda mais gritante quando se toma*

*em análise que os autuados estavam transportando, além do entorpecente, grande quantidade de munição de uso restrito, sendo **199 munições de calibre 762** [grifo meu], para serem utilizadas em fuzil, ou seja, por uma organização criminosa com grande capilaridade, capaz de possuir armamento pesado. (...) Lado outro, o risco a ordem pública resta ainda mais caracterizado quanto ao autuado Breno Fernando Solon Borges, já que ele recentemente foi preso portando uma arma de fogo, consoante se observa às fls. 29 e 31 dos autos, ou seja, quando autuado em flagrante nestes autos estava em liberdade provisória (f. 200/209 – autos n. 0002659-07.2017.8.12.0800).*

Da mesma forma, não se alterou o fundamento da conveniência da instrução criminal, ressaltado na decisão que converteu a prisão em flagrante em preventiva, já que a instrução processual não se iniciou.

No mais, não há excesso de prazo para a formação da culpa, estando os autos na fase de absolvição sumária ou designação de audiência, conforme o caso.

Ante o exposto, mantenho a prisão preventiva dos acusados, para a garantia da ordem pública e por conveniência da instrução criminal. www.tjms.jus.br/cposg5/search.do;jsessionid=DD1C377F231065D-BEB638E1420608A5A.cposg2?conversationId=&paginaConsulta=1&localPesquisa.cdLocal=900&cbPesquisa=NMPARTE&tipoNuProcesso=UNIFICADO&dePesquisa=Breno+Fernando+Solon+Borges&uuidCaptcha=&pbEnviar=Pesquisar. Acesso em 26 de março de 2018.

O enredo dois apresenta o caso de sujeito que foi apreendido pela polícia portando 129 quilos e 900 gramas de maconha e 199 munições de calibre 762, para serem utilizadas em fuzil.

As duas sentenças trazem a narrativa dos fatos ilícitos: portar substância entorpecente, ambos com prisão em flagrante e ambos com prisão em flagrante convertidas em prisão preventiva. E as duas justificadas em nome da ordem pública argumentada como o risco de dar vazão ao tráfico ilícito de entorpecentes.

Vendo desta forma parece que há tratamento simétrico nas duas situações, mas há, neste primeiro momento, duas assimetrias relevantes: a quantidade e o potencial armado. São 0,6g (seis decigramas) da substância entorpecente Cannabis Sativa L e 9,3g (nove gramas e três decigramas) de Cocaína (pó) de um lado e 129.900 kg de Cannabis Sativa L, do outro. Quanto ao potencial armado há um rojão de um lado e 199 munições de calibre 762 para serem utilizadas em fuzil. Há ainda outras assimetrias: Rafael Braga não assumiu ter praticado o delito, Breno Borges, por outro lado, assumiu.

Nos dois casos, houve pedido de Habeas Corpus. Um foi indeferido sob alegação de não ser meio próprio e o outro foi deferido duas vezes. O primeiro não foi cumprido em razão da existência de outro pedido de prisão preventiva por associação ao tráfico de drogas através de escutas telefônicas. Mas que foi também devidamente enfrentado por outro Habeas Corpus. Segue abaixo quadro e trechos documentos que se referem aos dois pedidos e às duas decisões:

Rafael Braga Vieira	Breno Borges
<p>Pedido: liberdade – responder em liberdade</p> <p>Fundamento: Ausência de fundamentação do decreto prisional</p> <p>A decisão atacada não demonstra como a liberdade do acusado poderá ofender a ordem pública ou prejudicar o julgamento do recurso.</p> <p>- Inexistência de perigo na liberdade</p> <p>O paciente foi preso sozinho e sem portar armas. Não há periculosidade social. A reincidência (não específica) não pode ser utilizada como único elemento para a decretação automática da custódia cautelar.</p>	<p>Pedido: suspensão do processo para tratamento de insanidade mental</p> <p>Fundamento: transtorno de personalidade Borderline.</p>

Enredo 1

DECISÃO

Trata-se de habeas corpus, com pedido liminar.

Em que pesem as razões expostas, não há como ser deferida a liminar, de plano, sem maiores informações a respeito da invocada ilegalidade perpetrada.

Desse modo, indefiro por ora a liminar pleiteada e requisito as informações, com urgência, da autoridade apontada como coatora.

Após, ao Ministério Público.

Rio de Janeiro, 08 de junho de 2017.

Des. Katya Maria de Paula Menezes Monnerat – Relatora

(...)

Acórdão

VISTOS, relatados e discutidos estes autos de Habeas Corpus n.º 0029991-26.2017.8.19.0000 em que são impetrantes Dr. Lucas da Silveira Sada, Dr. Carlos Eduardo Martins, Dr. Ednardo Mota de Oliveira Santo e Dr. João Henrique de Castro Tristão e paciente Rafael Braga Vieira, sendo autoridade coatora o Juiz de Direito da 39.ª Vara Criminal da Criminal Comarca da Capital.

ACORDAM, por maioria, os Desembargadores que compõem a Egrégia Primeira Câmara Criminal deste Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, em denegar a ordem, nos termos do voto do Relator.

www.tjrj.jus.br.

<http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&-GEDID=000494125155BF32F4CF2607EA1B68780A4DC-50638541C18&USER=>. Acesso em 26 de março de 2018).

A defesa do então acusado pediu habeas corpus para que o mesmo respondesse em liberdade ao que foi negado de pronto como se pode ver acima e segunda instância, formada pelos desembargadores, manteve a decisão de negar o pedido.

Enredo 2 – Breno Fernando Solon Borges

21/07/2017

Vistos etc. De início é imperioso ressaltar que este Juízo jamais colocou qualquer óbice ao cumprimento das decisões emanadas do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul. De outro lado, conforme se observa às fls. 609/622, a Carta Precatória expedida para cumprir a decisão de fls. 578/591, foi devolvida sem o seu cumprimento em razão da existência de outro mandado de prisão expedido em desfavor do acusado Breno Fernando Solon Borges, pela 1ª Vara Criminal de Três Lagoas, MS. Dito de outra maneira, haviam duas prisões preventivas decretas contra o réu, sendo que uma foi substituída por internação em clínica médica (relativa a esse processo) e a outra até onde tem conhecimento este Juízo permanece vigente (relativa ao processo que tramita na 1ª Vara Criminal de Três Lagoas, MS). Diante deste quadro, sobreveio aos autos a decisão de fls. 672/675, a qual defere pedido da defesa do acusado para que este Juízo e a 2ª Vara Criminal da Comarca de Três Lagoas, proceda ao cumprimento da liminar concedida no Habeas Corpus n.º 1407852-90.2017.8.12.0000 em seus exatos e estritos termos, **sem a imposição de qualquer outra condicionante** (grifei). Lendo atentamente a decisão de fls. 672/675 em nenhum momento ela menciona a outra prisão preventiva decretada contra o acusado Breno (relativa ao processo que tramita na 1ª Vara Criminal de Três Lagoas, MS), fazendo com que se compreenda que ela não foi revogada por essa nova ordem de Habeas Corpus (n.º 1408265-06.2017.8.12.0000). Assim, este Juízo não sabe como dar cumprimento a recente decisão do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do

Sul, pois há uma ordem substituindo a prisão por internação em clínica médica e também um mandado de prisão em aberto. É imperioso que se esclareça se a decisão do Habeas Corpus n.º 1408265-06.2017.8.12.0000 determina o cumprimento da ordem expedida no HC n.º 1407852-90.2017.8.12.0000, mesmo havendo outra prisão decretada contra o réu em processo diverso. Portanto, determino que seja oficiado ao egrégio Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul, mais precisamente nos autos do Habeas Corpus n.º 1408265-06.2017.8.12.0000, solicitando que se esclareça se a decisão que fora proferida determina o cumprimento da ordem expedida no HC n.º 1407852-90.2017.8.12.0000, independentemente da existência de outra prisão decretada contra o réu Breno Fernando Solon Borges, no processo n.º 0004049-21.2017.8.12.0021, em trâmite na 1ª Vara da Comarca de Três Lagoas, MS. Enfatizo por fim, que este Juízo não tem a intenção de retardar e/ou se negar a cumprir a ordem contida às fls. 672/675, mas para a sua correta execução é imprescindível a elucidação da questão colocada supra, até mesmo para evitar eventual negativa na sua execução.

26/07

Vistos etc. Conforme se depreende das fls. 727/728 dos autos, no dia 21.07.2017, houve o cumprimento da liminar concedida ao acusado Breno Fernando Solon Borges, no Habeas Corpus n.º 1407852-90.2017.8.12.0000. Entretanto, embora já passados 04 (quatro) dias do cumprimento da liminar, até a presente data não foi informado nos autos por sua defesa o local onde o acusado Breno Fernando Solon Borges está internado, condição esta imposta pelo próprio Relator do supracitado Habeas Corpus. Assim, intime-se a defesa do acusado Breno Fernando Solon Borges para que, no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, informe a Clínica, com todos os seus dados, na qual ele encontra-se em internação provisória. Com a informação ou escoado o prazo sem resposta, voltem conclusos. Intimem-se. Cumpra-se. Às providências.

28/07

Vistos etc. Estando os acusados em situação diversa, vale dizer, o réu Breno Fernando Solon Borges está internado provisoriamente, ao passo que os demais com prisão preventiva decretada, determino, com fulcro no art. 80 do CPP, a separação dos autos, prosseguindo-se nestes autos a ação penal contra o corréu Breno e, em autos apartados, a serem formados com cópia integral das peças deste processo, a ação penal relativa aos demais acusados (Cleiton e Isabela), medida necessária a fim de conferir celeridade processual, notadamente em razão de se tratar de presos provisórios. Após cumprida a determinação acima, voltem os dois processos (originário e originado) conclusos. Intimem-se. Cumpra-se. Às providências

01/08

CERTIFICO que para os devidos fins que, O PRESENTE FEITO ENCONTRA-SE SUSPENSO em razão da r. Decisão preferida nos autos de incidente de insanidade mental n. 0000983-46.2017.8.12.0049, cuja cópia fora transladada a este à f. 803-807. Nada mais.

[www.tjrj.jus.br. http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&GEDID=000494125155BF32F4CF2607EA-1B68780A4DC50638541C18&USER=](http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&GEDID=000494125155BF32F4CF2607EA-1B68780A4DC50638541C18&USER=). Acesso em 26 de março de 2018).

No enredo dois, a defesa pediu para que o acusado cumprisse a prisão em clínica para tratamento de problema mental, a decisão foi favorável. Mas ao ser determinado o cumprimento, este esbarrou noutro pedido de prisão para o acusado e por isso não cumpriu a decisão em razão de haver duas: a que mandava prender e a que mandava internar em clínica. Houve então um segundo pedido e decisão favorável a este para internação do acusado sob o argumento de insanidade mental, em forma de suspensão do processo para aferir a insanidade mental.

O segundo ato nos dois enredos ganha percursos bem diversos. E agora a igualdade constitucional, a perante a lei, não tem feições de igualdade, mas de desigualdade. Mas poderiam ser apresentadas as diferenças empíricas entre os dois fatos: um, pede liberdade por se encontrar há um ano e oito meses preso preventivamente, e o outro pede suspensão do processo para aferir a sanidade mental, embora tenha resultado na saída imediata para uma clínica que, quatro dias depois, o juiz se queixa de não ter conhecimento do seu destino.

É uma diferença que precisa ser considerada. Mas o que não parece racional é a proteção à ordem pública diante de 0,6g (seis decigramas) da substância entorpecente Cannabis Sativa L e 9,3g (nove gramas e três decigramas) de Cocaína (pó) de um lado e 129.900 kg de Cannabis Sativa L, do outro; e um rojão de um lado e 199 munições de calibre 762 para serem utilizadas em fuzil, do outro. Bem como ainda não parece racional um processo suspenso para aferir a sanidade mental e o juiz responsável pelo processo não conhecer o destino do apenado passados quatro dias. “embora já passados, quatro dias depois, do cumprimento da liminar, até a presente data não foi informado nos autos por sua defesa o local onde o acusado (...) está internado”.

O que não parece racional tem sua lógica explicada em outros parâmetros. As razões para isso constam na simbologia do campo jurídico (BOURDIEU, 1989). Segundo o autor, o campo jurídico, assim como todos os demais campos simbólicos, tem sua funcionalidade gerida pela simbologia que ganha as vestes da funcionalidade do sistema, fazendo com que todas as hierarquias que estão no entorno do campo jurídico passem para o seu interior adequada às funcionalidades do sistema, fazendo parecer razões para fundamentar as dinâmicas do sistema.

Nas narrativas apresentadas, as hierarquias do entorno que migraram para a dinâmica do campo jurídico foram as de classe e de raça. E os enfrentamentos constitucionais para estas duas hierarquias, as ações afirmativas e o crime de racismo, são incapazes de enfrentar a forma como as assimetrias penetram no campo jurídico. É uma forma

de imaginário colonizado a partir da inferiorização do colonizado pelo colonizador e que se torna um imaginário coletivo.

E a marca da diferença é o elemento raça, sendo o identificador da superioridade a raça branca e da inferioridade todos os não brancos. Esta, “coincidentemente”, é a cor dos colonizados, o que nos leva a crer que isso tem por objetivo estabelecer uma inferiorização para favorecer a dominação.

Essa criação de um outro inferior como imaginário coletivo fez nascer a necessidade para enfrentar as assimetrias daí oriundas de libertar a pessoa negra de si própria. Nos dizeres de Fanon (2008, p. 26): “Pretendemos, nada mais nada menos, liberar o homem de cor de si próprio. Avançaremos lentamente, pois existem dois campos: o branco e o negro. Tenazmente, questionaremos as duas metafísicas”. E dá destino ao seu enfrentamento começando pela linguagem, seguido pelas relações amorosas entre mulheres negras e homens brancos e vice-versa; a pretensa dependência da pessoa negra; as questões psicopatológicas e o reconhecimento. Tento seguir a saga de Fanon para discutir os cinco lugares que destaco para enfrentamento eficaz do obstáculo do racismo à igualdade constitucional.

2. Racismo e colonialidade: a pior narrativa de um povo

Nominei esta seção tomando como referência oposta à afirmação de Dworkin (2003) do constitucionalismo como a melhor narrativa que um povo faz de si e com Haberle (2004) que discute constitucionalismo e poesia numa referência ao constitucionalismo como a melhor estética de um povo, exemplificando com constituição que tem preâmbulo escrito por poeta, como o caso da Suíça. Mas a referência nesta seção não é para afirmar, mas para negar, por isso a pior narrativa, como oposto do que afirmam os autores referidos. Considero, portanto, o racismo e colonialidade como a pior narrativa que um povo faz de si. E como fazer de uma péssima uma boa narrativa, ou mesmo a melhor? Essa é a questão a que procuro responder e fazer indicação aqui. Penso que fazer dessa péssima uma boa narrativa não

faz apenas com alterações normativas. Como diz Fanon: é preciso salvar as pessoas não brancas de si próprias, porque a colonização foi especialmente do imaginário.

Antes de discutir as cinco indicações, traço algumas linhas sobre o processo de colonização do imaginário.

Quijano (2005) indica a colonização com início no final do século XV e início do Século XVI, com a invasão dos europeus na América, sendo a América o outro espaço-tempo que foi subalternizado na colonização, servindo a categoria para naturalizar o processo e sendo raça uma categoria mental da modernidade.

A referida categoria, ainda segundo Quijano (2005), foi criada pelos colonizadores com os agregados fenotípicos dos colonizados à raça inferiorizada, chamando a si mesmos de brancos e com a valorização dos traços fenotípicos como forma de outorgar legitimidade aos processos violentos da colonização.

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 107-108).

A forma indicada por Quijano como naturalização ganhou lógica em razão do elemento biológico da raça, resultando no substrato material da formação do imaginário colonizado que inferiorizou tudo que era do povo colonizado e colocou em posição superior tudo que se referia ao colonizador, incluindo aí a forma de ver o mundo, de categorizá-lo, nomeá-lo, as subjetividades e drasticamente as formas de conhecê-lo.

E daí controlar se tornou muito eficaz! É o controle pelo pensamento! Que impede que o controlado se perceba como tal. E impede que a pessoa negra se perceba como submetida à inferiorização racial, que não consiga enxergar as contradições em processos institucionais, seja nas políticas públicas, seja na aplicação das leis. Impede perceber a distância entre 0,6g (seis decigramas) de Cannabis Sativa L e 9,3g (nove gramas e três decigramas) de cocaína (pó) e 129.900 kg de cannabis com munição para fuzil. No máximo, identifica que um é rico e o outro é pobre ou que um não é ninguém, o outro é o filho da desembargadora. Mas é mais do que isso. O Rafael Braga é o outro que não é enxergado no patamar do Breno Borges, é o inferior criado no processo de colonização, por isso não faz diferença se já está com quase dois anos preso preventivamente. Atingi-lo é

atingir o outro inferiorizado, que não é digno de ser tratado com o devido respeito e consideração (DWORKIN, 2003) e por isso é a pior narrativa que um povo faz de si. E é impeditivo de efetivação de qualquer utopia constitucionalista.

3. Constitucionalismo no giro decolonial: a melhor narrativa que um povo pode fazer de si

O termo giro decolonial é cunhado por Nelson Maldonado Torres (2005) para referir a processos de resistência teórico-prática no âmbito da modernidade colonizadora, considerada por Mignolo (2008) ser decolonial a própria concepção de colonialidade como constitutiva da modernidade.

Apoiada em Mignolo, afirmo ser decolonial, por exemplo, a Carta escrita pela escravizada Esperança Garcia em 1770 denunciando maus tratos ao governador da província de São José do Piauí e pedindo providência, a organização dos quilombos, a resistência indígena, dentre outras formas de resistência.

Tomo como referência a prática da quilombagem (MOURA, 1992) como práxis decolonial por ser resistência na vivência cotidiana, por se tratar de “pensamento fronteiro que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pela modernidade (MIGNOLO, 2003) e que, ainda, segundo o autor, resiste às cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo.

O processo de resistência é vigoroso por enfrentar um só tempo um poder que controla a economia, a autoridade, a natureza e os recursos naturais, o gênero e a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento (MIGNOLO, 2010), figurando, portanto numa tripla dimensão: a colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2003).

Se pensamos o giro decolonial como resistência a partir do lugar negado pela colonização, não há como não afirmar que as lutas por constituinte e as mudanças nas constituições latino-americanas fazem

parte desse giro, incluindo Brasil (1988), Colômbia (1991), Venezuela (1999), Equador (2008) e Bolívia (2009).

Pela natureza da constituinte de cada um destes países, é possível afirmar que as últimas avançaram mais em mudanças normativas a partir do lugar negado na colonização.

Com Wolkmer (1989, p. 14) afirmo a constituição como produto das dinâmicas sociais de um povo:

A constituição não deve ser tão somente uma matriz geradora de processos políticos, mas uma resultante de correlações de forças e de lutas sociais em um dado momento histórico do desenvolvimento da sociedade. Enquanto pacto político que expressa a pluralidade, ela materializa uma forma de poder que se legitima pela convivência e coexistência de concepções divergentes, diversas e participativas. Assim, toda sociedade política tem sua própria constituição, corporalizando suas tradições, costumes e práticas que ordenam a tramitação do poder. Ora, não é possível reduzir-se toda e qualquer constituição ao mero formalismo normativo ou ao reflexo hierárquico de um ordenamento jurídico estatal.

Nesse sentido, o constitucionalismo latino-americano ou novo constitucionalismo latino-americano foi um espaço conquistado nas lutas sociais e o seu fazer não se concluiu ao ser proclamada as novas constituições, mas a disputada permanece no âmbito da materialização do texto como políticas públicas e como aplicação em forma de sentenças.

A discussão até aqui se dá fundada nesse pressuposto de que a constituição é um espaço de disputa permanente para que a sua unidade seja lida e interpretada como pluralidade. Para que haja pelo menos igualdade entre 0,6 decigramas e 129 mil quilos de cannabis, e não que 129 mil seja inferior e menos perigoso do que 0,6 decigramas.

Nesse sentido, aponto aqui, com base na afirmação de colonialidade do poder de Mignolo (2005), Fanon (2008) e Clóvis Moura (1992), cinco perspectivas de enfrentamento à natureza

colonial da nossa constituição: epistemológica, teórica, morfológica, metodológica e normativa. Sendo que as quatro primeiras seguem as indicações de Bruyne et all (1977), ao afirmar os quatro polos da produção de conhecimento, por considerar que o racismo, em especial, o institucional, demanda processos de conhecer. E a perspectiva normativa acrescentei em razão de ser esta a forma que a política tem adotado para alterar as relações de poder, mas tomando-a, não como em último lugar, mas como um processo que demanda as quatro dimensões anteriores.

A perspectiva epistemológica é a mais enraizadora, por ser o meio de intervir no pensamento e alterá-lo. Quando René Descartes (2001), ao refletir como atuar no mundo depois de ficar privado de locomover-se em razão dos maus tempos, inaugura outra forma de conhecer, a forma compartimentada rompendo com a relacional. Embora Latour (1994) afirme que jamais fomos modernos, entendo que a crítica do autor se dá no sentido de que nunca conseguimos deixar de viver de modo relacionado. Ou com os híbridos e em rede como afirma o autor. Mas sabemos que a modernidade existiu e existe e o quanto é cruel na sua episteme. Boa parte do sofrimento nos processos da pós-graduação se dá exatamente em razão da exigência moderna da divisão do trabalho, recortar o objeto, separar de todos os híbridos, vê-lo sem suas relações, sem suas redes.

Portanto, a epistemologia da divisão do trabalho e do dualismo impede ver o que relaciona, como se estabelecem as redes. O principal desafio da igualdade constitucional é ver o monismo jurídico como relacional, plural, diverso (WOLKMER, 1989). E que nesta diversidade há um processo estruturante de inferiorização que é preciso ser identificado em suas várias facetas e simbologias. O intérprete da igualdade constitucional precisa saber como foi estruturada a história daquela nação para compreender o que ronda a igualdade constitucional e o que a coloca em perigo.

A organização do pensamento exige lentes teóricas, e seja qual for a perspectiva teórica adotada, esta precisa permitir enxergar que no processo de dominação há resistência e a teoria adotada deve ser

capaz de identificar a ação de dominação e a de resistência. Tanto os liberais quanto os marxistas reconhecem a existência de processos de dominação e resistência, com a diferença das formas de enfrentamento. Se a teoria só permite ver um só processo, isso deixa o intérprete cego e vai enxergar igualdade onde há desigualdade, portanto cabe ao ensino jurídico ensinar teorias aos aprendizes e futuros intérpretes formais da igualdade constitucional.

A terceira perspectiva é a morfológica que é a forma como o meu olhar organiza o mundo e, no caso dos intérpretes oficiais da constituição, o mundo jurídico. A forma como vemos o universo onde atuamos nos orienta na tomada de decisão. Quanto ao mundo jurídico levanto aqui, existem três morfologias que não se excluem e pelo menos duas delas podem ser combinadas: constituição; sistema e campo jurídico. Ver o universo jurídico pela perspectiva constitucional implica colocar a constituição no topo da hierarquia das normas, dar importância aos direitos fundamentais, orientar-se pelos princípios constitucionais e, no caso do constitucionalismo latino-americano, ver a unidade constitucional como plural, diversa, a natureza como sujeito constitucional. As referências teóricas vão de Kelsen a Dworkin, Habermas, Habermas, Habermas.

A morfologia sistêmica vê o direito por sua funcionalidade, sendo esta, nos dizeres de Luhmann (1985), a de assentar expectativa frustrada. Adota a perspectiva da divisão do trabalho em que o sujeito desaparece e em seu lugar fica a função que atua como programação condicional em que a expectativa comportamental, as concepções concretas de mundo são substituídas por uma estrutura binária, bipolar na forma básica: então com fundamentação em objetivos éticos e utilitários em que a programação condicional não elimina as incertezas, mas as tornam sustentáveis pelo caráter contingencial. A morfologia do sistema combina com a constitucional. É possível identificar a combinação em Habermas (1997) e Dworkin (2003).

E há ainda a morfologia do campo jurídico com Bourdieu (1989) que traz uma abordagem autodeclarada como afastada dos dois referenciais do direito: Kelsen e Marx. O primeiro indicando uma

autonomia plena, e o segundo afirmando a ausência de autonomia plena. Na abordagem, Bourdieu considera a simbologia das estruturas objetivas do direito que permeia a dinâmica do campo jurídico na disputa pelo direito de dizer o direito. Com isso, recupera a natureza política do direito, mas, diferente da abordagem marxista, adota o pressuposto de lógica própria do campo, com divisão do trabalho interna ao mesmo, diferenciando-se da perspectiva sistêmica por considerar as dimensões não objetivas que estruturam o campo jurídico.

O ensino jurídico em regra trata a morfologia do direito apenas como ordenamento jurídico e não reflete sobre as formas diversas de enxergá-lo muito menos em que isso resulta.

A morfologia que melhor permite identificar as estruturas do racismo institucional é a do campo jurídico. Por exemplo, nos dois casos aqui discutidos, só é possível encontrar arrazoamento justificador das decisões se adotarmos a perspectiva da morfologia do campo jurídico.

A quarta perspectiva é a do método. Os procedimentos adotados indicam o método de trabalho adotado na divisão do trabalho jurídico. Nesta perspectiva vale lembrar com Habermas (1997) que forma e conteúdo não são divorciados. E que um interfere no outro e vice-versa. O método produz o conteúdo e este interfere no método. A divisão do trabalho, por exemplo, compartimenta o conteúdo impedindo ver as relações que há entre as partes, portanto enfrentar as empirias de desigualdade que atravessam a igualdade constitucional exige enfrentar os métodos cartesianos de divisão do trabalho para identificar as relações existentes nas empirias.

E por fim a indicação normativa. É verdade que apenas a norma não muda a realidade, mas é verdade também que a realidade política não é alterada sem a norma. Pode ser aludido que há norma de igualdade constitucional, no artigo 5º da CF-88.

Aqui o giro também precisa ser decolonial, ou seja, a partir do lugar da negação da dignidade do outro. Ao lado da norma da igualdade há que haver a norma que reconhece a existência desigualdade e que a

enfrenta. Proponho que a norma para enfrentar o obstáculo do racismo se configure na definição de disciplina obrigatória de etnodireito na educação jurídica. Sendo esta para ser ministrada ao lado da disciplina de direito constitucional no âmbito do constitucionalismo latino-americano como forma de enfrentamento permanente ao obstáculo à igualdade constitucional pelo racismo. Isso como oportunidade de construir um constitucionalismo como a melhor estética e a melhor narrativa que fizermos de nós, que permita ver na pessoa de Rafael Braga um sujeito constitucional que é reconhecido e se autorreconhece como sujeito constitucional e que atua com seus pares para enfrentar os percalços da vida cotidiana.

Considerações finais

Para finalizar, relembro que viver orientado por regras se confunde com a própria história da humanidade. Desconheço registro de povos que não se oriente por regras. Weber (199) traz a narrativa de um direito no oráculo, em que os conflitos eram direcionados a um oráculo e este decidia qual a solução para o conflito apresentado. Até o oráculo tinha regra, só não se sabia de que regra se tratava, e o poder de definir a regra e a decisão eram metafísicos. Ou irracional nos dizeres de Weber. Então o problema que nos acomete a tantas desigualdades não são as regras. A questão é quem as faz, em nome de quem e quais são os fundamentos. E desde que a existência de fundamentos metafísicos deixou de se garantir, a única forma de manter as regras e os seus fundamentos tem sido em nome de todas as pessoas. E este é um terreno para onde migra o resultado das dinâmicas sociais, mas aqueles que manejam a produção de normas em seu favor nunca estiveram sem o enfrentamento de resistência. Portanto, o produto dessa relação é colonialidade, mas também é decolonidade, a marca da resistência está presente. E é como resistência que faço a presente proposta de enfrentamento ao racismo como obstáculo à igualdade constitucional para que as pessoas negras sejam reconhecidas e se autorreconheçam como sujeitos constitucionais.

Referências

BOURDIEU, Pierre. 1989. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro : Editora Bertrand Brasil.

BRUYNE, Paul et al. 1977. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

DESCARTES, René. 2001. **Discurso do Método**. São Paulo : Martins Fontes.

DWORKIN, Ronald. 2003. **Império do Direito**. São Paulo : Martins Fontes.

FANON, FRANTZ. 2008. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador : EDUFBA.

HABERLE, Peter e BOFILL, Hèctor López. 2004. **Poesía y Derecho Constitucional**: una conversación. Punto de vista 17. Barcelona : Fundació Carles PI i Sunyer D'estudis Autonòmics i Locals.

HABERMAS, Jürgen. 1997. **Direito e democracia: entre facticidade e validade I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

KELSEN, Hans.1999. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo : Martins Fontes.

LATOUR, Bruno. 1994. **Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia simétrica**. (Trad. Carlos Irineu da Costa) Rio de Janeiro: Ed.34.

LUHMANN, Niklas. 1983. **Sociologia do Direito I e II** : Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro.

MARX, K. 2005. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo : Boitempo.

MALDONADO-TORRES, Nelson. 2007. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

MIGNOLO, Walter. 2003. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal.

_____. 2008. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura**. Um manifesto y un caso. Tabula Rasa, n.8, p. 243-282.

_____. 2010. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo.

_____. 2005. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro, p. 33-49.

MOURA, Clóvis. 1989. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática.

QUIJANO, Aníbal. 2005. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org).

Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, p. 107-130.

WEBER, Max. 1999. **Sociologia do Direito**. In: **Economia e Sociedade**. Brasília e São Paulo : Editora UnB e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

WOLKMER, A. C. 2001. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura do direito. São Paulo : Alfa Ômega.

_____.1989. **Constitucionalismo e direitos sociais no Brasil**. São Paulo: Acadêmica.

BRASIL. **Poder Judiciário**. Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. 2018. HABEAS CORPUS Nº 415.508 - RJ (2017/0229778-8). www.tjrj.jus.br. Acesso em 26 de março.

BRASIL. **Poder Judiciário**. Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul. 2018. HABEAS CORPUS Nº 0000484-62.2017.8.12.0049. www.tjms.jus.br. Acesso em 26 de março de 2018.





Afrodescendentes nas américas: estudo de caso – construção identitária dos afrodescendentes na Colômbia, Brasil e Guiana

Mariana Cunha Pereira⁴¹

Introdução

Na América Latina, a discussão sobre identidade se configura de modo contraditório diante o processo de criação dos Estados-nação, visto que a reorganização destes foi instituída por aqueles que deram continuidade aos interesses e prestígios do colonialismo. Isso significou para os povos dominados das Américas - **índios e negros** - a permanência da colonialidade. Reforçando, assim a intensidade das teorias raciais que predominou no século XIX e, através do eurocentrismo, definiu como os Estados-nação deveriam tratar as questões étnicas nessas sociedades plurais.

41 Graduada em Ciências Sociais(UFC), Mestre em Educação(UnB), Doutora em Antropologia Social: América Latina e Caribe(UnB). Professora da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação.

Quando os ingleses chegaram a América do Norte, no começo do século XVII, encontraram nações entre as populações de aborígenes desse território. Assim estabeleceram com elas relações de interação, mesmo que em níveis diferentes daqueles entre nações européias. Fizeram-no mais por interesse em usá-las como aliadas em disputas territoriais.

Entretanto, quando os negros foram incorporados a essas novas sociedades coloniais o tratamento foi bem distinto. É a idéia de raça que passou a mediar às relações criando assim as relações racializadas, e o racismo assume sua face mais perversa.

Na tentativa de falar das reconstruções identitárias em que estão em jogo às das identidades étnicas e como essas se configuram diante os Estados-nação, creio que o melhor a fazer é discuti-la a partir de exemplos concretos de realidades nas quais os afrodescendentes estão escrevendo sua participação nas histórias locais; suas histórias como sujeitos sociais diante às especificidades de cada projeto colonizador e do modo como surge o Estado-nação.

Assim, fixei-me em três exemplos emblemáticos que venho estudando: os afrodescendentes da Colômbia, do Brasil e da Guiana para expor sobre as reconstruções identitárias com base na afrodescendência. Em cada processo identitário a história vai mostrando de que modo, nas sociedade pluriétnicas, marcadas pelos efeitos do colonialismo, a identidade (auto atribuição e atribuição pelos outros) produz significados.

Estudos de caso:

1. Colômbia – construção identitária de palenqueiros a afrodescendentes

Na Colômbia e Brasil, os afrodescendentes fazem parte do processo de miscigenação que caracteriza o surgimento dessas sociedades, por isso há aqueles que não se reconhecem como tal, porém existem os que reivindicam sua identidade étnica e como tal à expressa.

Na Colômbia, identifico a região denominada *o pacífico negro colombiano* que compreende os departamentos do Chocó, Vale Del Cauca, Cauca e Nariño como referencial de pesquisa. Dentre as comunidades negras que ali habitam estão aquelas que são reconhecidas na história colombiana como formadas por descendentes de escravos por cuja história explica-se o lugar de exclusão em que vivem. Estas comunidades denominam-se *Palenques*, correspondendo ao termo Quilombo utilizado no Brasil.

Faço, em seguida, uma apresentação da região em que se concentram os *palenques* na Colômbia, situando a etnohistoria de um dos departamentos, o Chocó, como contexto político de intensa mobilização e organização de entidades negras e de projetos dirigidos por ONGs. Enfim, um dos contextos sociais da visibilidade negra, e, que em muito contribui para fazer surgir a Lei da negritude, a lei nº 70 de 1993⁴².

O fato de ser habitante da Costa do pacífico colombiano já caracteriza uma situação de exclusão dentro da realidade da Colômbia, basta que observemos os seguintes dados:

Según un informe Del Ministerio Del Interior. Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras, reporta la siguiente:

- *Las Condiciones de salud:* *las condiciones de salud (de las Comunidades Negras), son precarias para diferenciales. En San Andrés y Providencia la mortalidad infantil es similar a la nacional, en la costa*

42 Lei nº70, também denominada de Lei da negritude, Lei da territorialidade foi aprovada para regulamentar o que diz o capítulo 55 da Constituição da República da Colômbia reformulada em 1991. Na íntegra: *Capítulo nº I: La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han sentido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca Del Pacifico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.*

pacífica presentan índices de mortalidad infantil de 117 por cada 1000 nacidos vivos, cuatro veces el promedio nacional (...) En las poblaciones de las comunidades negras, la presentación de los servicios de salud es deficiente y se estima que cerca del 60% de esta población no tiene acceso al mismo.

- Acueducto: la cobertura en las zonas rurales alcanza el 13% mientras que la de alcantarillado está alrededor del 2%. En las cabeceras municipales alcanza un promedio del 48% y en San Andrés un 65%.

- Educación: en cuanto a la educación la situación educativa de las comunidades negras, para el caso de la Costa Pacífica, por ejemplo la cobertura del servicio educativo es la hoja: para el año de 1993, primaria se estimaba en un 77% y en secundaria solamente el 30% . (in MININTERIOR, 2000, s/n).

Entre esses departamentos, o Chocó é um dos mais emblemáticos da situação acima citada. O território chocoano esteve mais ligado à presença das populações indígenas desde o século XVII, e por isso mesmo, foram inúmeras as rebeliões que demarcaram a resistência no período colonial. Desde essa época o ouro atraiu investimento de empresários de outras regiões o que quase provocou o desaparecimento das populações indígenas.

As populações negras que ali chegaram ao século XVIII eram negros libertos ou que tinham comprado sua liberdade com o trabalho nas minas em dias de descanso. Eles se deslocaram para a selva e aumentaram suas famílias organizando-se de forma isolada do sistema colonial.

As populações brancas constituíam-se de soldados, mineiros, comerciantes e administradores que não tentaram povoar a região e nem mesmo expandir as fronteiras agrícolas. Eles criaram uma barreira social que contribuiu em muito para os baixos níveis de mestiçagem. Desta forma, diz Jimeno (1995): *La sociedad colonial vio en el Chocó un sitio inhóspito, utilizado para extraer recursos y gastarlos fuera.*

O desenrolar da história chocoana deu-se principalmente entre as populações indígenas e negras. Entre conflitos e relações de

compadrio desenvolveu-se uma intensa rede de trocas de conhecimento etnobotânico, etnomedicinal e mágico. O modelo indígena de uso do espaço e de exploração sócio-econômica, bem como a organização das vilas, segundo uma vasta rede de parentesco, foi apropriada pelas populações negras rurais.

A exploração do ouro na região do Chocó sofreu baixa e auges que contribuiu para processos migratórios significativos, um deles, a presença dos Sírios-Libaneses a partir do final do século XIX e início do XX. Mas, ao final da década de 1950, a crise econômica atingiu a todos que dependiam dessa exploração mineral, causando a emigração da elite branca-mestiça para várias partes do país. Isto contribuiu mais ainda para que no Chocó a população predominante seja de afrodescendentes. Os dados dos movimentos sociais apontam em 90% a população afro-chocoana, sendo majoritariamente rural.

Entretanto, as buscas em satisfazer as necessidades básicas por saúde, educação e emprego têm intensificado nas últimas décadas um processo de continuidade entre campo-povoado, para melhor exemplificar esse movimento que os afro-chocoanos fazem, Jimeno (1995) cita a transumância que eles vivem entre a busca de serviços para atender suas necessidades e o tempo de colheita de arroz, milho e banana da terra.

Os processos migratórios no departamento do Chocó não desfazem sua condição eminentemente rural. As cidades de maior concentração populacional são Quibdó (a capital do departamento do Chocó) – 105.172 hab. 33% da população total. Istmina – 10% e Rio Sucio – 8,5%. Os dados sobre a população negra total da Colômbia variam de acordo com o ator social que o informa, nos textos acadêmicos encontramos 08%, nos textos dos Movimentos Sociais 24% e na estatística governamental 12%. Assim, também, a população Afro-chocoana 80% e 90%. (Cf. www.bnco.com).

Peter Wade (1996) acentua que uma das diferenças mais significativas entre negros, índios e brancos-mestiços está na divisão do trabalho regional. Os negros sempre, desde décadas passadas, trabalharam com a mineração e agricultura. Somente há três décadas

vêm assumindo cargos públicos. As mulheres negras vendem frutas, fazem *panaderia* e lavam roupas. As populações brancas assumiram cargos públicos. A grande mineração (mineradores) era de brancos estrangeiros. Os brancos-mestiços assumiram há pouco tempo uma exploração mineral mediana com exploração do trabalho negro.

A etno-história do Chocó nos remete um contexto de forte movimento social organizado fundamentado na luta pelo direito territorial e, por último, na organização de projetos de sustentabilidade ambiental e étnica. A exemplo dos estudos de Garces (2000) no qual ele interpreta os processos de organização local do Chocó, através das organizações políticas das comunidades negras e do movimento social de que estas são sujeito. E de Hoffmann (1999) em que a autora discute que algumas identidades se constroem na região da costa do pacífico em função de determinantes históricos, geográficos e políticos que ora emergiram com a discussão sobre etnia e territorialidade evidenciada com a lei nº 70 que reconhece a identidade étnica. Através dos estudos de Agier (1990) que interpreta as fontes de significados que revigoram a idéia de afrodescendencia entre os *palenques*, em especial o *palénque* de Nariño quanto a musica, os mitos e as lendas. E principalmente no estudo de Jimeno (1985) sobre a história e organização social do Chocó, estudo em que a autora mostra também os conflitos que hoje estão em pauta diante do avanço de grandes empreendimentos de exploração dos recursos naturais.

Assim como fruto da história colonial como resultado de uma elite não-negra que se consolidou no poder, e da não existência de políticas públicas para atender àquelas comunidades rurais o pacífico colombiano se caracterizou na ideologia nacional como a periferia da nação, o lugar dos pretos.

É, portanto, este lugar etnicizado pela significativa presença de negros (90%) e o lugar da origem do movimento negro que mais alcança projeção nacional denominado de cimaronismo, o lugar é tomado como referência de construção de pertença étnica daqueles que foram construindo uma identidade de resistência refletida em ações de comunitarismo, organização política, culto a tradição afrodescendente,

auto-definição de negritude e construção de novas formas de explorar os recursos naturais.

Um exemplo disso foi o processo de mobilização que deu origem à lei nº 70 de agosto de 1993 e o uso desta para garantir um constante movimento de integração entre estas comunidades. O artigo 55 da Constituição de 1991 e a Lei nº 70 são reflexos da dimensão por direitos sociais que os movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro, conquistou, porém eles revelam, à discussão acadêmica, novos recortes com os quais o significado de etnicidade se desenha se compõe e se articula. **A lei da territorialidade**, também conhecida como **lei da negritude**, que reconhece às populações negras organizadas em comunidades rurais como aquelas cuja produção tradicional obedece ao uso coletivo da terra e o modo de produzir como tendo direito ao uso e posse da terra, por conseguinte, estabelece o vínculo com o meio ambiente. (grifo meu).

Nesse sentido, os *palenques*, os grupos indígenas e as comunidades rurais negras orientadas pelos movimentos sociais, desde os anos 70, conquistaram significativas representatividades na luta pelo poder local. E, através da institucionalidade do conceito de etnia, ali revitalizado nos aspectos político e cultural, possibilita a criação de novos contornos na conjuntura política fragmentada e polêmica da Colômbia, fazendo aparecer novos atores sociais e diferentes perspectivas de orientação e significados para as identidades em construção, como por exemplo: Identidade étnica e meio ambiente; Lutas interétnicas por direitos sociais e territoriais; Direitos específicos de educação escolar na perspectiva étnica; Etnodesenvolvimento.

Na conjuntura política dos anos 2000, na Colômbia, a Constituição de 1991 e a Lei nº 70 são o que menos está sendo posto em consideração. Todo o avanço democrático que se ganhou no período pós-constituente, em que se falava na construção de uma democracia participativa, em direitos humanos e tempos de negociação entre governo e guerrilheiros, ficou para traz e deu lugar a mais um período de profunda violência. Com isso, quem mais sofreu com isso foram aqueles cuja condição étnica, socioeconômica e de gênero já tem o estigma do lugar da exclusão.

Mesmo assim, é fato, que os povos negros da Colômbia vivenciam a primeira etapa de seus processos identitários afirmando sua negritude e afrodescendência e sendo reconhecidos como tais, o que lhes proporciona a visibilidade. E essa condição dá-lhes acesso a uma série de direitos sociais, por exemplo:

- Propriedade coletiva da terra;
- Fundo financeiro de apoio a projetos de organização produtiva;
- Decretos que apóiam o aparecimento de Políticas Educacionais dirigidas a crianças negras.

Entretanto, muito ainda há que ser conquistado a partir das várias formas de construção de identidades que ali se gestam entre as comunidades negras em um Estado pluriétnico. Há que se pensar o valor e alcance prático do reconhecimento institucionalizado da identidade. E, também, que os palenqueiros podem fazer frente à representação que a região da costa do pacífico assume no contesto nacional. Além disso, repensar sobre as situações de perda da territorialidade causadas por projetos de ecoturismo nessas regiões, de expansão dos projetos de criação de camarões ou de cultivo da Palma Africana, Criação de Parques Nacionais. E, as atividades ilegais de mineração que demonstram o quadro conjuntural de disputa e os direitos de permanecerem e sobreviver nesses territórios, enfim são desafios que a história impõe a essas comunidades.

Seriam esses processos vividos na Colômbia uma (re)significação da identidade afrodescendente na Colômbia? Essa é uma questão que também se coloca para o Brasil, uma vez que os processos de reconstruções identitária dos afrodescendentes no Brasil passam também por discussões que redefinem. O que são os quilombos (palenques) hoje? Quem são os quilombolas no Brasil? E quem mais se constitui como afrodescendente?

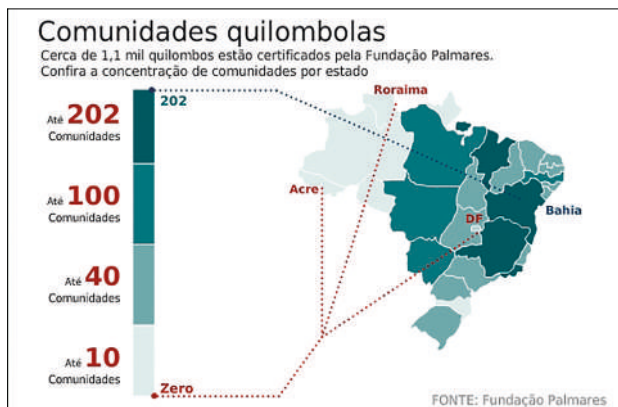
2. No Brasil – preto, pardo e quilombola ou afrodescendente

No Brasil, a discussão sobre identidade étnica está colada na história que foi repassada de geração a geração por um processo educativo que mascarou as injustiças ocorridas no contato interétnico entre brancos, indígenas e negros. E, sem dúvida, foram as marcas desse contato

interétnico que inferiorizou negro e índios colocando a descendência de ambos em situação de desprestígio na sociedade nacional. Assim, a afrodescendência, no Brasil, é uma identidade desprestigiada. A tarefa que está colocada, tanto para o movimento social negro quanto para a discussão acadêmica é desmistificar os mitos que se sustentam numa igualdade de oportunidades e negam a discriminação pelo fenótipo afro.

Quando os negros libertos ou fugitivos da sociedade colonial criaram os quilombos no Brasil, isso também favoreceu os processos de miscigenação, uma vez que para lá também se abrigaram pessoas que não eram africanas e fugiam do regime colonial. Desse modo, os afrodescendentes são tantos os de casamento interétnico quanto aqueles advindos da primeira geração de africanos refugiados nos quilombos.

Conforme relata Carvalho (1996), não há uma concentração regionalizada da existência de quilombos. No entanto, estes existem de forma fragmentada por quase todo o território nacional. Vejamos abaixo mapa extraído do site da Fundação Palmares:



Uma análise interpretativa sobre o conceito de Quilombo, no Brasil, remeterá a duas definições: a primeira é tributária da interpretação do período colonial brasileiro, e a outra de hoje, que surge respaldada em três aspectos: primeiro no auto-reconhecimento por parte de comunidades rurais cuja população é majoritariamente negra, as quais se concentram em áreas, em que havia fazendas de

exploração da cana de açúcar, café e regiões de mineração. E a segunda, reforçada pelo movimento negro que tem conseguido realizar um processo de conscientização e inúmeras discussões. E que dialoga com o debate acadêmico crítico, no posicionamento do que nos dizem: antropólogos, sociólogos, juristas e historiadores.

Vejamos uma apreciação do conceito acadêmico a partir do que era a definição de quilombo no período colonial. Na definição, proferida pelo Conselho Ultramarino em 1740, no século XVIII: *Quilombo é toda habitação de negros fugidos, que passam de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele.*

Intrínseca a essa definição surgem os elementos que vão fundamentar a crítica que tem sido cunhada na relação dos movimentos sociais e mundo acadêmico. Essa é uma crítica que qualifica este conceito como fechado e definitivo.

Almeida (1999) constrói sua argumentação de que os quilombos devem ser entendidos como algo dinâmico e que fundamentalmente se correlacionam com a ordem econômica posta. Para este autor, o elemento “ranchos”, inserido no conceito, implica que havia ali um modo de prover a reprodução através do trabalho e isto se dava tanto por atividades agrícolas de autoconsumo quanto pelo comércio com o que era produzido além da necessidade e do consumo. O que Almeida quer requisitar com sua observação é que os quilombos estavam de alguma forma inseridos na ordem produtiva e como tais devem ser recolocados no cenário da discussão, posto que isso implicará na forma como devem ser realinhadas às políticas que hoje possam se dirigir às comunidades negras que se definam como tal.

À luz dessa redefinição, entendemos que aquele conceito oriundo no século XVIII teve sua importância sócio histórica, mas é preciso, hoje, uma redefinição que situe as comunidades negras que se identificam como quilombos num outro patamar em que possam com suas vozes se autodefinirem. Explicitando quais os elementos que servem à construção de sua identidade coletiva e quais problemas que eles enfrentam na construção de seus projetos identitários.

No Brasil há uma intensa discussão entre antropólogos, historiadores, juristas e sociólogos que se contrapõem no estudo da temática quilombos. Isto dado à concepção que informa suas leituras de mundo, em um primeiro momento, a partir do que no Brasil denominou-se democracia racial. Há aqueles que identificam os escravos como fugitivos de um sistema social que os dominava. Isso sob a óptica daqueles que os viam como sujeitos de resistência por isso criadores de um modo de vida alternativo ao que lhe fora imposto. E, por fim, estudiosos que definem os quilombos como espaço de construção de identidades a partir da autodefinição. Estes últimos estão próximos ao movimento social negro que contribuiu com o reconhecimento e titularização das terras dos remanescentes de quilombos.

O movimento negro do Brasil há muito vem participando, sugerindo, reivindicando, organizando as discussões e as ações que tratam diretamente das políticas públicas dos povos afrodescendentes, porém o movimento negro não é homogêneo. As diversas entidades que representam os afrodescendentes, embora alinhadas em uma posição de esquerda, têm posturas diferenciadas entre uma ou outra discussão. Além disso, os intelectuais negros que estão na universidade nem sempre conjugam as mesmas ideias do movimento. Todo esse quadro torna polêmico, porém não menos enriquecedor, o processo de reconstrução identitária dos afrodescendentes.

A exemplo de um tema polêmico, cito a discussão da autonomia do movimento negro diante das políticas públicas reivindicadas: durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995/1998-1999/2002) foi criado como forma de resposta às reivindicações sociais uma Fundação interligada ao Ministério da Cultura, denominada Fundação Palmares, que deveria planejar e subsidiar as políticas sobre afrodescendentes. Naquele governo ela foi dirigida por um estudioso negro (Prof. Clovis Moura). Uma das muitas críticas elaboradas dentro e fora da academia referia-se ao fato de que um órgão público para encaminhar as reivindicações afro, levaria o movimento a ficar engessado nas esferas administrativas e pouco faria pelos afrodescendentes principalmente no que diz respeito

à titularização das terras reivindicadas como “terras quilombolas”, ainda que este órgão público tivesse a sua frente um intelectual negro.

Surge assim a Fundação Palmares e sua tarefa era, através do decreto presidencial nº 3.912 de set./2001, encaminhar e realizar o processo de reconhecimento e titularização das terras remanescentes de quilombos através do que no decreto se definia como povos remanescentes de quilombos. Depois, no governo do presidente Lula, ocorreram modificações e não coube somente à Fundação Palmares gerir o processo reivindicatório das comunidades remanescentes de quilombos. Por força dos encaminhamentos do movimento negro, o presidente revogou o decreto anterior e instituiu o decreto presidencial nº 4.887, que estabelece que o processo passe a ser gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário / MDA através do órgão que trata da titulação de terras, a saber, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária / INCRA. Porém, é um processo que inclui outros órgãos para contribuir no aspecto técnico, entre eles: o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN; Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis/IBAMA; Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; a Fundação Nacional do Índio/FUNAI e a Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional. O diferencial é que com este decreto outras instituições podem contribuir para agilizar problemas que por ventura apareçam envolvendo suas respectivas esferas. Todo esse processo pode ser iniciado pela parte interessada ou por um desses órgãos públicos e é assegurada a participação dos remanescentes através de uma Associação que os represente.

A princípio parece que a Fundação Palmares perdeu espaço político, mas ao contrário, ela passa a subsidiar o aspecto mais político das fases que compõem o processo de reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo.

Nesse sentido, a crítica anteriormente anunciada, passa a ser uma contradição para o movimento negro, pois com este governo assume a direção da Fundação Palmares o grupo da Bahia, intelectuais e ativistas do movimento negro de maior expressão no Brasil, naquela

conjuntura. Eles consolidaram políticas públicas com respaldo nas experiências dos estados que mais difundiram até agora políticas compensatórias e/ou políticas afirmativas como é o caso de Bahia, Maranhão e Rio.

É nesse sentido que a contradição se fez quanto à autonomia, aos poucos todo o movimento articular-se pelas esferas administrativas do governo nacional, e isso é o mesmo nos governos estaduais e/ou municipais em que estão à frente governos do PT, PSB e PC do B.

Ao mesmo tempo comparo e questiono também que, no Brasil, não avançamos tanto quanto a Colômbia, posto que, mesmo tendo um órgão público para subsidiar as questões de territorialidade dos povos remanescentes de quilombos, não se conseguiu transformar o art. 68⁴³ da constituição de 1988, em lei. Ainda é o decreto presidencial que respalda a luta pela terra e direitos quilombolas, e que nesse caso reconhece a afrodescendência.

No entanto, a construção identitária dos afrodescendentes em um Estado-nação como o Brasil, caracterizado pelo seu pluralismo cultural, não se dá apenas pelo aspecto dos direitos constitucionais de territorialidade dos povos quilombolas. É significativo apontar que os quilombos não são a única expressão da afrodescendência, existem as comunidades rurais e urbanas negras denominadas “terras de preto” que também reivindicam direitos territoriais e outras políticas públicas que surgiram com a Constituição de 1988, na qual se reconhece a pluralidade cultural. Essas comunidades reivindicam sua identidade negra principalmente articulada com o elemento histórico pelo qual se identificam como lugar de alforriados, proprietários das terras onde vivem desde seus ancestrais e que lhe foram doadas pela igreja católica.

As comunidades negras rurais e urbanas que se autodenominam terra de preto, situam-se principalmente no departamento do

43 Artigo nº 68 – Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.(Constituição Brasileira de 1988).

Maranhão (nordeste do Brasil). Seus direitos à posse e titulação da terra podem ser reivindicados pelo artigo 68, porém elas surgiram da doação que a Igreja Católica fez aos moradores locais devotos de uma santa padroeira, trata-se portanto de outro processo identitário.

E há também os afrodescendentes de vários departamentos que cada vez mais se auto-identificam como afro. Ratificando esta assertiva, cito a estatística apresentada no censo demográfico de 2000, a qual aponta um aumento de 1,2% de pessoas que se autodefiniram como negras. Para os afrodescendentes em geral está se encaminhando políticas afirmativas de cotas de participação em universidades, concursos públicos e financiamentos em projetos de pesquisa. Além disso, foi criada uma lei que institui o ensino de História da África e Cultura Afro no Ensino Médio.⁴⁴ Todas essas iniciativas constituem o debate sobre afrodescendência na sociedade nacional, dividem e polemizam o quadro dos movimentos sociais, os acadêmicos e a sociedade em geral. Mas, já são políticas estabelecidas em alguns estados, mesmo causando críticas e ironias da mídia, do senso comum e dos opositores ao governo de Lula, sem dúvida maior incentivador dessas políticas de ação afirmativa. Penso que é no bojo dessas dúvidas e entre acertos e erros que se está construindo um Estado-nação com respeito ao pluralismo cultural.

E na Guiana – os afro-guianenses

Quanto à Guiana, ex- Guiana Inglesa, a situação dos afrodescendentes é bem diferente quanto a sua forma de organização e auto-identificação, embora seja semelhante no que diz respeito a serem eles os descendentes daqueles que foram trazidos no processo histórico dos deslocamentos forçados em função do processo colonial.

44 Lei nº 10.679 de 2003 - Brasília, 2005.

Na Guiana os negros constituem um grupo étnico⁴⁵ de tamanho significativo, os afro-guianenses. Há uma visibilidade da negritude que facilita e possibilita o estudo das relações interétnicas em sua espacialidade e no movimento de reelaboração e resignificação cultural em redes sociais locais.

Explicando melhor, a Guiana viveu um processo de colonização em que o negro africano foi trazido e feito escravo, situação da qual decorreram inúmeras histórias de injustiças e processos de rebeliões. Ali foi construído um processo de resistência que, diferentemente do Brasil, fez dos afrodescendentes um grupo étnico visível no interior da sociedade nacional (31% de afro-guianenses) fazendo parte da composição étnica tanto quanto os indianos (51%) e os indígenas (5%). (Cf www.portalbrasil.eli.br/americas-guiana, www.sdnpgksoft.com.gy, acesso em 26/5/2003).

A fronteira internacional com o Brasil marca para os guianenses a identidade étnica por categorias nativas, tais como: *negro inglês ou negro guianês* – para identificar os afro-guianenses da quarta geração que constitui a Guiana após a independência e os processos de mestiçagem.

Uma mulher brasileira, por mim entrevistada, que mora na fronteira com a Guiana, assim expressou-se sobre os afro-guianenses: *Moramos do lado de lá da Guiana, durante minha infância. Foi quando eu vim ver negro pela primeira vez na minha vida. Nem sei quantos anos eu tinha, mas era bem pequena. Eu achava que não era gente, eu tremi tanto, tanto, que corri pra debaixo da saia da minha mãe. Ai meu pai corrigiu dizendo que era gente, mas eu nunca tinha visto um negro, negro, eu tinha visto caboclo (índio), e os brancos missionários por lá...* (Moradora e dona de restaurante em Bonfim, Dona Dinalva, que é filha de pai brasileiro regional com mãe Macuxi).

45 No sentido que Barth (1969) define: “...um grupo de pessoas que se identificam e são identificados por outros como se constituíssem uma categoria diferencial de outras categorias do mesmo tipo.” (pg. 190).

Percebe-se que a etnicidade no interior da Guiana é marcada pela diversidade cultural e por deslocamentos físicos e de significados, o que favorece uma situação de “fricção interétnica”. Tendo em vista que o conceito de fricção interétnica, cunhado na antropologia brasileira por Roberto Cardoso de Oliveira, em 1962, (...) *se mostra especialmente fecundo para dar conta de situações de contato entre segmentos nacionais e grupos tribais existentes em território brasileiro, com possibilidade de ser útil quando aplicado em outras regiões da América Latina* (2000:47), entendo que há uma sobreposição de identidades nessa região de fronteira transnacional.

Estudando o caso da Guiana quanto à migração para o trabalho, Richardson (1975) explica que, após a libertação dos escravos, os homens negros livres estabeleceram assentamentos de plantação na periferia e deram início ao trabalho de meio período. O autor, fazendo sua análise sobre os anos 70, explica que, pela forma como esses homens livres da Guiana e os trabalhadores migrantes trazidos no *indentured period* se organizaram em vilas de plantações pelas terras do interior, é possível compreender como eles atravessaram o século XIX para se organizar sócio-economicamente. A substituição dos negros por trabalhadores indianos, em especial Indianos Orientais, originou um massivo processo migratório de trabalhadores em 1838, na Guiana, que em parte explica o percentual mais alto deste grupo étnico (os indianos, 51%) em relação aos 31% dos afroguianenses.

Desde esse período, os afrodescendentes na Guiana que foram suplantados pela mão de obra indiana foram cada vez mais ocupando as áreas do interior do país, regiões inóspitas onde as condições de trabalho eram inexistentes e por onde as políticas públicas do governo guianense não se fazem presentes, o que resulta, hoje, numa população negra de baixos níveis de qualificação profissional, de péssimas condições sociais de vida e que é majoritária na região do Rupununi. Esta região juridicamente definida como região 09, compreende a cidade de Lethem que faz fronteira com o Brasil através do rio Tacutu.

A pesquisa etnográfica realizada entre 2003 a 2005 nessa região de fronteira com o Brasil aponta quanto a etnicidade dos povos que

vivem na fronteira que o afroguianense, em especial as mulheres casam-se constantemente com brasileiros e preferem vir morar no Brasil dado as condições de trabalho para os maridos e as facilidades na educação dos filhos. As mulheres solteiras migram muito para o Brasil pela oportunidade de trabalho no comércio e nas casas de família. Essa relação interétnica que se constrói identifica-as pela cor e nacionalidade, sendo mais comum que sejam atribuídas a elas o nome: negra inglês (pelo forte elemento diacrítico que é o idioma) ou negro guianense (pelo forte elemento diacrítico que é a cor da pele). A identidade de afroguianense no nível do senso comum não é utilizada nem por eles e nem por quem os identifica, exceto é claro pelos estudiosos da temática étnico racial no Brasil e na Guiana.

Referências

AGIÈR, Michel. **Os Lugares da Negritude, Etnicidade e Identidade Social entre Trabalhadores da Moderna Indústria Baiana**. 1990. (mimeo).

BAINES, Stephen G. **Os Índios Macuxi e Wapixana e suas relações com Estados Nacionais na fronteira Brasil - Guiana**. 51º Congresso Internacional de Americanistas. Santiago: Chile, Julho, 2003.

_____, Stephen G. (**Depto. de Antropologia, UnB; pesquisador CNPq**) In: *Revista Brasil Indígena* - Ano I - nº 7 Brasília/DF – Nov.-Dez.,2001.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e Suas Fronteiras. In: *Teorias da Etnicidade*. Poutignat, Philippe e Streiff-Fenart, Jocelyne. (Trad.) Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. 2ª ed., Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000.

----- **Identidade, Etnia e Estrutura Social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

CARVALHO, José Jorge de, (org.). Siglia Zambrotti Doria, Adolfo Neves de Oliveira Jr. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA BRASILEIRA. Congresso Nacional, Brasília: Brasil, 1988.

CONSTITUIÇÃO DA COLOMBIA. www.co.gob.br

GUIANA - www.sndp.gksoft.com.gy (Acesso em 26/9/2003).

HOFFMAN, Odile. **Espacios y movilidad de la gente negra en el Pacífico Sur colombiano:** hacia la construcción de una “sociedad regional”? Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, no 3, 2002, pp. 43-74.

JIMENO, Myriam; Sotomayor, María; Valderrama, Lucía Luz María. **Chocó:** diversidad cultural y medio ambiente. Edição ilustrada: Editora Fondo FEN Colombia, 1995. Universidade do Texas

MENCK, José Theodoro Mascarenhas. **Brasil Versus Inglaterra nos Trópicos Amazônicos:** *a questão do Rio Pirara (1826 – 1904)*. Tese de doutorado. Brasília:UnB, 2001.

MINISTERIO DO INTERIOR. **Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.** Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da amazônia/POLAMAZONIA – Roraima, 1976.

MININTERIOR DE LA COLOMBIA. In: **Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras.** Acesso em 2006.

PEREIRA, Mariana Cunha. **A Ponte Imaginária: o trânsito de Etnias na Fronteira Brasil-Guiana.** (Tese de Doutorado), Brasília;DF:UnB, 2005.

RICHARDSON, Bonham. **Plantation Infrastructure and Labor Mobility in Guiana and Trinidad.** p.205 – 224, In: Migration and Development: Implications for Ethnic Identity and Political Conflict. Editors SAFA, Helen e TOIT, Brian M. Du. Paris: Mouton Publishers, 1975.

SMITH, R. T. **The Negro Family in British Guiana.** London : Routledge & Regan Paul, 1962. British Guiana, London: O.U.P., 1956.

_____. *British Guiana.* London: Oxford, University Press, 1962.

WADE, Peter. **Raza y ciudad:** chocoanos em Medellín. Revista Antioqueña de Economía Y Desarrollo. Nº 23, Medellín.

www.ibge.gov.br

www.bnco.com

www.igeo.ufrj.br

www.sdnpgksoft.com.gy,





PARTE II

Relações Étnico Raciais e Religião





o Ensino Fundamental em escolas municipais da região norte de Teresina - PI. Neste sentido, delineamos como objetivos específicos: identificar as presenças ou ausências das religiões de matrizes africanas no âmbito dos processos de educação escolar religiosa, focando as descrições feitas pelos professores em relação às religiões cristãs em Teresina; descrever os modos como as religiões de matrizes africanas são abordadas dentro das práticas pedagógicas dos professores de Ensino Religioso; caracterizar os significados das religiões de matrizes africanas atribuídas (concordância) pelos professores de Ensino Religioso; analisar o tratamento e as abordagens pedagógicas feitas pelos professores de Ensino Religioso no que concerne às religiões de matrizes africanas, durante os processos de planejamento da referida área de conhecimento.

O tema desta pesquisa qualitativa apresenta-se relevante porque trata da constatação da intolerância religiosa, discriminação e preconceito raciais, assuntos atuais que geram problemas nas relações sociais. Por isso, decidimos desvelar a significação das religiões de matrizes africanas no contexto do Ensino Religioso, além disso, examinamos aqui a manifestação de uma prática de racismo cultural e institucional através das aulas. Nesta pesquisa averiguamos se nas práticas pedagógicas da disciplina de Ensino Religioso estão os mesmos traços de preconceito da sociedade com a umbanda e o candomblé, religiões de matrizes africanas, mais difundidas no nosso país. Assim, esta investigação amplia a discussão sobre a temática da intolerância religiosa a partir da escola e com isso chama a atenção da sociedade para o diálogo sobre as práticas pedagógicas, que devem ser fundamentadas nas diversidades étnico-raciais.

A nossa pesquisa de campo aconteceu em bairros da Zona Norte de Teresina, onde entrevistamos os professores de Ensino Religioso, de três escolas do Ensino Fundamental. Com os professores, buscamos compreender parte dos processos que acontecem na oferta de Ensino Religioso, como também, a relação da escola com a comunidade e outros bairros circunvizinhos. Em relação à coleta de dados, adotamos a técnica de entrevista. A cada professor foram solicitadas respostas para cinco questões acerca dos conteúdos relacionados às religiões de

matrizes africanas, concepções acerca destas religiões e sobre os planos do complemento curricular. As identificações dos professores, por assumirem ser católicos, foram substituídas por nomes bíblicos, a fim de assegurar a privacidade dos mesmos.

Para a realização da fundamentação teórica desta pesquisa buscamos as contribuições de autores como: Brandão (2015), Caputo (2012), Freyre (2006), Lima (2014), Silva (2008) entre outros.

Portando, este estudo vai contribuir para mostrar parte da dimensão deste comportamento que inibe a liberdade de expressão e credo. Também, poderá apontar possíveis contribuições no caminho da solução deste problema.

Educação e religião no Brasil: alguns fatos histórico político, administrativo e legal sobre o ensino religioso nas escolas de nível fundamental

A relação da educação com a religião no Brasil, historicamente, foi estabelecida para garantir a dominação política e social, primeiramente das populações que vieram ou foram forçadas a vir, como os africanos, e a população de indígenas que aqui moravam. O catecismo católico chegou às escolas nacionais antes de algumas disciplinas de conhecimento científico.

Quando se relata sobre a origem das crianças que recebiam o ensino das primeiras letras no colégio dos jesuítas, o sociólogo Gilberto Freyre (2003) informa, na sua obra “Casa Grande & Senzala”, que “os colégios dos Jesuítas, nos primeiros dois séculos, depois os seminários e colégios de padres, foram os grandes focos de irradiação de cultura no Brasil Colonial” (pág. 266). Esse foco na educação correspondia aos acordos feitos com a coroa portuguesa para a catequese, difusão do catolicismo e o melhoramento do nível escolar no território conquistado. A educação neste período foi usada como mecanismo para a conquista e dominação nos “matos e sertões” do Brasil.

As escolas dos jesuítas tinham o objetivo claro de converter o índio à fé católica por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever

as primeiras letras. Esta doutrinação ajudava a Coroa Portuguesa a implantar uma sociedade obediente e lucrativa, fundamentada na posse de terras e escravos como meios produtivos. A vinda da Companhia de Jesus para o Brasil contempla interesses da Coroa Portuguesa e do catolicismo. “O domínio dos jesuítas na educação vai durar 210 anos, até que, expulsos das colônias portuguesas, o que sobra de ensino no Brasil, nesse momento, continua sendo oferecido por outras ordens religiosas” (CAPUTO, 2012, p. 209).

A imposição da fé católica foi tão intensa que os negros escravizados trazidos para o Brasil, a partir de 1568, que cultuavam religiões de matriz africana ou islâmica muitas vezes manifestaram cultura ao catolicismo como estratégia de defesa contra os castigos ou imposições do período escravista na história brasileira.

Somente séculos depois, com a proclamação da República, o estado se afasta legalmente da Igreja Católica, “mas só com a Constituição de 1891 haverá garantia do ensino laico nas escolas públicas e o Ensino Religioso sairá de cena, mas por apenas quatro décadas. Afinal, a mobilização e a pressão da Igreja Católica jamais cessariam” (CAPUTO, 2012, p. 209).

As novas leis da República promovem mudanças políticas profundas, afetando as relações religiosas e diretamente a Igreja Católica, atingindo assim o povo brasileiro em sua opção religiosa-cultural. Com a abolição do “padroado”, não só se decretou a separação entre igreja e Estado, mas também ampliou a possibilidade de desenvolvimento de outras práticas religiosas. Neste sentido, as práticas educativas religiosas durante os anos seguintes passam por mudanças, como veremos:

Considerando especificamente o ensino religioso durante todo o tempo da República, pode-se perceber duas fases, que se interpenetram até certo ponto. Na primeira, são colocadas em evidência sua situação legal e sua manutenção na prática escolar. Na segunda, assumem preponderância as mudanças rápidas e profundas de índole global, sob o impulso dos avanços científicos e tecnológicos, que questionam o ensino

religioso não só em sua existência legal, mas, sobretudo, em sua própria natureza e objetivos e no seu conteúdo e método, enquanto elementos do projeto pedagógico da escola (RUEDELL, 2005, p.67).

A partir do Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, foi formalizada, no Brasil, a oferta de instrução religiosa nas escolas públicas. A exigência era que as turmas fossem formadas com vinte alunos e fora do horário dos outros complementos curriculares. Contudo, a Constituição de 1934 inseriu a matéria no currículo escolar e a tornou de oferta obrigatória. Na Constituição de 1937, a obrigatoriedade foi substituída pela possibilidade. Na Constituição de 1946, volta a obrigatoriedade do ensino religioso, dessa vez, de acordo com a confissão do aluno. A Constituição de 1967, no período da ditadura militar, o ensino religioso foi garantido como disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino primário e médio (CAPUTO, 2012).

Normatizando a relação entre as religiões e a educação, a Constituição de 1988 estabelece no Artigo 210, Parágrafo 1º, que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 2006, p. 135). Neste contexto, o ensino religioso na escola conquista uma valorização, no âmbito da educação formal, o que poderá possibilitar mais conhecimento e respeito pelo sagrado nas diversas situações multiculturais.

Seguindo esta linha que orienta a relação entre os credos e a escola preceituada pela Constituição de 1988, na LDB – Lei Nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), temos:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§1º. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do

ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º. Os sistemas de ensino ouvirão entidades civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos de ensino religioso (BRASIL, 2010, pg. 22).

Esta é a regulamentação que orienta o oferecimento do complemento curricular Ensino Religioso na escola pública até a aprovação da Lei Nº 9475, de 22 de julho de 1997, que modifica a LDB quando o Ensino Religioso passa a ser considerado parte da formação básica do cidadão. Nesta fase do Ensino Religioso, caberá aos estados regulamentarem os procedimentos para definir os conteúdos dessa disciplina (CAPUTO, 2012).

Considerando que o estado é laico, que a constituição preceitua a liberdade religiosa e a LDB incentiva formalmente a pluralidade de credos, percebe-se que:

Trata de um novo ensino religioso por diversos motivos: deixa de ser uma presença das denominações religiosas na escola e integra-se plenamente ao ambiente escolar como disciplina curricular. Sua fundamentação e seu conteúdo não se referem mais de forma preferencial ao saber teológico, mas sim, ao saber antropológico e às expressões culturais portadoras de religiosidade (RUEDELL, 2005, p. 181).

Essa compreensão de ensino religioso é resultado de uma reflexão e evolução na formulação deste complemento curricular. Muitos fatos motivaram as mudanças, como a dificuldade em oferecer um ensino religioso confessional sem o devido respeito aos outros credos.

Para Ruedell (2005), “este novo ensino religioso, surgido de experiência e estudo ao longo de anos, do entrelaço de ideias e posicionamentos, do entrelaço de pressões e conflitos e confirmado com a chancela da lei”, atende a uma profunda aspiração do ser humano de buscar respostas a questionamentos existenciais na abertura ao transcendente.

Paralelo a essa conjuntura nacional, a Prefeitura de Teresina, no Piauí, através da Secretaria Municipal de Educação, elaborou um documento institucional com a finalidade de Diretrizes Curriculares do Município para, teoricamente, orientar a prática educacional no Ensino Fundamental. Os pressupostos políticos e teóricos das Diretrizes é a legislação federal. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, devendo, portanto, ser oferecido de forma a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa brasileira. As orientações para a prática do Ensino Religioso estão expressas pela Constituição, no Art. 210, parágrafo 1º, no Capítulo III da Ordem Social e seguem as mesmas fundamentações, que assim o define nos seguintes termos da Lei:

Mesmo sendo um componente obrigatório nos estabelecimentos de ensino público (Lei nº 9.475/96 – artigo 33), é recomendado que o Ensino Religioso não tenha caráter confessional, nem se constitua em catequese, mas sim, permita a reflexão de questões que propiciem a discussão do sentido da existência dos seres, da relação dos seres humanos com o outro, com a sociedade na qual está inserido e com o mundo em geral, pautando-se no vasto patrimônio religioso da humanidade (TERESINA, 2008, p. 284).

Este alinhamento das Diretrizes Curriculares com a Lei Federal é uma exigência da LDB (1996), portanto nacional. Isso reflete a necessidade dos gestores pedagógicos e professores assumirem tratar o ensino religioso como um complemento escolar importante para o projeto curricular da escola. Nada além do que fazer valer o direito do aluno em vivenciar uma educação que forme o cidadão integrado com o mundo material, subjetivo e o transcendente.

A Prefeitura de Teresina recomenda, no documento Diretrizes Curriculares, que o Ensino Religioso seja voltado para a exemplificação e estímulo de atitudes significativas e responsáveis. Assim, no estudo dos temas propostos nos planos de curso é fundamental a discussão e realização de atividades coletivas, orientadas para a solidariedade

e a fraternidade. Portanto, aponta os seguintes procedimentos metodológicos:

O Ensino Religioso está voltado para o desenvolvimento de atitudes positivas no educando. No estudo de cada tema é fundamental a criação de espaços para discussão e reflexão sobre a efetivação de atividades em grupos que estimulem a partilha, a solidariedade e a fraternidade. Baseado esses pressupostos torna-se importante a valorização dos conhecimentos prévios do aluno, suas vivências e entendimento sobre os temas abordados. As práticas pedagógicas devem possibilitar a valorização e compreensão da relação de respeito às diversidades: crença, etnia, sexo, sociedade, cultura, etc (TERESINA, 2008, p. 284).

Observamos que as orientações teóricas, contidas nos termos das Diretrizes Curriculares, estimulam um rompimento com os paradigmas conservadores e apontam traços de uma inteiração social na realização de uma prática mais comprometida com a vida dos alunos, além do espaço escolar.

Pelo exposto acima, verificamos que a Prefeitura já preceitua a interdisciplinaridade do Ensino Religioso. Nesta concepção, o referido ensino deve ser inter-religioso contemplando todas as expressões de religiosidade. Teoricamente, isso representa um avanço na construção de conteúdos abertos e pluralidades no conhecimento.

As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina além de teorizar sobre o contexto sócio-político de aplicação dos preceitos, apresenta, também, os objetivos gerais traçados como metas para a oferta em Ensino Religioso. O texto faz menção a “diferentes tradições religiosas”, o que amplia as possibilidades curriculares do Ensino Religioso. Assim, almeja:

Conhecer os diferentes significados, símbolos religiosos na vida e convivência das pessoas. Compreender que pela simbologia se expressa e reverência a ideias do transcendente, percebendo e respeitando as diferenças culturais do outro. Conhecer e compreender a

história da origem e formação dos textos sagrados de diferentes tradições religiosas, entendendo-os como valor supremo de uma cultura. Analisar as diferentes mudanças culturais que determinam as ideologias religiosas nos textos sagrados de um determinado grupo social/religioso. Conhecer e analisar as diversas respostas elaboradas pelas tradições religiosas sobre o sentido da vida além da morte, dialogando com segurança e sem proselitismo (TERESINA, 2008, p. 284).

Compreendemos que a partir dos objetivos, os professores devem assimilar que o Ensino Religioso é um estudo da relação que o ser humano tem com o transcendente. Neste sentido, a orientação é abandonar a prática confessional, comum no paradigma conservador do Ensino Religioso.

Sobre o sistema de habilidades e conteúdos, no Ensino Religioso, deverão ser articulados em função de cinco eixos orientadores: culturas e religiões, escrituras sagradas, teologias, ritos e ética, levando o ensino religioso a desenvolver “a reflexão de questões que envolvam o sentido da existência humana; elementos básicos das diferentes culturas, raças e religiões; diversidade das crenças e concepções do transcendente. O conhecimento das diferentes formas de se perpetuar a memória das grandes religiões, bem como as divergências e similaridades entre elas” (TERESINA, 2008, p. 285).

Assim, os conteúdos a serem explorados devem acolher a diversidade das crenças que os estudantes trazem para a escola, trabalhar com os conhecimentos da comunidade na qual a escola está inserida e incluir informações da produção social das diversas culturas e épocas. Além disso, devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem e atitudes éticas dos educandos.

Contrariando os avanços alcançados, o Supremo Tribunal Federal determinou, no dia 27 de setembro de 2017, que num Estado legalmente laico como o Brasil é compatível um Ensino Religioso confessional, vinculado a uma ou várias religiões específicas, nas escolas públicas. O STF, por 6 votos a 5, contraria assim a Ação Direta de Inconstitucionalidade da Procuradoria Geral da República, que

cobrava que o ensino público religioso fosse sempre de natureza não confessional e facultativo, sem predomínio de nenhuma religião, como já estabelece a Constituição. Segundo entendimento da Procuradoria, que acabou derrotado, o Ensino Religioso só poderia ser oferecido se o conteúdo programático da disciplina consistisse na exposição “das doutrinas, práticas, histórias e dimensão social das diferentes religiões – bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo, sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores, sem que o professor privilegiasse nenhum credo. A PGR também pregava na sua ação pela proibição da admissão de professores que atuem como representantes de confissões religiosas (MARTINS, 2017).

Esta decisão da Justiça brasileira representa um retrocesso, pois a escola e o Ensino Religioso são instrumentos importantes de socialização do saber sobre a diversidade das crenças.

A religiosidade de matriz africana e o Ensino Religioso em Teresina

O encontro dos rios Parnaíba e Poti é um ponto geográfico que traz muitas referências na formação social de Teresina. Este local, historicamente, foi desfrutado pelos viajantes, no século XVII, que cruzavam a região indo ou vindo das Capitânicas de Pernambuco ou Maranhão. Segundo Lima (2014), o encontro dos rios era referência para o descanso e “dele homens cansados pelos longos trajetos avistaram entre um e outro rio terras singulares com matas verdejantes e vistosos canaviais” (p. 14).

Esta região e seus diferenciais atraíram também, no século XVII, os negros libertos e os fugitivos das fazendas locais, que durante anos formaram mocambos e quilombos. A resistência à escravidão levou muitos escravizados a fugir e incentivar a fuga de outros escravizados na região onde se formou a capital Teresina. Estes fatos registram, também, o protagonismo feminino. Assim, como aponta Tanya Maria Pires Brandão:

No Piauí, aconteceram casos de escravos foragidos que voltavam para as fazendas, em horários propícios,

para induzir os demais à fuga. Um exemplo foi a negra Maria, que aparecia capitaneando gente cativa, em atitude ostensiva, a ponto de as autoridades admitirem que a mesma vivia “zombando da Justiça ou protegida desta” (BRANDÃO, 2015, p. 177).

Foram práticas de resistências à escravidão, que tinham desdobramentos de solidariedade e cooperação para salvar ao máximo os irmãos afrodescendentes das torturas impostas.

O crescimento destes quilombos foi preocupação para as autoridades da época, assim descrito:

O crescimento do número de quilombolas era a principal dificuldade apontada para o êxito da diligência militar. Os anos de liberdade, convivência e paz no mocambo haviam unido negros de diferentes partes. O tempo de existência decorrido, segundo a autoridade governamental, fez com que o quilombo acumulasse força de resistência demonstrada em combate. O quilombo fortalecido enfrentou os militares no campo da batalha (LIMA, 2004, p. 15).

Este massacre físico da população levou também parte das suas manifestações culturais e religiosas. A formação de mocambos e quilombos sempre representou a possibilidade de instituição de um território simbólico da vida na África. Nestes locais a liberdade para a religiosidade fomentava a prática do candomblé e da umbanda.

O crescimento destas práticas, do mesmo modo, ameaçava atrair sempre mais negros que resistiam à escravidão, posto que:

O controle e o cerceamento da festa e dos “ajuntamentos de negros” em áreas rurais de Teresina era um dos principais fatores da ação policial. Na noite do dia 5 de maio de 1862, período este de muitas festas na Capital, um grupo de negros, escravos e libertos, e homens livres se dirigiam para a localidade Saco de São Mateus, dez léguas de distância de Teresina. O principal responsável pela romaria era o negro Manoel João, pessoa que, na visão das autoridades policiais, “não tendo meio

de vida algum lícito, se tem insinuado no ânimo dos povos, fazendo-se acreditar por um homem inspirado por Deus” (SILVA, 2008, p. 100).

No tocante a religiosidade dos afrodescendentes, nas fazendas de gado do Piauí era imposta a fé cristã. E para manter a sua religiosidade e busca espiritual por melhor vida aqui na terra, os escravizados nas fazendas de gado do Piauí aceitaram o catolicismo parcialmente. Assim, praticaram casamentos, batizados, numa verdadeira assimilação dos sacramentos católicos. Somente nos quilombos os afrodescendentes podiam praticar a religião de matriz africana.

A barra do Poti atraiu, também, populações de negros, brancos e índios até formar uma pequena povoação, que sobreviviam prestando serviços e vendendo produtos da pesca e da lavoura de pequenas roças para os viajantes. A povoação cresceu e passou a ser Vila do Poti. No ano de 1852, a Vila do Poti foi transferida para a barra próxima dos dois rios para a chapada na margem do Rio Parnaíba, com o nome de Vila Nova do Poti. Depois a Vila recebe a instalação da nova capital do Estado com o nome de Teresina.

Teresina era, na segunda metade do século XIX, uma cidade crioula. A população negra, predominantemente, havia nascido na Província e partilhava, desde cedo, costumes com outros segmentos sociais igualmente excluídos, como os caboclos e os brancos pobres. Assim eram recorrentes os ajuntamentos dessas pessoas, ainda que reconhecidas tão somente como de negros, para diferentes práticas culturais. Fundamentadas no cotidiano, as celebrações e formas de expressão negras em Teresina resistiram às perseguições do sistema escravista (LIMA, 2014).

Mantendo a tradição na zona norte de Teresina, no Bairro Poti Velho, no ano de 1930, foi referência nos cultos de matrizes africanas a Tenda de Santa Barbara, que teve como líder a senhora Joana Maciel Bezerra, conhecida como Mãe Joanhinha do Pontal. Era cearense e já fugia da intolerância religiosa. Contudo:

A tenda de Santa Barbara do Pontal, em rigor, não se constitui originária dos lugares de culto de matrizes africanas e afro-brasileiras, mas representa o início de

um tempo de valoração dos povos e das comunidades tradicionais em Teresina, tendo como principal referência a umbanda. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que com a denominação umbanda ampliou-se o número de terreiros em Teresina a partir da segunda metade do século XX (LIMA, 2014, p. 18).

Em Teresina, os terreiros de religiões de matrizes africanas são na maioria praticantes da umbanda. Existem mapeados 244 terreiros na capital do Piauí, sendo 223 na zona urbana e 21 na zona rural. Deste total, 12 terreiros declaram praticar o candomblé de nação ketu; cinco assumem praticar a umbanda e o candomblé no mesmo terreiro; e uma revela praticar o candomblé e a quimbanda. Os terreiros que praticam candomblé, umbanda e quimbanda juntamente estão localizados na zona urbana. Com isso, na zona rural só foram registradas práticas de umbanda (LIMA, 2014).

As comunidades de terreiros de Teresina possuem diversificadas sociabilidades. Em 45% dos terreiros são realizadas cerimônias como casamentos e batizados; em 100% acontecem celebrações, compondo um imenso calendário de festividades e rituais: obrigações para orixás, festas para caboclos, encantados e santos, zuelas, doutrinas e tambores para louvar (LIMA, 2014).

Discussão e análise dos dados - ensino religioso nas escolas públicas municipais de Teresina

O nosso percurso metodológico utilizou um aborte teórico epistemológico baseado em autores como: Antonio Carlos Gil (2008), Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2002), Robert Bogdan e SariBiklen (1994).

Este trabalho está inserido no universo das pesquisas qualitativas em educação que buscam respostas sobre os processos de ensino e aprendizagem e os contextos históricos e culturais desta atividade social. Como nos orienta Bogdan e Biklen (1994):

Os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente

peçoais, locais, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (...) a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses (p. 16).

Neste contexto, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam essa metodologia podem descrever a complexidade do problema, analisar a interação de variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Como tratamos de pesquisa educacional e social a dimensão qualitativa será determinante para os resultados almejados.

O nosso estudo é de natureza exploratória, pois buscamos esclarecer como o Ensino Religioso vem sendo desenvolvido nas escolas públicas de ensino fundamental em Teresina. Para tanto, procedemos a um levantamento bibliográfico, revisão de literatura e usamos como instrumento de pesquisa uma entrevista com professores. Buscamos este método considerando que “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (Gil, 2008, p. 27).

Para isso, elaboramos um roteiro de interrogações básicas sobre a prática docente no complemento curricular Ensino Religioso. A entrevista “dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativas” (MARCONI E LAKATOS, 2002, p. 95). Este instrumento foi suficiente para compreendermos a problemática especulada com os objetivos deste estudo.

Neste sentido percorremos todas as “diretrizes da entrevista”, para garantir êxito nas respostas. Realizamos o contato inicial, a

formulação de perguntas padronizadas, registro e respostas, como indica Marcone e Lakatos (2002).

O campo investigado foram três escolas municipais localizadas na Zona Norte de Teresina. Esta região foi escolhida por possuir a maior concentração de terreiros e comunidades de religiões de matriz africana em Teresina. Os colaboradores escolhidos para este estudo foram professores do complemento curricular Ensino Religioso. Então escolhamos de cada escola um professor para tratar sobre que práticas eram desenvolvidas com os alunos das séries do Ensino Fundamental. As identificações dos professores e professoras foram substituídas por nomes bíblicos, por assumirem-se católicos, a fim de assegurar a privacidade dos mesmos. Os professores são: Matheus, Samuel, Tâmara.

Resultados

Nesta seção, buscamos identificar as presenças ou ausências das religiões de matrizes africanas no âmbito dos processos de educação escolar religiosa e como são descritas em relação às religiões cristãs nas escolas municipais de Teresina da zona Norte. Consideramos para este levantamento que a região Norte possui 106 terreiros de umbanda e candomblé, sendo a maior concentração de entidades de religiões de matrizes africanas de Teresina e do Piauí.

Quando abordamos os professores sobre os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso relacionados às religiões de matriz africana no âmbito dos processos de educação escolar religiosa, tivemos as seguintes respostas:

Sim. Umbanda (MATHEUS, 2017).

Embora seja contraditório, visto que a escola fica situada numa região que concentra o maior número centros de religião afro, no curriculum da escola não contempla temas que abordam matrizes afro religiosas” (SAMUEL, 2017).

Observa-se ainda que a diversidade religiosa não é tratada com o respeito que deveria ter, talvez por ignorância ou mesmo preconceito os próprios educadores estejam percorrendo o caminho da intolerância religiosa e esquecem a diversidade existente na comunidade, exaltando evidentemente uma, o catolicismo. O objetivo maior almejado pela disciplina restringe-se a questão de valores como respeito, amizade, fé, limitando-se abordar as religiões justificando que a comunidade apresenta grande índice de violência (TÂMARA, 2017).

Quando responde somente “sim umbanda”, o professor Matheus demonstra limitações no conhecimento dos conteúdos preceituados pela Diretriz Curricular do Município de Teresina, que determina que os conteúdos do complemento curricular Ensino Religioso deve “ser oferecido de forma a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa”. Sem o conhecimento sobre as diversas religiões, fica impossível para o professor cumprir efetivamente os objetivos da matéria de Ensino Religioso.

Sobre o mesmo questionamento, o professor Samuel declara que a escola está totalmente desvinculada da realidade social que lhe rodeia. Uma situação que reflete na prática do Ensino Religioso a exclusão da manifestação religiosa da maioria das pessoas do bairro. Quando afirma que “no curriculum da escola não contempla temas que abordam matrizes afro religiosas”, fica patente a exclusão e discriminação praticada pela escola em relação aos praticantes das religiões de matrizes africanas. São fatos graves, considerando que parte significativa da população cultua candomblé, umbanda e quimbanda. Este aspecto revela que as práticas curriculares da escola estão distantes da realidade da comunidade a qual está inserida.

Para a professora Tâmara a inexistência de conteúdos sobre as religiões de matrizes africanas se explica pelo fato de a escola não ter preocupação voltada à disciplina de Ensino Religioso. A fala da professora “a diversidade não é tratada com respeito” é reveladora de descasos e total falta de apreço para com a religiosidade dos alunos, enquanto valor fundamental para formação social do indivíduo. Com

isso, alguns problemas transversais ao ensino formal perdem espaços de discussão na escola.

As respostas dos professores são indicadoras claras de que a escola negligencia as Diretrizes Curriculares, quando assumem a omissão na oportunidade de planejar as aulas de Ensino Religioso.

É preocupante constatar que a escola pública municipal mantém uma prática pedagógica que sufoca as manifestações das religiões de matriz africana. Levanta a indignação constatar que nas escolas públicas de Teresina, professores contratados ou efetivos, que estão nas salas de aula, praticam abertamente ou sutilmente a negação do direito à liberdade religiosa, desrespeito e discriminação em relação aos estudantes oriundos de famílias que cultuam religiões de matrizes africanas e de outras religiões cuja base não é a cristã.

Práticas pedagógicas no Ensino Religioso e as religiões de matriz africana

Nesta parte da nossa pesquisa procuramos conhecer como os professores descrevem e são abordadas as religiões de matriz africana dentro das práticas pedagógicas do Ensino Religioso. Na descrição das práticas referentes às religiões de matrizes africanas, na disciplina de Ensino Religioso, os participantes foram incipientes e omissos, pois das três respostas esperadas, somente dois professores responderam. A terceira professora participante não respondeu, confirmando a inexistência de qualquer prática pedagógica no desenvolvimento do Ensino Religioso. Então, os dois assim se manifestaram:

Houve um momento na disciplina em que foi trabalhado os tipos de religiões provenientes de outros países e que atuam no Brasil. Os alunos fizeram pesquisas sobre as características, atuação e etc” (MATHEUS, 2017).

Não existe (SAMUEL E, 2017).

Em todas as respostas vamos perceber que o complemento curricular é totalmente desvinculado das propostas da Diretriz. É neste

momento que constatamos a falta de planejamento e desconhecimento de causa acerca das religiões de matrizes africanas. Senão, vejamos a fala de um dos professores entrevistados: “Houve um momento na disciplina em que foi trabalhado os tipos de religiões provenientes de outros países e que atuam no Brasil. Os alunos fizeram pesquisas sobre as características, atuação e etc” (MATHEUS, 2017). Uma demonstração de escasso conhecimento acerca do valor da disciplina de Ensino Religioso e frágil domínio dos conteúdos.

A professora Tâmara deixou sem resposta a pergunta sobre a existência de conteúdos das religiões de matriz africana e práticas pedagógicas. Pela resposta anterior, percebemos que esta professora faz um discurso engajado, mas que não reflete na sua prática. O silêncio acerca da questão é sintomático, também, de falta de compromisso. Só assumir que nada é feito e culpar a escola é uma atitude cômoda e dissimulada.

Este aspecto é evidenciado pelo outro professor Samuel que diz diretamente “não existe”, numa atitude que expõe o quanto a escola pública precisa assumir as suas responsabilidades para alcançar a qualidade necessária e restaurar a dignidade dos alunos negligenciados.

Concepções dos professores sobre as religiões de matriz africana

Nesta parte buscamos saber que características e significados das religiões de matriz africana são atribuídos pelos professores de Ensino Religioso. Nesta questão, consideramos o fenômeno religioso como um elemento marcante na existência dos seres humanos. Presente na vida social e comunitária, a religião também influencia o ambiente escolar. A comunidade escolar também reúne múltiplas crenças e, assim, a formação escolar do aluno deve favorecer a convivência e a paz entre as pessoas que professam crenças religiosas diferentes.

Quando solicitados que falassem sobre suas concepções acerca das religiões de matriz africana, os colaboradores assim se expressaram:

São religiões que no Brasil vem ganhando força, culturalmente, e são extremamente ricos, até mesmo

porque o país é laico e é a personificação da “mistura”. Logo o número de descendentes de africanos adeptos a essa religião têm crescido (MATHEUS, 2017).

As religiões de forma geral contribuem para a formação do indivíduo de forma a fornecer habilidades básicas para a sua consciência e cidadania (SAMUEL, 2017).

Considero intolerável o desrespeito à diversidade religiosa e que há uma grande necessidade de abordar mais profundamente em sala de aula as religiões de matriz africana, pois além de sua importância há uma relação cultural que deve ser preservada e isso só ocorrerá se nossos jovens tiverem acesso à informação com clareza e sem preconceitos. Certamente a religiosidade é uma necessidade individual do homem, e mudanças significativas na conduta de indivíduos podem ocorrer através da fé e enquanto a educação escolar não aprimorar disciplinas como ensino religioso, os problemas continuarão a se expandirem, e nossos jovens cada vez mais inseridos em uma sociedade sem referência (TÂMARA, 2017).

A resposta do professor Matheus é uma demonstração da visão improvisada que está sendo colocada na prática do Ensino Religioso nas escolas do município de Teresina. O professor quando afirma que “o número de descendentes de africanos adeptos a essa religião tem crescido” aponta um dado sem citar a fonte ou referência, o que torna a informação sem efeito. Tudo isso reflete o incipiente conhecimento acerca das religiões de matriz africana.

Na sua concepção de religião de matriz africana, o professor Samuel generalizou a resposta com a expressão “as religiões de forma geral contribuem para a formação do indivíduo”, o que disfarça sua limitada visão sobre as religiões de matriz africana. A resposta aberta não apresenta nenhuma novidade na relação de importância entre as religiões na prática do Ensino Religioso.

Para a professora Tâmara, em resposta sobre a sua concepção acerca das religiões de matriz africana, é “intolerável o desrespeito a diversidade religiosa”, mas a sua prática não apresenta uma alternativa

para reverter este quadro de negligências com o Ensino Religioso. Ela apresenta um dado significativo para a compreensão da importância das religiões quando afirma que “a religiosidade é uma necessidade individual do homem, e mudanças significativas na conduta de indivíduos podem ocorrer através da fé e enquanto a educação escolar não aprimorar disciplinas como ensino religioso, os problemas continuarão a se expandirem”.

As concepções acerca das religiões de matriz africana apresentadas pelos professores são diferentes. Uma ingênua e outras mais esclarecedoras, mas todas incipientes na condição de representar uma visão aprofundada dos conteúdos referentes às religiões afro-brasileiras. São constatações da falta de conhecimentos elementares para um professor que assume um complemento tão importante como Ensino Religioso.

A ausência de conhecimentos das concepções religiosas no professor sobre a diversidade de credos dentro da escola pode levar ao crescimento dos preconceitos e discriminações. Considerando que a escola deve promover a formação política e social dos alunos, é fundamental o desenvolvimento de valores éticos baseados na convivência pacífica entre as pessoas, apesar das diferenças de natureza religiosa.

Abordagens pedagógicas admitidas pelos professores de Ensino Religioso

Apresentamos nesta seção a análise, tratamentos e as abordagens pedagógicas feitas pelos professores de Ensino Religioso no que concerne às religiões de matriz africana, durante os processos de planejamento da referida área de conhecimento. Verificamos que este quesito da entrevista revela mais omissões e desconhecimentos sobre os conteúdos do complemento curricular Ensino Religioso.

Sobre os significados das religiões de matriz africana no que podem ou não contribuir na sua prática pedagógica-educativa, os professores disseram:

Nada a declarar (MATHEUS, 2017).

Para mim significa contribuir para o respeito e a tolerância religiosa” (SAMUEL, 2017).

Não somente contribuir para uma prática educativa, como também tornar referência no sentido de que cada vez mais é necessária uma forma de fé que permita o jovem se expressar. Lamentavelmente há causas que impossibilitam o trabalho e a exaltação das religiões como ferramenta de evolução e valorização da comunidade (TÂMARA, 2017).

Para um professor, independente da sua formação, assumir um complemento sem nenhum compromisso é presunção de danos aos educandos. Essa situação revela, em outra perspectiva, a fragilidade da profissão de professor nas relações de trabalho com a Prefeitura Municipal. Este caso mostra que os processos de seleção para professores são permeados de contradições. Isso considerando que o professor é estagiário de geografia, como declarou o colaborador.

Outra resposta sobre a contribuição das religiões de matrizes africanas para a prática do Ensino Religioso é generalista e não afirma significados. Assim se expressou o professor Samuel: “Para mim significa contribuir para o respeito e a tolerância religiosa”. Uma manifestação que caberia como resposta a perguntas sobre qualquer outra religião. Também mostra distanciamento do professor em relação aos conteúdos sugeridos pelo documento da Diretriz Curricular do Município de Teresina.

A resposta da professora Tâmara para a questão da importância e contribuição das religiões afros apresenta uma posição generalista, que tenta promover a religião como valor necessário à formação do indivíduo, mas desconhece a diversidade de credos e especificamente as religiões de matrizes africanas, que trazem todo o legado cultural das práticas religiosas que aqui chegaram com os afrodescendentes escravizados.

Essa abordagem transparece uma tentativa de esconder o problema de uma prática que continua e parece que vai perdurar, visto

que a Prefeitura de Teresina permite a atuação de estagiário em seus quadros na função de professor.

É notório que o preconceito contra a população negra e as suas manifestações culturais e religiosas está no cotidiano da sociedade brasileira. Isso é visto em todos os espaços de convívio, como: bairro, escola, família e nos locais de atividade profissional. É o preconceito que sustenta a discriminação sofrida pela população afro-brasileira. Como o racismo está nas relações sociais, também, vai aparecer no interior da escola. Então, muitos mecanismos são utilizados para manter a invisibilidade das religiões de matriz africana, através da negação das tradições, costumes, valores culturais e a religiosidade.

Considerações Finais

As nossas considerações sobre esta pesquisa não pretendem ser conclusivas. Através de outros estudos podemos chegar a resultados com novos desdobramentos e aspectos também significativos. Existem outros percursos que podem apresentar novas respostas às mesmas perguntas aqui levantadas.

O desenvolvimento da pesquisa revelou dados importantes para o aprofundamento da compreensão da prática do Ensino Religioso. Assim, constatamos que existe uma oposição entre o que define as Diretrizes Curriculares e a real prática em sala de aula. A pesquisa de campo nas escolas aponta que as religiões de matriz africana sofrem exclusão, silenciamento e invisibilidade, portanto podemos afirmar que existe nas escolas pesquisadas um racismo institucional, conforme comprovam as nossas análises desta pesquisa.

Nas escolas onde aconteceu essa pesquisa, verificamos que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), mesmo com a publicação das Diretrizes Curriculares do Município promulgação da Resolução do Conselho Estadual de Educação, tem ignorado a participação das entidades civis constituídas pelas diferentes denominações religiosas no currículo da disciplina de Ensino Religioso, definida na LDB no § 2º do Art. 33 da Lei nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 9.475/1997.

Compreendemos assim que para valorizar as religiões de matriz africana e a religiosidade afro-brasileira é importante estudar sobre a história da África, o enfrentamento da escravidão no Brasil, as contribuições culturais dos afrodescendentes e muitas outras informações sociais. Isso nos mostra que para conhecer as religiões é necessário uma visão sistêmica da vida sócio-política, dos espaços geográficos e demográficos das crenças.

Outro aspecto contraditório ao exercício plural do ensino religioso é a determinação do STF em possibilitar a prática confessional em sala de aula. Isso desconsidera a possível diversidade professada entre os alunos que compõem a escola e contraria as Diretrizes Curriculares e a própria Constituição Federal de 1988. Assim, como fica o estado constitucionalmente laico? E o direito a liberdade de opinião e escolha das religiões? E o reconhecimento da importância da religião de matriz africana para os afrodescendentes? São interrogações latentes de resoluções para a harmonia social brasileira.

Referências

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **O escravo na formação social do Piauí: perspectiva histórica do século XVII**. Teresina: EDUFPI, 2015.

BRASIL. **Constituição de 1988**. 24. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nº 9394/96**. Brasília: Edições Câmara, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação**: tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. ed. 48. São Paulo: Global Editora, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LIMA, Solimar Oliveira. **Fiéis da Ancestralidade**: comunidades de terreiros de Teresina. Teresina: EDUFPI, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Maria. **STF decide que escola pública pode promover crença específica em aula de religião**. El Pais: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html. Acesso em 28 de setembro de 2017.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina: Halley, 2008.

RUEDELL, Pedro. **Trajetória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul**: legislação e prática. Porto Alegre: Sulina; Canoas; Unilasalle, 2005.

SILVA, Mairton Celestino. **Batuque na rua dos negros**: cultura e polícia na Teresina da segunda metade do século XIX. 2008. 140 f. Dissertação (mestrado em história social) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11380/1/Dissertacao%20Mairton%20Silvaseg.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2017.



A educação para as relações étnico-raciais no terreiro de umbanda: o ensino da cultura afro-brasileira para o convívio na sociedade das diferenças

Robson Rutemberg Alves Neves⁴⁸

Ana Beatriz Sousa Gomes⁴⁹

Introdução

Laaróyè Èsù!

A jíkíBarabo e mojúbà, àwakò sé,

A jíkíBarabo e mojúbà, e omodékoèkó

KíBarabo e mojuba Elégbára e Esùl'ònò

a ji qui Barabô é mojubá auá côxê

a ji qui Barabô é mojubá ê ómódécóécá

qui Barabô é mojuba é Elébara é Exu lónã

Tradução:

Nós acordamos e cumprimentamos Barabô,

48 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: robsongastronomo@gmail.com.

49 Professora Doutora em Educação vinculada à Universidade Federal do Piauí. E-mail: absngomes@ufpi.edu.br.

*A vós, eu apresento meus respeitos.
Que vós não façais mal.
Nós acordamos e cumprimentamos Barabô,
A vós, eu apresento meus respeitos.
A criança aprende na escola (é educada, ensinada)
Que a Barabô eu apresento meus respeitos,
Senhor da força, sois o Exu dos Caminhos.*

Canto e louvor para Exú (OLIVEIRA, 1997, p. 23)

Exu senhor da comunicação. Coloca-se sempre à frente de todas as jornadas, pois sem Exu não se faz nada. Ele nos mostra os caminhos corretos a seguir, livrando-nos de barreiras, inimigos, males espirituais. Assim, ele vem à frente desta pesquisa. Mostrando que sem Exu não se faz nada, mas, acima de tudo, dando direções seguras em cada encruzilhada.

A Educação em espaços não escolares tem sido hoje um campo de atuação onde percebemos que o ensino também é levado em consideração e que agrega valores sociais e culturais, que cabem aos profissionais atuantes, às instituições que realizam esse trabalho de educar fora da escola. Para Frison (2004, p. 88), “[...] na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais estamos constantemente aprendendo e ensinando”. Logo, precisamos entender que não existe educação apenas dentro da escola, ela acontece em meios sociais, na família, nas religiões, em diversos espaços.

Um dos espaços não escolares que podemos ver e vivenciar o processo de educação viva e constante são os Terreiros de Umbanda – Religião Brasileira de matrizes africanas – que, segundo Silva (2013), se concentra não somente aos ensinamentos da própria religião, como também, nos aspectos e formação para convívio em sociedade. O silêncio dos praticantes ao assumir sua religião gera inúmeras formas de preconceito, resquícios do processo de escravidão e que torna mais difícil a mudança de pensamentos. Nesse sentido, torna-se necessário investigar como as práticas educativas são mobilizadas dentro de um Terreiro de Umbanda, onde temos diferentes etnias, costumes, valores

e crenças, que acabam segregando aqueles que não se parecem consigo, dando vez e voz à discriminação e ao preconceito.

Educar para as Relações Étnico-Raciais em espaços não escolares se torna importante tão quanto dentro da escola, uma vez que é em convívio social ou até mesmo no seio familiar que as diferenças e discriminações acontecem e causam choques e abalos aos que sofrem. Racismo, intolerância religiosa, olhares de preconceito, dentre outras, são exemplos do que as pessoas que pertencem a Umbanda passam no seu dia a dia, embora hoje, a Religião tenha ganhado o seu espaço na sociedade, ínfimo, pequeno, mas um espaço para lutar pelo direito que tem, os seus adeptos ainda sofrem pelas difamações que a sociedade preconceituosa impõe aos povos de terreiro.

Diante desse cenário, compreender o processo educativo existente em um Terreiro de Umbanda e as práticas desenvolvidas pelos representantes, espirituais e materiais, que transmitem os ensinamentos da religião, os assuntos que permeiam na sociedade, as relações étnico-raciais e os valores éticos para os filhos da casa e para os adeptos da religião traz fortemente o anseio de obtermos respostas para tais problemas.

Dessa forma uma metodologia que mais detalhasse a pesquisa foi escolhida. Buscou-se utilizar uma metodologia que contemplasse cada objetivo assim como trazer rigor nos detalhes dos dados coletados. A pesquisa de natureza qualitativa é uma das formas de conseguir tais interesses, aliado a isso buscamos o estudo de caso etnográfico para complementar e fazer com que chegássemos às nossas análises e conclusão.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 2 (dois) indivíduos inseridos dentro do Terreiro de Umbanda, viventes e praticantes da religião, a fim de identificar e avaliar como os adeptos da religião estão sendo ensinados a lidar com as diferenças e preconceitos que existem em nossa sociedade, como aprendem e ensinam o que é ensinado dentro do terreiro.

Pesquisar sobre a educação em Terreiros de Umbanda parte do interesse em mostrar à sociedade que neste espaço religioso há educação

e acima de tudo também prepara para as diferenças existentes na comunidade que nos cerca. Como adepto da religião, o anseio se torna mais forte, uma vez que é necessário olhar para dentro desses espaços, reconhecê-los como espaços educacionais não escolares e mostrar sua relevância dentro da sociedade, pois é também do terreiro que saem as crianças e jovens que estão nas escolas e universidades comuns, muitas vezes sofrendo preconceito e discriminação.

Oxum - Concepções de educação em espaços não escolares: dos terreiros de umbanda à educação para as relações étnico-raciais

*Nessa cidade todo mundo é D'Oxum
Homem, menino, menina, mulher
Toda essa gente irradia magia
Presente na água doce, presente na água salgada
E toda a cidade brilha
[...]
A força que mora n'água
Não faz distinção de cor
E toda cidade é d'Oxum
É d'Oxum
Ora iêiê ô*

Composição: Gerônimo / Vevé Calazans. Cantada por Rita Ribeiro

Oxum, senhora das águas doces, das cachoeiras, dos conhecimentos sobre o Ifá, a vidência cósmica, dona do encanto e beleza, corre comigo em busca desse grandioso conhecimento. Conecta-se aos saberes que precisamos para fundamentar a pesquisa através do que já foi discutido para se construir o novo.

Pensar em educação fora dos muros da escola é estar de mente aberta para todas as formas possíveis de educação. Desse modo, entender que a educação é o veículo que nossa sociedade utiliza para estarmos conectados uns com os outros, uma vez que ela nos proporciona sabedorias e compartilhamento das mesmas. Educar em um sentido mais amplo está ligado também às experiências

que cada indivíduo adquire ao longo de sua existência, sendo assim a transmissão dessas experiências proporciona a outros um conhecimento sobre algo, que podemos afirmar, também é educação.

Educação em espaços não escolares, isto é, educação não formal, está presente na nossa sociedade em diversas formas, diversas instituições. Libâneo (2010, p. 89), define a educação não formal como sendo: “[...] aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. [...]” Vemos então essa categoria de educação como ponte entre os conhecimentos já existentes de um povo, as experiências vividas, uma intencionalidade mínima e que sente necessidade de dar continuidade a esses conhecimentos, passando de geração em geração, e às pessoas que os buscam.

Desta forma, podemos caracterizar diversos espaços que realizam a educação não formal, o Terreiro de Umbanda, por exemplo, é um desses espaços, onde existe uma pequena sistematização de educação, um viés que gera conhecimento para aqueles que estão ali praticando. Voltamos então, nossos olhos para uma Religião de matriz africana, a Umbanda. Uma religião rica de ensinamentos que são transmitidos de geração em geração através de seus adeptos, dos mais velhos para os mais novos, de forma sistematizada, coletiva e participativa, onde todos têm vez e voz para levarem consigo o que aprendeu e pôr em prática no meio social.

Com esta visão partiremos para os determinados conceitos a serem discutidos a fim de procurar relacionar esse espaço não escolar com as ações e práticas educativas, levando as pessoas da religião de matriz africana, neste caso a Umbanda, a representarem, na sociedade, um papel importante para formação daqueles que a praticam.

O princípio gerador: A Umbanda

Religião em seu significado amplo é uma forma de culto voltado a uma ou mais divindades, onde se é dado crença no sobrenatural,

forças que atuam sobre o destino das pessoas, que criaram o mundo, o universo, as pessoas. (RELIGIÃO, 2018).

A Umbanda, religião de matriz africana, é uma religião que ainda precisa ter seu espaço reconhecido, não apenas pelo fato de ser reconhecida como religião, mas sim como espaço que educa e socializa com as relações existentes na sociedade, embora sofrendo muito preconceito, atua tanto na espiritualidade como na parte social pregando sempre o bem ao próximo e a si mesmo, pensando sempre na caridade, na humildade e no auxílio a quem precisa.

Para Azevedo (2008), a Umbanda é uma religião de cultos mistos, que integra às suas práticas ritualísticas, alguns princípios do espiritismo, do Candomblé, do catolicismo e do culto indígena, que foi dada por Zélio Fernandino de Moraes, que incorporou o Caboclo das Sete Encruzilhadas e veio dar início a Umbanda. Uma religião em que os espíritos de negros, índios, e ancestrais do nosso povo e do povo africano vieram para o Brasil no período colonial, para dar sua mensagem e realizar seus trabalhos de cura e caridade ao auxílio daqueles que buscassem.

Os saberes e tradições existentes em um Terreiro de Umbanda são de fato fontes ricas de conhecimento. Uma vez que dentro deste espaço podemos perceber que existe uma conexão entre quem ensina e quem aprende, ensina os saberes sociais, tradições da religião, aprende o que é transmitido e se propaga por aqueles que aprenderam a fim de dar continuidade a todo um trabalho transmitido e ensinado oralmente de geração pôr geração.

Deste modo, concorda-se com Libâneo (2002) quando diz que o campo da educação é bem diverso e existe em vários aspectos formativos como: a casa, as religiões, os meios de comunicação, a política, a escola em todo seu aspecto, dentre outros afirmando que a educação não está apenas nas práticas escolares, mas nessas diversas modalidades, nesses diferentes meios sociais, existindo assim, uma pedagogia voltada para o âmbito social.

Saberes e tradições: convívio com as diferenças

Os saberes e tradições existentes em um Terreiro de Umbanda são de fato fontes ricas de conhecimento. De geração em geração as aprendizagens vão se construindo aos poucos e se fortificando cada vez mais. Tomando base maior a interação social que existe nesses espaços.

No Terreiro de Umbanda, por ser um espaço religioso, de movimentos sociais, onde o foco reside nas tradições africanas, nos deparamos com africanidades que, de acordo com Silva (2014), são as tradições dos nossos ancestrais africanos, o resgate da cultura e valorização não somente daquilo que trazemos, mas também, do que podemos construir com a cultura dos nossos ancestrais, com os saberes, identidades, cultura, mistérios e encantos do povo negro, povo de santo, povo que vive na pele sua fé e sua identidade no que diz respeito a sua raça. Mas assumir tudo isso se torna difícil quando, na sociedade em que vivemos, a discriminação racial e a intolerância religiosa ainda predominam.

Neste mesmo pensamento afirmam Silva e Carvalho (2014, p. 28), “[...] faltam espaços de trocas entre as pessoas que passam a atuar cada vez mais na dimensão privada, o que fortalece e enfatiza a diferença entre os sujeitos e com ela, as políticas de segregação”. Ora, se estão sendo enfatizadas as diferenças entre os sujeitos, logo ocorrerá discursos de preconceito. Espaços para que as pessoas socializem sobre suas experiências, para que possam aprender sobre a cultura do outro, sobre o que fazem, assim minimizaria os discursos de ódio e preconceito, atitudes ignorantes que podem ser evitadas se cada um se permitir a conhecer o outro.

Sobre esse pensar que identificamos as diferenças como fator que separa e segrega as pessoas na sociedade. Trazendo para o nosso contexto essa segregação, essas diferenças, fazem com que alguns adeptos da Umbanda tenham atitudes de “segurança” como explica Silva (2013, p. 15) “[...] o silêncio de alguns adeptos em declarar sua religião. [...] significava uma defesa para não sofrerem mais preconceitos na sociedade”. Se a pessoa não se identifica como membro de uma religião de matriz africana então os outros não irão ter preconceito.

Assim pensam as pessoas que vivem com receio de sua identidade, de sua ancestralidade por conta dos olhares preconceituosos de pessoas que não se esforçam para conhecer um pouco do diferente para eles.

Bases legais sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais

Tomando como apoio maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que diz em seu Art. 1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Dessa forma, identificamos que a Lei expressa de forma clara que a educação não está restrita aos espaços formais como a escola.

Nesse sentido, a pretensão é mostrar que outros espaços também exercem sua formação educacional, porém não formal e que atenda as especificidades da Lei que orienta para a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Em 2003, a nossa legislação educacional que está em vigor foi alterada para contemplar um ganho para as lutas a favor da história e cultura afro-brasileira e africana. Contemplando em amplitude, a Lei n. 10639/03:

Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. (BRASIL, 2003, p.01)

Desde o dia nove de janeiro de 2003, esse ganho nos traz valorizações importantes para nossa cultura. O Artigo 26-A da LDB 9394/96 diz que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, 1996). Mas ainda acrescenta, em seus incisos, desse mesmo artigo, as especificações:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes a História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias brasileiras. (BRASIL, 2003)

Mas, as mudanças não ficaram apenas com esta revogação. Em 2008, houve a promulgação da Lei n. 11.645/2008 que alterou mais uma vez a LDB inserindo no currículo escolar, além do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o ensino da cultura indígena.

Através das experiências vividas em contato com os mais velhos, dos saberes ancestrais, da própria identificação ancestral e dos saberes produzidos dentro dos terreiros, os adeptos dessa religião podem aprender e perpetuar esse conhecimento e valores que são agregados (SILVA, 2013). Desse modo, cada indivíduo pertencente a esta religião faz com que esses saberes sejam levados a diante, internalizando seus valores, modificando o espaço que os cercam, podendo fazer com que a discriminação e o preconceito deem lugar para o conhecimento.

O Terreiro de Umbanda como espaço educativo

Pensar na religião como um espaço educativo não é tão difícil, apenas é preciso entender que todas as religiões têm dogmas e são construídas com princípios básicos para convivência harmônica uns com os outros. Não é diferente na Umbanda. Como discutido anteriormente, ela tem seus dogmas e princípios que são transmitidos através da oralidade, não existe um livro formal que ensine tudo o que acontece ou deve acontecer, mas sim de geração em geração através da fala, das músicas, das rezas, que se ensina.

Educar em um espaço fora da escola, espaços não escolares, requer saberes além dos formativos, saberes que devem ser construídos no cotidiano, uma vez que “[...] as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades.” (LIBÂNEO, 2010, p.26).

É nesse sentido de aprendizagem que configuramos os Terreiros de Umbanda como espaço educativo, como fonte de construção de significados, de ensino aprendizagem, de continuação das tradições orais de uma cultura específica, a cultura afro-brasileira e africana.

Ogum - Caminhos metodológicos

*Sim, vou no terreiro pra bater o meu tambor
Bato cabeça, firmo ponto sim senhor
Eu canto pra Ogum
Ogum
Um guerreiro valente, que cuida da gente, que sofre demais
Ogum
Ele vem de Aruanda, ele vence demanda de gente que faz
Ogum
Cavaleiro do céu, escudeiro fiel, mensageiro da paz [...]
Ogum
É quem dá confiança pra uma criança virar um leão
Ogum
É um mar de esperança, que traz a bonança pro meu coração [...]*

Álbum: Uma Prova de Amor. Zeca Pagodinho / Jorge Ben Jr. 2008.

Ogum iê Patakori ô, Senhor das batalhas diárias de todos, está comigo por todos os caminhos que eu passo, passei e passarei. É com a força e a coragem de Pai Ogum que enfrento todos os caminhos abertos e os fechados para a conquista de cada objetivo. Quebrando as barreiras, Ogum veio me guiar a alcançar os dados coletados e a análise dos dados.

Pesquisar as práticas educativas existentes nos terreiros de Umbanda é uma atividade que necessita que o pesquisador mergulhe no lócus da pesquisa, inserindo-se no campo. Esse processo demanda tempo e exige que o pesquisador retorne diversas vezes a ele. Logo, há necessidade de metodologias voltadas para vivenciar diversos detalhes que possam contribuir com os objetivos do trabalho, assim como, valer-se de instrumentos de pesquisa que proporcionem coletar os dados necessários para atingir o propósito deste trabalho.

Por tratar-se de uma pesquisa que busca investigar um espaço de práticas educativas, num contexto não formal, que emana saberes, valores de uma cultura, optamos pela pesquisa qualitativa, pois nos permite um olhar, análise e reflexão mais profunda e detalhada, através de diversos instrumentos, métodos e técnicas para o entendimento do objeto da pesquisa (OLIVEIRA, 2012). Diante disso, o pesquisador, estando em contato com o seu espaço de pesquisa, estará mais apto a detalhar e descrever os acontecimentos que irão surgindo durante a pesquisa.

A pesquisa teve como campo um Terreiro de Umbanda, onde tomamos conhecimento e vivências desses espaços a partir dos membros da casa. O local foi escolhido para a pesquisa por ser espaço que acolhe a todos independentemente da idade, gênero, raça, condição social. Levando em consideração os aspectos gerais quanto ao objetivo da pesquisa, onde o número de adultos, idosos e jovens se misturam, podendo nos mostrar como está sendo desenvolvidos os aspectos supracitados, possibilitando mais à frente uma nova pesquisa para averiguação da continuidade da educação neste mesmo espaço ou em outros que, por ventura, tomamos como uma continuidade. Comunidade essas, por assim dizer, que vivenciam não apenas seus dogmas e práticas ritualistas, mas também educação e valorização da cultura afrodescendente.

O Congá Aldeia de Caboclo está localizado à Rua Padre Cícero, nº 3620, Vila São Francisco Sul, bairro Santo Antônio, zona sul de Teresina. O terreiro é um espaço simples, humilde, porém de grande beleza e encanto. Traz as raízes ancestrais da Umbanda em sua

arquitetura. Feito como “casinha de taipa”, o Congá representa o local onde os Pretos Velhos gostam e se sentem bem. De característica bem rústica, a Mãe de Santo conserva sempre dessa maneira, fazendo a vontade de sua mentora espiritual Mãe Maria Conga – Preta Velha de Umbanda (FIG. 1).

Figura 1 – Entrada do Congá Aldeia de Caboclo.



Fonte: Neves, 2018.

Um local que transmite paz, tranquilidade e conforto para os que chegam em busca de algum benefício. Simples, mas que cativa todos que lá frequentam, proporcionando um bem-estar natural, ligando-nos com as raízes ancestrais.

Os sujeitos foram escolhidos a partir da necessidade que tínhamos de perceber a visão de educação por parte dos envolvidos no espaço. Estivemos em contato com todo o grupo que faz parte do lócus da pesquisa, para então, escolhermos os sujeitos.

Desse modo, escolhemos 2 (duas) pessoas do terreiro para estarem respondendo questionário e em contato maior com os pesquisadores. O critério para escolha dos sujeitos foi o período de tempo que praticam a religião. Aqueles que estão há mais tempo na religião, pois nos permite uma maior confiabilidade nos dados. Dessa maneira, a

escolha dos partícipes da pesquisa foram a Mãe de Santo⁵⁰ do terreiro e uma filha da casa, levando em consideração a experiência e o tempo de casa dos médiuns que participaram da pesquisa. Totalizando, assim, duas partícipes diretas da pesquisa.

As observações foram realizadas no mês de maio de 2018, tendo sido feitas a partir de quatro visitas ao Terreiro no horário de suas atividades, nas quintas-feiras à noite, como também em uma atividade festiva da casa (FIG. 2) no período da manhã.

Figura 2 – Convite Obrigação de Preto Velho.



Fonte: Arquivo do Congá Aldeia de Caboclo.

Tudo isso, proporcionou-nos uma boa recepção para que a pesquisa se desse por completo, uma vez que, para sermos aceitos em qualquer local, é preciso nos mostrar pessoas de bem, conquistando aos poucos a amizade do outro, o que ocorreu tranquilamente sem nenhum contratempo.

É importante frisar que é preciso organizar todos os dados coletados, principalmente no estudo etnográfico, no qual há uma gama de informações obtidas com a observação. Cada momento

3 Mãe de Santo: sacerdote de Umbanda que comanda todas as práticas ritualísticas.

vivido gerou um dado que, por ter sido melhor organizado, gerou resultados que aqui apresentamos.

Oxóssi – Os resultados e a discussão na visão de um caçador

*Eu vi chover, eu vi relampear
Mas mesmo assim o céu estava azul
Samborê, pamba, é folha de jurema
Oxóssi reina de norte a sul
[...]
Sua natureza é da lua
Na lua Oxóssi é Odé
Odé, Odé, Odé, Odé
Rei de Keto, caboclo da mata, Odé, Odé
[...]
Okê, arô, Oxóssi, okê, okê
A jurema é a árvore sagrada
Okê, arô, Oxóssi, okê, okê*

(Oxóssi. Composição Roque Ferreira. Intérprete: Mariene de Castro.)

Oxóssi é Rei das matas, é caçador, é energia pura e viva que traz prosperidade. Sempre em busca de sua caça, atento ao tempo, aos males que vem para bradar com seu grito forte espantando-os. É quem toma de conta da fartura, perseverança, bondade, bravura e bonança de cada um. Ele vem com os resultados dessa pesquisa. Oxóssi entrou nesses caminhos fazendo companhia para Oxum e Ogum, mostrando que a perseverança é característica daqueles que buscam alcançar seus objetivos, com garra e determinação, assim se fez.

Os resultados achados a partir da coleta dos dados, obtidos através do questionário e da observação participante, utilizados para atingir o objetivo dessa pesquisa, dá-nos luz de como acontecem as relações de educação que existem no Terreiro de Umbanda. Igualmente, ajuda-nos a compreender as práticas **lá** desenvolvidas pelos responsáveis, a fim de transmitirem não só os ensinamentos da religião, mas também

os temas que circundam nosso meio social, como as relações étnico-raciais e os valores éticos para os adeptos religião.

A aplicação do questionário veio aliar-se com os dados que obtivemos com a realização das observações no campo. Como primeiro momento, caracterizamos os nossos sujeitos, conhecendo então nossos sujeitos a partir dos dados coletados com os questionários obtivemos:

36 anos, conhecida como Mãe G. de Oxóssi. 20 anos de Umbanda, três anos como Mãe de Santo. (Mãe de Santo)

25 anos. Faço parte da casa desde a criação, minha função na casa é Cambone⁵¹. (Filha de Santo)

Falar sobre educação dentro de um Terreiro de Umbanda é de fato importante. As palavras da Mãe de Santo, para quem o Terreiro é um fator chave, ratificam tal assertiva:

Nós educamos para o respeito, falamos de cultura, desenvolvemos leitura para as crianças, mostrando a religião como um equilíbrio, empoderamento. Temos direitos, mas não esquecemos dos deveres. (Mãe de Santo)

A resposta da filha de santo quanto a esse mesmo questionamento veio direto quando ela fala sobre educação no terreiro:

Traz conceito de viver bem em sociedade, respeito às diferenças, amar uns aos outros. (Filha de Santo)

O respeito a tudo e a todos, faz parte das práticas diárias do local, das pessoas que lá convivem, fazendo desse espaço um ambiente saudável, harmonioso, que acolhe todos aqueles que chegam buscando auxílio.

51 Cambone: pessoa responsável por acompanhar os guias espirituais do Terreiro, acolhendo, dando sua bebida ou material para realizar os trabalhos.

Nesse pensar, a Mãe de Santo conta que a construção do seu Terreiro foi através de espíritos que ajudam com a cura, os Pretos Velhos:

O Congá veio através de mensagens dos Pretos Velhos, onde a Preta Velha, Mãe Maria, e Pai Joaquim pediram que eu fizesse o Congá e o Grupo Afro Ijexá. (Mãe de Santo)

Mensagens que fizeram com que a Mãe de Santo levantasse o local onde hoje é o Terreiro de Umbanda que esses Pretos Velhos atendem através de curas e conselhos a todos os que chegam lá em busca de amparo, auxílio. A Filha de Santo confirma isso quando diz:

Diante dos conselhos dados pelas entidades de luz, podemos aprender muito, no que se descreve a moral de cada um, assim como os tratamentos medicinais que aprendemos muito com eles, contando suas experiências de vida. (Filha de Santo)

Percebemos ainda que nesse local de múltiplas aprendizagens é possível encontrarmos pessoas diferentes, seja no modo de agir, de pensar, de se vestir etc. É importante que dentro de um espaço com essas características exista uma união entre essas pessoas, uma relação saudável umas com as outras.

Investigamos também acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, como se trabalha essa temática dentro de um Terreiro, uma vez que é um espaço onde as matrizes africanas estão presentes. A Mãe de Santo explica que, no Congá, essas relações acontecem constantemente, assim como movimentos e ações sociais e educativas, dos quais fazem parte:

O grupo Afro Ijexá, aonde fortalece o empoderamento negro, rodas de conversas sobre cidadania e etc. buscamos não só atender o terreiro, mas buscar a comunidade também. (Mãe de Santo)

Encontramos na resposta da Filha de Santo o reflexo dos ensinamentos da Mãe, no que diz respeito à Educação para as Relações Étnico-Raciais como forma de enfrentamento ao preconceito e à intolerância religiosa:

Pode assegurar empoderando as crianças, para que elas aceitem suas raízes, pois informando-as da importância dos seus antepassados, tirando da cabeça deles que o negro foi só escravo, mostrando sua importância e como contribuiu para a sociedade atual. Quando houver essa concepção em todos, haverá mais respeito. (Filha de Santo)

Respeito que muitas vezes não se tem. Questionando sobre o enfrentamento da intolerância, do combate a essa problemática, elaborar e realizar ações sociais e educativas na comunidade auxilia o enfrentamento de tantas diferenças. Quanto a isso, tais ações são mais perceptíveis quando a Filha de Santo diz:

Junto ao Terreiro temos um grupo Afro Cultural chamado Ijexá, que trabalha com a cidadania, o empoderamento. E dentro do próprio espaço do Terreiro são colocadas reflexões sobre nossos atos enquanto pessoas do santo, o que não devemos ser, nem fazer. (Filha de Santo)

Foi a partir desses âmbitos sociais e educacionais que pudemos perceber que os espaços religiosos de matriz africana estão intimamente abertos e ligados à educação não formal, realizando trabalhos intensos no que diz respeito à valorização da cultura afro-brasileira assim como sua perpetuação em nossa sociedade.

Análise da Observação no Congá Aldeia de Caboclo

Durante as visitas ao local da pesquisa, tivemos o contato maior com as formas de culto dentro do Terreiro: como são organizados os ritos, seus mentores, como acontece cada processo quando há sessões.

Observamos que dentro dos rituais da Umbanda, organizadamente, os médiuns vão se postando um ao lado do outro para dar início à sessão (FIG. 3). Fazem sempre orações até que em um momento a Sacerdote vai de um por um cumprimentar a todos, até que há a chegada de uma entidade, ou como a Mãe de Santo diz, um mestre da casa. Ao som dos tambores e das cantigas que são cantadas, todos dançam e aplaudem a chegada do mensageiro que veio dar sua palavra, veio ensinar algo através de uma mensagem, para os que estão presentes.

Figura 3 – Início da sessão (momento de oração).



Fonte: Neves, 2018.

Foi possível ver que o corpo da Mãe de Santo muda, a voz, o modo de se portar, o andar, toda uma postura própria da entidade que veio. O corpo, este que, por hora é da Mãe de Santo, passa a ser manipulado pela força espiritual (FIG. 4). Assim agem os mestres espirituais que incorporam na Mãe de Santo e nos demais filhos da casa, trazendo seus modos peculiares, cada um carrega consigo uma história, um conselho, um ensinamento para os que creem.

Figura 4 – Teresa Léguas da Trindade (encantada).



Fonte: Neves, 2018.

Seguia-se o ritual com danças, ao toque dos tambores, sempre em círculos. Cada cantiga, ponto como chamam, conta a história ou chama por uma entidade que pode a qualquer momento se fazer presente através da incorporação em algum médium.

Percebemos então como agem os guias, mestres espirituais, que vem dar sua mensagem dentro dos terreiros, assim como os guias que estavam presentes no Congá durante as visitas, cada entidade espiritual tem sua própria forma de agir, de lidar com o espaço onde está. É nessa visão que o espiritual é manifestado através do corpo físico nos momentos de rituais dentro do Terreiro.

É evidente que os adeptos da religião se envolvem com todo o ritual, não somente os adultos, mas as crianças também, o que nos proporcionar um olhar mais atento, uma vez que são essas crianças que estão nas escolas e que eventualmente sofrem algum tipo de discriminação.

Práticas educativas para o convívio em sociedade de diferenças

Apesar dessa prática acolhedora por parte das Mães de Santo nos terreiros, a intolerância religiosa é um problema muito grave para os adeptos das religiões de matriz africana, uma vez que são alvos de toda forma de preconceito, a principal delas, por acharem que cultuam demônios, que praticam coisas ruins, quando na verdade é o oposto disso que acontece. Educar para relações étnico-raciais requer conhecimento, resistência, ensinar para as crianças, jovens, adultos, que a cultura afro-brasileira é rica e uma das que mais contribuiu com a cultura do nosso país.

Infelizmente esses conceitos ainda são muito pertinentes, porém o trabalho que vem sendo feito para desmistificar essas ideias preconceituosas já é um grande avanço contra a intolerância.

Rodas de debates sobre valorização da cultura afro, oficinas de dança e percussão são algumas das práticas de enfrentamento que o Terreiro realiza visando minimizar o preconceito, pois levando

conhecimento para a comunidade, para os adeptos da religião, é possível modificar esse contexto social estereotipado.

O convívio com os ensinamentos dentro da religião auxilia na formação humana de cada um, ensinando que o respeito é a base de tudo. Nesse sentido a valorização da cultura afro-brasileira mais uma vez entra em jogo para mostrar que é preciso respeito uns com os outros, uma vez que no Terreiro se aprende a conviver com as diferenças e respeitar cada um do jeito que ele/ela é.

Oxalá – Chegando às (in) conclusões

Debaixo de seu Alá misericordioso

Bàbá me dê proteção

Escuta minha oração

Me guarda com Seu Alá

E guarda todo esse povo

Bàbá é Senhor idoso

É o Moço que faz a guerra

É o ar que alimenta o fogo

É a chuva que molha a terra

Cajado e Opaxorô

Bàbá me estenda a mão

Alivia minha dor enquanto pila o pilão

Vai um cortejo Funfun

Tocando seu Ijexá

A soma de cem é um

Uma só voz a cantar

Orun ye

Alá, Alá, OrunAlá

Orun ye

(Afoxé de Oxalá. Composição: Luis Antônio Filho. Intérprete: Roberta Nistra.)

Oxalá, Senhor do branco⁵², da paz, dos dons divinos. Orixá Pai de todos traz consigo o poder de a tudo clarear, de nos abençoar com as graças que precisamos. Oxalá vem dando conclusões a esse ciclo, porém ele já dá caminhos para iniciar um novo. Aqui se encerra e se inicia, pois todo caminho que Ele percorre leva luz para alcançarmos os nossos propósitos.

Denominamos (in)conclusões pelo simples fato de que nenhuma pesquisa é realmente acabada. A intenção desse estudo, assim como de outros trabalhos que nos deram subsídios, é continuar abrir portas para que muitas outras pesquisas nesse âmbito possam ser feitas, mostrando que o preconceito e a intolerância existem, mas que existem pessoas que lutam para combater isso, através da religiosidade, da educação nos espaços sociais, da ancestralidade do povo afro-brasileiro.

Chegamos a este final com um sentimento de satisfação por ter visto que a educação acontece também em espaços fora do âmbito escolar, dos muros e grades de uma escola. Vimos que dentro de um Terreiro de Umbanda, simples, pode ser imensamente rico de saberes e conhecimentos. A educação que existe nesse espaço faz com que os que lá frequentam tenham um novo olhar de mundo, uma nova forma de ver a sociedade, levando sabedoria, harmonia e paz para seu dia a dia. Ensina-se muito a conviver com as diferenças, saber respeitar, acolher, ajudar o próximo, desmistificando os preconceitos, os maus pensamentos a respeito da religião e de quem a pratica, mostrando principalmente que a ajuda a quem precisa. Ou seja, da solidariedade

52 Senhor do branco: refere-se ao branco da paz, Aquele que vem trazendo a pureza e a paz para todos os seres.

é uma das bases fundamentais, tanto dos dogmas da religião quanto dos ensinamentos ali vividos.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais traz o empoderamento dessas pessoas que lutam pela igualdade, pela valorização da cultura afro-brasileira e principalmente pelo fim do preconceito racial e intolerância religiosa.

Precisamos abrir nossos olhos e ver que a educação não se dá apenas na escola, abrir mais ainda nossa mente para entender que as religiões de matriz africanas são meios de valorização da cultura ancestral dos povos afro-brasileiros. Povos estes que resistem ainda hoje em busca de seu espaço, lutando contra a dominação da camada sociocultural dominante.

Através deste trabalho apresentamos a luta para desmistificar os estereótipos contra a Umbanda e contra a cultura afro-brasileira. E mostramos que a educação, formal e não formal, é uma das armas a serem utilizadas neste combate, é o meio de conscientizar as pessoas de que as diferenças existentes na sociedade podem e devem ser respeitadas, independentemente de classe social, raça, sexo, gênero ou orientação sexual.

Mostramos que é possível sim, existir educação dentro dos Terreiros de Umbanda e que não é uma realidade tão distante da sociedade como muitos pensam, uma vez que as crianças, jovens, adultos e idosos, adeptos dessa religião, estão presentes em todos os campos da nossa sociedade. Precisa-se de um olhar que minimize de fato o preconceito, pois na escola, o lugar onde não deveria existir discriminação, muitas vezes, existe. Coube aos povos de terreiros discutirem essas temáticas promovendo conhecimento e educação a fim de valorizar a cultura, a si mesmos e ao próximo.

Referências

AZEVEDO, J. **Tudo o que você precisa saber sobre a Umbanda**. São Paulo: Universo dos Livros, 2008. vol. 1.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de março de 2008.

FRISON, L. M. B. **A Auto-Regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogias e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogias e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

OLIVEIRA, A. B. **Cantando para os Orixás**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 1997.

RELIGIÃO. Dicionário do Aurélio online. 19 de abril de 2018. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/religiao>>. Acesso em 11 de maio de 2018.

SILVA, H. R. da. **Sabores da casa, sabedorias de terreiros**: práticas educativas e construção de saberes em um Terreiro de Umbanda de Teresina – Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí. Dissertação de Mestrado. Teresina, 2013.

SILVA, M. M. de C. **Africanidades e Educação Popular**: Uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado. Sorocaba, 2014.

SILVA, R. B.; CARVALHO, A. B. de. A questão da diferença na sociedade contemporânea: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. In. **Cadernos de Zygmunt Bauman** (ISSN 2236-4099). Universidade Federal do Maranhão. Vol. 4, num. 7, 2014, p. 20-35.





O curso de gestão de políticas públicas em gênero e raça na UFPI como disseminador da igualdade e do respeito à diversidade

Amada de Cássia campos Reis⁵³
Ana Beatriz Sousa Gomes⁵⁴
Baltazar Campos Cortez⁵⁵
Josimária da Silva Macêdo
Luciane Lima Rodrigues⁵⁶

Introdução

As discussões sobre as ações que contribuem para combater as discriminações existentes entre as pessoas vêm tomando cada vez mais espaço na sociedade contemporânea e exigindo

53 Doutora em Educação (UFPI). Professora do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí. amada_uapi@hotmail.com

54 Doutora em Educação (UFC). Professora Associada do Departamento de Fundamentos Políticos da Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora do ÌFARADÁ – Núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência da UFPI. E-mail: absgomes@ufpi.edu.br

55 Doutor em Educação (UFPI). Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos Políticos da Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: baltazarafirmativo@gmail.com

56 Especialista em Novas Tecnologias Educacionais (FIJ). Professora Assistente. Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão. E-mail: lucianylima@yahoo.com.br

maiores esclarecimentos sobre tais questões. Neste sentido, ressalta-se a importância da criação de oportunidades de formação para que os professores e demais profissionais da educação, principalmente da rede pública de ensino, venham refletir sobre a diversidade no sentido de reconhecer as diferenças nos diversos campos das relações sociais e o direito de todos os cidadãos na sociedade.

Sabe-se que uma identidade não é dada, mas é construída pelo ser humano ao longo de suas vivências e experiências no contexto social no qual está inserido. Sobre isso, declara Pimenta (2007, p. 18) diz que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que passa a ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito, historicamente situado”. Sendo assim, é preciso que se capacite profissionais que tenham sensibilidade para as questões relacionadas à promoção da igualdade e a valorização da diversidade em todos os âmbitos e contextos sociais possíveis.

As instituições escolares, locais por excelência de formação desses agentes, devem assumir o compromisso da difusão e propagação desses ideais, que venham a colaborar para a solidificação de uma sociedade democrática e, para tanto, devem desenvolver políticas de formação de cidadãos que venham ter posicionamentos críticos, decorrentes de uma maior conscientização dos ideais constitucionais e da necessidade da confirmação do estado democrático de direito. É disseminando o conhecimento e desvelando a realidade social que oportunizamos aos cidadãos meios para que possam enfrentar as desigualdades, diminuindo ou mesmo extinguindo os males que afetam a dignidade das pessoas na atualidade (TELES; MENDONÇA, 2007).

Ante aos desafios de incorporar as temáticas de promoção da igualdade em gênero e raça na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, o Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI) ofertou o curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPPGER), na modalidade semipresencial.

Neste ínterim, ressalta-se a importância da educação a distância (EaD) na formação e capacitação de diversos profissionais e estudantes

nas mais diversas áreas do conhecimento e em todos os níveis de educação. Desde a regulamentação da EaD pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, com efeito, no artigo 80, no qual é evidenciado que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, a EaD tem ganhando notoriedade e avançado de forma significativa, devido, principalmente, ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na mediação pedagógica entre professores e alunos.

O advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades a distância com base na interação e na produção de conhecimento. (ALMEIDA, 2003),

Em consonância com o desafio de articular as TIC's e a formação continuada de profissionais da educação, o curso de especialização em GPPGER possibilitou a formação de profissionais comprometidos a contribuir com a equidade de gênero e raça nas escolas e na sociedade, bem como desenvolver políticas universalistas e afirmativas para a promoção da igualdade.

Este artigo tem o propósito de expor as ações desenvolvidas no decorrer do referido curso de especialização com apresentação do seu processo de execução - planejamento, desenvolvimento e resultados obtidos.

Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPPGER: o processo de formação

No ano de 2012 a Universidade Federal do Piauí aderiu à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e criou o Comitê Gestor Institucional e a

solicitação de seu cadastro junto ao Sistema Nacional de Formação – SINAFOR. O Comitê Gestor Institucional foi também responsável, no âmbito da UFPI pela implementação do Curso GPPGER.

Cientes da necessidade de uma formação mais específica para professores e demais profissionais da área da educação e motivados pelos resultados exitosos da experiência anterior, foi re-ofertado, em sua segunda edição, na cidade de Teresina, capital do Piauí, no período de 2014 a 2015, na modalidade semipresencial, o curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPPGER). A instituição executora foi a Universidade Federal do Piauí por intermédio do Centro de Educação Aberta e a Distância e do IFARADÁ, Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência da UFPI.

A proposta de re-oferta do curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça foi estruturada levando-se em consideração os conteúdos das apostilas do curso GPPGER, elaboradas previamente para este fim. De modo igual, considerou-se as instruções/orientações contidas no Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade preparados pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Programa Rede de Educação para a Diversidade.

O projeto do curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPPGER) foi um empreendimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) e do Conselho Britânico, realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), da Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) e do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

O objetivo principal do curso, conforme a proposta dos órgãos responsáveis pela sua execução, foi “formar profissionais aptos a atuarem no processo de elaboração, monitoramento e avaliação de programas e ações que possam assegurar a transversalidade e intersetorialidade de gênero e raça em todas as políticas públicas” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 12). O curso foi concebido com o propósito de atender a uma demanda local de profissionais inseridos em instituições governamentais e não governamentais proporcionando-lhes uma formação sólida quanto às questões relacionadas com gênero e raça tornando-os capazes de atuarem em sua comunidade de forma crítica contribuindo para a construção de uma cidadania total. O processo de formação dos profissionais foi desenvolvido em três fases, conforme detalhamento a seguir:

Fase I: O delineamento do curso GPPGER

Toda e qualquer ação para ter êxito na sua execução demanda procedimentos previamente planejados. A esse respeito esclarece Oliveira (2007, p.21), “planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que quer alcançar, com que meios se pretende agir”. Nesta perspectiva, os executores desse projeto debruçaram-se sobre um estudo das melhores estratégias para operacionalização do curso com o intuito de obter os resultados mais satisfatórios. A etapa de planejamento iniciou-se com o delineamento da proposta de execução do curso e encaminhamento para aprovação junto aos órgãos competentes da UFPI. Em seguida, foi escolhida a coordenação do curso e selecionada a equipe de apoio pedagógica, administrativa e técnica. Logo após, partiu-se para a seleção de tutores a distância e presenciais e consequentemente o corpo discente do curso, efetivando-se a matrícula dos alunos selecionados.

A composição da equipe executora do curso, composta pelo coordenador geral e coordenador de tutoria, foi constituída com a participação de dois professores da Universidade Federal do Piauí que executaram as ações de delineamento e execução do projeto do curso. A seleção dos agentes para equipe de apoio administrativa e técnica

foi regida pelo edital nº 29/2014-CEAD/UFPI, efetuada em duas etapas de seleção: a primeira etapa destinada à análise de currículo, e a segunda etapa entrevista com os candidatos. Concorreram 59 candidatos para uma vaga de apoio acadêmico, e 10 candidatos para uma vaga de apoio tecnológico.

Os dados da equipe executora são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Equipe executora curso de especialização em GPPGER

EQUIPE DE COORDENAÇÃO	
FUNÇÃO	NOME
Coordenação Geral do Curso	Profª Dra. Amada de Cássia Campos Reis (fase inicial do curso) Prof. Dr. Baltazar Campos Cortez (fase final do curso)
Coordenação de Tutoria	Prof. Dr. Baltazar Campos Cortez (fase inicial do curso) Prof. Esp. Hilton Batista da Costa (fase final do curso)
Elaboradora do projeto e Consultora do Curso	Profª Dra Ana Beatriz Sousa Gomes
Supervisora do Curso	Prof. Esp. Luciane Lima Rodrigues
Agentes de Apoio Administrativo e Técnico	
FUNÇÃO	NOME
Apoio Administrativo Secretária	Tatiane da Silva Meireles
Apoio de Rede	Luciane Lima Rodrigues

Fonte: dados do relatório final do curso de especialização em GPPGER

Em prosseguimento às ações do curso, o edital de seleção nº 44/2014-CEAD/UFPI foi publicado com a finalidade de selecionar os alunos para compor o corpo discente da especialização em GPPGER. No edital foram ofertadas 50 vagas a serem preenchidas pelos candidatos aprovados após seleção composta pelas etapas de análise de currículo e entrevista. Participaram da seleção para discentes do curso GPPGER 83 candidatos, dos quais foram selecionados 50 alunos.

Com a constituição da equipe executora do curso e quadro discente, o passo seguinte foi dado no sentido de organizar a equipe pedagógica com a escolha dos professores formadores e seleção dos tutores a distância e presencial. Para a escolha dos professores formadores foi realizada uma análise de currículo, considerando a titulação e experiência com as temáticas de estudo de cada módulo do curso, a relação dos professores selecionados é apresentada no quadro 2.

Quadro 2 – Equipe Pedagógica do curso de especialização em GPPGER

Professor	Titulação
Hilton Batista da Costa	Especialista
Francisca Carla Silva de Melo Pereira	Mestre
Benedito Carlos de Araújo Júnior	Doutor
Valdomir Marques da Silva	Mestre
Maria Sueli Rodrigues de Sousa	Doutora
Silvailde de Sousa Martins Rocha	Mestre
Mariane Vieira da Silva	Mestre

Fonte: dados do relatório final do curso de especialização em GPPGER

Para finalizar a composição da equipe pedagógica do curso, foi realizada seleção para tutores a distância e presencial regida pelo edital nº 63/2014 - CEAD/UFPI, cujo processo de seleção foi composto por duas etapas: a primeira, de caráter eliminatório, destinada à entrevista com os candidatos à tutoria, e a segunda, de

caráter classificatório, realizada com a prova de títulos a partir da análise de currículo. As duas vagas ofertadas para tutoria a distância foram porfiadas por 10 candidatos, e para uma vaga ofertada para tutoria presencial concorreu 1 candidato.

A relação das tutoras a distância e presencial selecionadas segue no quadro abaixo.

Quadro 3 – Tutoras do curso de especialização em GPPGER

Tutoras a Distância	
Tutora	Titulação
Beatriz de Paula Silva	Mestre
Teresa Raquel Dias Pires	Mestre (fase inicial do curso)
Rosele Maria Carvalho Mourão Baptisa	Especialista (fase final do curso)
Tutora Presencial	
Carla Daiane Alencar Mendes	Especialista

Fonte: dados do relatório final do curso de especialização em GPPGER

As tutoras selecionadas participaram de uma formação pedagógica, oferecida pela coordenação do curso, com o propósito de apresentar a equipe executora, a dinâmica de funcionamento e estrutura curricular do curso. Num segundo momento da formação as tutoras, participaram de ambientação na plataforma Moodle com a finalidade de conhecer e operacionalizar os recursos e ferramentas para comunicação e interação da plataforma.

Fase II: A concretização do curso GPPGER

Com o intuito de iniciar as atividades acadêmicas do curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça

(GPPGER), foi realizada uma solenidade de abertura do curso, tendo como espaço a Universidade Federal do Piauí. Na ocasião, fizeram-se presentes representantes do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), coordenadores do curso, equipe de apoio acadêmico, professores formadores, tutoras a distância e presencial e discentes do curso. Na solenidade, a coordenação geral apresentou os objetivos, estrutura curricular e metodologia do curso. Na oportunidade, foi realizada uma palestra intitulada “As identidades culturais e a formação do profissional da educação na contemporaneidade”, ministrada pelos professores Dr. Márcio André de Oliveira dos Santos e Dra. Maria Cláudia Cardoso Ferreira, da Universidade Federal do Piauí.

Em prosseguimento às atividades acadêmicas foram entregues aos cursistas o material apostilado e apresentado às orientações de acesso à plataforma do curso. O material de estudo bem como as atividades propostas foram desenvolvidos em cumprimento aos módulos temáticos, produzidos e disponibilizados pelo Programa de Formação On-line do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ).

Nesse viés, em cada módulo foram abordados temas específicos e produzidas atividades fundamentadas nos ideais de caráter geral que nortearam o projeto do curso, tais como: reconhecimento, respeito e valorização da diversidade humana, combate a exclusão com foco na eliminação das discriminações racial e de gênero, aquisição de valores e atitudes para realização do papel social do cidadão, promoção da inclusão, integração, participação e igualdade de acesso e de oportunidade (Projeto GPPGER,2013).

O quadro a seguir apresenta o tema de cada módulo, unidades e conteúdo e carga-horária do curso de Especialização em GPPGER.

Quadro 4 – Módulos temáticos do curso de especialização em GPPGER

MÓDULO	UNIDADE E CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA
<p>Módulo I Introdutório Abertura Aula Inaugural Políticas Públicas e Promoção da Igualdade</p>	<p>Orientações (Projeto do Curso, Metodologia, Cronograma, Avaliação, Ambiente Moodle). Educação a Distância (EAD): uma definição de EAD, a importância da EAD, ferramentas da EAD, plataforma Moodle. Políticas Públicas e Promoção da Igualdade. Objetivo da política pública. Diversidade versus Desigualdade. Universalidade versus Ações afirmativas.</p>	<p>60 horas (12 horas presenciais e 48 horas a distância)</p>
<p>Módulo II Políticas Públicas, Sexo e Gênero</p>	<p>Conceitos: Sexo, Gênero e sexualidade. Gênero e Hierarquia Social. Desigualdades de Gênero. Movimentos de mulheres.</p>	<p>45 horas (5 horas presenciais e 40 horas a distância)</p>
<p>Módulo III Políticas Públicas, Raça e Etnia</p>	<p>Conceitos: raça, etnia e racismo. Pensamento Social Brasileiro e Raça. Desigualdades Raciais. Movimento negro e de mulheres negras.</p>	<p>45 horas (5 horas presenciais e 40 horas a distância)</p>
<p>Módulo IV Estado e Sociedade</p>	<p>Estado, sociedade e cidadania. Direito Público. Políticas públicas, ações afirmativas e raça. Políticas públicas, ações afirmativas e gênero.</p>	<p>75 horas (5 horas presenciais e 70 horas a distância)</p>
<p>Módulo V Gestão de Políticas Públicas</p>	<p>Conceitos de interseccionalidade, intersetorialidade e transversalidade. Equidade de gênero e raça na cultura organizacional. Planejamento governamental e orçamento público com enfoque de gênero e raça. Elaboração, monitoramento e avaliação de projetos.</p>	<p>75 horas (5 horas presenciais e 70 horas a distância)</p>

Módulo VI Metodologia de projetos de pesquisa e de intervenção	Projetos de pesquisa. Projetos de Intervenção. Técnicas e metodologias que compõem as pesquisas quantitativas em ciências sociais. Metodologia do Trabalho Científico.	60 horas (5 horas presenciais e 55 horas a distância)
Módulo VII Elaboração do Artigo Científico	Elaboração do Artigo Científico. Apresentação TCC	90 horas(10 horas presenciais e 80 horas a distância)
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		450 horas

Fonte: projeto curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça

Verifica-se, na estrutura curricular apresentada, que a formação dos profissionais da educação a que se propõe o curso está alicerçada em questões fundamentadas na promoção da igualdade de gênero e raça com a transversalidade dessas temáticas nas políticas públicas. A estrutura do curso corresponde a uma demanda social pela formação de profissionais da educação aptos para lidarem com as discussões em torno dos conceitos de sexo, gênero e sexualidade, raça, etnia e racismo, bem como o direito público, estado e sociedade.

Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer outros como diferentes, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos. E a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam. É, do mesmo modo, uma das instituições mais importantes para semear e cultivar o respeito à diferença. Daí a importância de orientar os/as educadores/as para que saibam trabalhar com seus/suas alunos/as os temas relacionados à diversidade, em suas variadas formas e em transversalidade. (PEREIRA;ROHDEN, 2007)

Em consonância com o formato semipresencial do curso, as atividades de cada módulo temático foram desenvolvidas em momentos a distância e momentos presenciais, seguindo a metodologia proposta no projeto do curso.

As atividades a distância corresponderam a 403 horas/aulas e foram efetivadas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. O *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) foi criado pelo educador e cientista educacional, Martins Dougimas, por volta de 1999, com o objetivo de dar suporte a uma abordagem social de ensino, permitindo aos professores usufruir deste recurso como uma ferramenta para sua prática letiva (SOUSA ; SOARES, 2010).

O *Moodle* é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) baseado em software livre, ou seja, pode ser baixado, utilizado e/ou modificado por qualquer pessoa ou empresa, seu sistema fornece diversos recursos para gerenciamento de cursos a distância através do uso de ferramentas de comunicação e interação. Atualmente, o *Moodle* é uma das plataformas de ensino mais conceituada e consagrada no mundo, devido sua facilidade de uso e capacidade de adaptação as mais diversas necessidades pedagógicas de Instituições de Ensino Superior, empresas privadas e públicas, professores e público em geral.

A oferta de cursos em EaD com suporte em ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*, possibilita a aprendizagem numa perspectiva interacionista e colaborativa que favorecem a construção coletiva de conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades que refletem na autonomia dos estudos, pensamento crítico e reflexivo (ALMEIDA,2003).

No processo de mediação pedagógica do curso, as interações entre professores e alunos foram possibilitadas pelo uso de diversos recursos e ferramentas de comunicação e interação do *Moodle*. Dentre as ferramentas mais utilizadas destacam-se os

fóruns temáticos e fórum de notícias, tarefa de envio de arquivo, questionário online, glossário e chat. Os recursos do *Moodle* proporcionaram o enriquecimento da plataforma do curso GPPGER, com o uso de vídeos, apostilas e livros temáticos, links, relatórios de acompanhamento dos alunos e gerenciamento dos módulos temáticos.

Entende-se que as atividades desenvolvidas por meio da plataforma *Moodle* oportunizaram a criação de espaços de discussão com a participação ativa e reflexiva dos cursistas e proporcionaram uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, evidenciada pela construção coletiva de conhecimento, através da socialização e interação de experiências entre professores e alunos.

Com relação à carga horária presencial do curso (75 horas/aulas), esta foi efetivada com encontros presenciais estruturados com base nos conteúdos temáticos e conduzidos pelos professores formadores de cada módulo. Os encontros aconteceram sob a orientação dos professores formadores de cada módulo auxiliados pelas tutoras a distância e presencial e supervisionados pela equipe executora.

Etapa III: Os caminhos da avaliação e monitoramento do curso GPPGER

A avaliação em EaD é resultante de um processo contínuo de acompanhamento do processo de construção de conhecimento do aluno. Na sala de aula *online*, a avaliação requer a ruptura do modelo tradicional da sala de aula presencial. O professor deve assumir novas posturas e novas estratégias, com base nas potencialidades do meio digital, redimensionando as práticas de avaliação da aprendizagem e suas estratégias. (SILVA, 2006,p.23)

Desse modo, a avaliação da aprendizagem dos cursistas foi realizada com o acompanhamento sistemático do desempenho

dos alunos nas atividades a distância e presenciais. A avaliação do aproveitamento obedeceu às orientações emanadas da Resolução 131/05 do CEPEX/UFPI e foi efetivada por módulo, levando em consideração os aspectos de eficiência nos trabalhos realizados.

A avaliação das atividades a distância, desenvolvidas na plataforma *Moodle*, foram efetivadas pelas tutoras do curso que adotaram procedimentos e instrumentos de avaliação previamente definidos na proposta pedagógica do curso.

A fim de garantir o desenvolvimento contínuo e pleno das competências e habilidades exigidas dos profissionais em formação pelo GPPGER, em cada módulo temático foram utilizados instrumentos de avaliação como: fóruns temáticos, tarefas de envio de arquivo, questionários online e fichamentos de textos. Tais instrumentos foram disponibilizados de acordo com a carga horária dos módulos e propostos com a finalidade de favorecer a reflexão em torno dos conteúdos estudados. Cada instrumento foi avaliado numa escala de 0 a 10. E ao término de cada módulo realizou-se a média aritmética de todos os instrumentos aplicados, exigindo-se média igual ou superior a 7,0 (sete) em cada módulo para aprovação no curso.

Nos encontros presenciais, estruturados e conduzidos pelo professor formador de cada módulo e tutoras a distância e presencial, os cursistas foram avaliados de acordo com a participação, envolvimento e desempenho nas atividades propostas e assiduidade aos encontros.

Para obter a aprovação final no curso, foi exigido dos cursistas a elaboração e desenvolvimento de um projeto de intervenção com apresentação de seus resultados, na forma oral e escrita por meio de um artigo científico.

Ainda como requisito de aprovação no curso foi realizado o controle da frequência dos cursistas nas atividades a distância

e presenciais, exigindo-se um percentual mínimo de participação de 75% em cada módulo.

No que diz respeito aos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos no curso GPPGER, serão apresentados no quadro a seguir o que mostra um aproveitamento razoável e dentro do previsto nessa modalidade de ensino.

Quadro 5 – Resultado do aproveitamento dos alunos no curso GPPGER

ALUNOS MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	DESISTENTE	% APROVADOS
50	34	15	1	68%

Fonte: dados do relatório final do curso de especialização em GPPGER

Formandos do curso GPPGER em Ação: construção e implementação de projetos na busca pela igualdade e respeito à diversidade

Em conformidade ao projeto do curso GPPGER, o trabalho de conclusão do curso constituiu-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto de intervenção com a aplicação de ações direcionadas às temáticas estudadas no curso. O projeto de intervenção teve a finalidade de promover a relação teoria e prática colocando os cursistas frente à realidade da sua comunidade.

De acordo com as instruções dos professores orientadores e coordenação do curso, os alunos foram distribuídos em 7 grupos que, por sua vez, se organizaram em dois eixos temáticos: questões de gênero e educação para as relações étnico-raciais.

A estrutura básica dos projetos de intervenção do eixo relacionado às questões de gênero apresentava os seguintes elementos: tema, objetivos, ações e resultados conforme está apresentada no quadro abaixo:

Quadro 6 – Trabalhos de intervenção - eixo das questões de gênero curso GPPGER

TEMA	OBJETIVO	AÇÕES	RESULTADOS
“Conversa pra mulher”:ciranda de direitos para mulheres atendidas pelo Núcleo de Defesa da Mulher em Situação de Violência da Defensoria Pública do Estado do Piauí	Identificar as percepções e vivências das mulheres em situação de violência doméstica e familiar que são atendidas pelo Núcleo de Defesa da Mulher em Situação de Violência da Defensoria Pública do Estado do Piauí, numa perspectiva de resignificar seus conceitos a partir de uma visão ampla desse fenômeno.	Desenvolvimento de oficinas e diálogos sobre conceitos de gênero, divisão social do trabalho, violência doméstica e familiar, igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica.	Promoção de acesso a informações que colaboraram para a superação das dificuldades enfrentadas pelas mulheres que sofrem violência doméstica. Apresentação da Lei Maria da Penha para as mulheres atendidas pelo Núcleo de Defesa da Mulher. Sugestão da Assistente Social do Núcleo para expansão e continuação das oficinas aos locais de assistência as mulheres que sofrem violência doméstica.
O enfrentamento à violência de gênero através da socialização da lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) para alunos do Centro de Ensino de Tempo Integral Solange Sinimbu Viana Area Leão, em Teresina-Pi	Despertar nos estudantes o interesse sobre as questões ligadas aos direitos humanos, especialmente as que envolvam o combate a violência contra a mulher através de apresentação da Lei 11.340/06(Lei Maria da Penha).	Dramatização de situação de violência de gênero; Diálogos e estudos com os discentes sobre a Lei Maria da Penha através de folder educativo, vídeo de Sandro Caldeira, cordel de Tião Simpatia; Distribuição de cartilha ilustrativa sobre direitos e deveres da família no contexto da violência contra mulher	Conscientização dos alunos sobre as formas de combate a violência a mulher; Fortalecimento das formas de prevenção e enfrentamento à violência de gênero; Disseminação de ações de respeito à mulher e convivência harmônica entre gêneros, através do respeito, tolerância, equidade e participação social e familiar
Medidas socioeducativas e o paradigma das políticas públicas no Centro Educacional Feminino- CEF da cidade de Teresina-Pi	Desenvolver ações que favoreçam o processo de ressocialização das internas do Centro Educacional Feminino	Realização de palestra sobre políticas públicas de cunho socioeducativo para mulheres; aplicação de questionário.	Realização de ação-reflexão-ação ao Estado, gestores e sociedade em geral, a fim de que as adolescentes atendidas pelo CEF sejam capazes de empoderar-se e consigam continuar suas vidas em sociedade como cidadãs de direitos.

Fonte: dados do relatório final do curso de especialização em GPPGER

Como se pode perceber no quadro acima, os trabalhos apresentados no eixo das questões de gênero abordaram, principalmente, as discussões sobre a violência doméstica contra a mulher, Lei nº 11.340/06 (Lei Maria da Penha) e apresentação de políticas públicas direcionadas para ressocialização de mulheres internas em um Centro Educacional Feminino. As ações desenvolvidas pelos projetos de intervenção no eixo em tela concretizaram-se com a realização de palestras educativas, diálogos, rodas de conversa, distribuição de cartilhas educativas, desenvolvimento de oficinas, reprodução de vídeo relacionados à violência de gênero, dentre outras atividades.

A estrutura dos projetos de intervenção focados no eixo da educação para as relações étnico-raciais também foi esboçada em torno dos seguintes tópicos: tema, objetivos, ações e resultados. Eilos no quadro abaixo:

Quadro 7 – Trabalhos de intervenção - eixo educação étnico-racial curso GPPGER

TEMA	OBJETIVO	AÇÕES	RESULTADOS
<p>PROJETO IORUBÁ: educação não tem cor! Práticas pedagógicas de combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na Escola Municipal Residencial Pedra Mole</p>	<p>Desenvolver práticas pedagógicas no que tange ao conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e práticas pedagógicas afetivas, como forma de valorização e diminuição da desigualdade racial através do processo de compreensão das interferências familiares externas à escola e do fazer pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de nossas crianças e jovens</p>	<p>Atividades de reflexões e valorização da identidade e cultura negra, tais como: questionários, estudo de letra musical, aula de canto e música afro, exibição de filmes, contação de histórias, estudo da origem e história africana e apresentação de atrações artísticas e culturais.</p>	<p>Expansão de comunicação e discussão crítica e consciente sobre a temática de identidade negra através de diálogos coerentes e inteligentes que desconstruam o preconceito racial.</p>

<p>A aplicação da Lei 10.639/2003 no CEMTI DIDÁCIO SILVA: desafios e perspectivas</p>	<p>Promover ações práticas que propiciem o conhecimento da história da África mediante o estudo da Lei 10.639 com a finalidade de desenvolver atitudes de respeito e valorização da cultura negra</p>	<p>Aplicação de questionário, palestra, estudo e diálogo com os professores sobre a Lei 10.639/03, exposição de vídeo, apresentação de propostas de atividade para implementação da lei na escola.</p>	<p>Construção de convivência harmônica e significativa entre escola e Instituição de Ensino Superior; Apresentação de estratégias de aplicação da lei 10.639/03</p>
<p>A construção da identidade negra de alunas na Unidade Escolar Modéstina Bezerra</p>	<p>Observar como a identidade negra se construiu entre as alunas da Unidade Modestina Bezerra, identificando e analisando juntamente com a gestão escolar diversas violências relacionadas ao gênero e à raça, buscando, através do diálogo, estratégias de enfrentamento de atitudes racistas e preconceituosas.</p>	<p>Aplicação de questionário com alunos, professores e equipe gestora, desenvolvimento de oficinas educativas.</p>	<p>Sensibilização e discussão sobre a mudança de olhar e de comportamento dos alunos e docentes nas relações de gênero e raça no contexto escolar e contribuir na construção de identidades positivas antes negadas. Desenvolvimento de ações afirmativas na escola</p>
<p>Instituto CUCA: um espaço de debates e trocas de experiências em literatura de origem étnico racial</p>	<p>Aproximar os jovens ao universo da leitura, através de encontros periódicos para estudo e debate de obras/textos literários/os escritas/os e/ou protagonizadas/os por pessoas negras com vistas ao entendimento das obras e desenvolvimento de uma cultura de leitura e discussão.</p>	<p>Explicação oral e discussão sobre obras literárias, produção artística, aplicação de questionário</p>	<p>Incentivo à democratização de leituras em espaços públicos, com reflexão sobre vivências, respeito às diferenças, e repúdio aos preconceitos e discriminação.</p>

Fonte: dados do relatório final do curso de especialização em GPPGER

Os projetos de intervenção executados pelos alunos dos grupos que pertenciam ao eixo da educação para as relações étnico-raciais, que estão sucintamente apresentados no quadro anterior, versavam sobre práticas pedagógicas de combate ao preconceito e racismo na escola, aplicação da Lei nº 10.639/03, construção da identidade negra e literatura de origem étnico-racial. Os objetivos dos projetos foram plenamente alcançados através da implementação de diversas ações como palestras educativas, contação de histórias africanas, apresentação de atrações artísticas e culturais, aula de canto e música afro, exposição de vídeos, oficinas educativas que contribuíram para o alcance de resultados satisfatórios.

Os Trabalhos de Conclusão do Curso executados pelos alunos do curso de especialização em GPPGER apresentaram-se bastante originais e criativos. Isso demonstra que os conteúdos abordados foram absorvidos criticamente, dando aos cursistas aptidões necessárias para agirem de forma madura nas suas comunidades como agentes de transformação social e auxiliares na construção da cidadania.

Considerações Finais

Com o acompanhamento sistematizado, a supervisão das atividades acadêmicas e a aplicação de um processo de avaliação contínuo e formativo ao longo do curso, constatou-se que o seu objetivo foi auferido com sucesso, uma vez que, no processo de formação dos cursistas, as questões relacionadas ao gênero, raça, diversidade e respeito pela diversidade humana alicerçaram todas ações do curso, desde as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na plataforma à implementação dos projetos de intervenção, o que de fato contribuiu significativamente para o processo de transformação dos cursistas em disseminadores da igualdade e respeito pela diversidade na sociedade.

As Políticas Públicas que vigoram na perspectiva de fazer valer a história e a cultura dos grupos oprimidos socialmente, como as mulheres e os negros, com a sua aplicabilidade, estão promovendo a oportunidade, nunca antes vista, da sociedade e dos agentes educadores

refletirem sobre a realidade de desigualdades de gênero, raciais e sociais brasileiras. Onde havia silêncio e omissão começa a ser preenchido com vozes descomprometidas com o afamado mito da democracia racial (REIS; GOMES; CORTEZ, 2016).

O referido curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPPGER), ofertado pela UFPI, veio ao encontro do que preconiza o relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI sob a coordenação por Jacques Delors. Para este o século XXI manifesta-se como tempo de mudanças, de esclarecimento e configura-se como o século da informação e da educação, mas uma educação que transforma, que liberta, que se propõe a formar um novo homem a partir dos pilares da educação – aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos (DELORS, 1998).

Sendo assim, conclui-se esse artigo afirmando que o curso GPPGER, além de proporcionar a formação de profissionais aptos a desenvolverem projetos que assegurem a transversalidade e intersetorialidade de gênero e raça na escola e na sociedade, promoveu a formação de profissionais da educação no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais e das relações de gênero e diversidade. Foi também uma ação de política afirmativa que se dispôs a modificar e melhorar o atual quadro social e político do país.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Orgs.). **Gestão de Políticas em Gênero e Raça/GPP-Ger**: módulo I. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, Maria Elisabete; ROHDEN, Fabíola (orgs.) **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, Amada de Cássia Campos; GOMES, Ana Beatriz Sousa; CORTEZ, Baltazar Campos . Formação Continuada em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça: uma experiência de sucesso. In: Arnaldo Oliveira Souza Júnior; Naziozênio Antonio Lacerda; Sandra Suely Oliveira. (Org.). **Educação a distância: mediatização, formação e saberes**. 1ed.Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 143-163.

SANTOS. Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: Revista FAEBA, v.12, nº. 18.2003(no prelo).

SILVA, Marco. O Fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUSA, Cláudia ; SOARES, José Pedro - As TIC e a Plataforma Moodle no processo ensino aprendizagem. Porto : [ed.autor], 2010. 117 f.

TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **Educação na diversidade** : experiências de formação continuada de professores. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.



Práticas pedagógicas no ensino de matemática e relações de gênero no ensino fundamental

Jéssica Maria da Silva Rodrigues⁵⁷
Ana Beatriz Sousa Gomes⁵⁸

Introdução

Este trabalho propõe discutir a postura e prática pedagógica de professoras no tocante às relações de gênero no ensino da Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental, analisando em que proporção suas concepções sobre masculinidade e feminilidade interferem em seus julgamentos dentro da sala de aula e de que forma essa determinada visão influencia no desempenho acadêmico das meninas nessa disciplina.

Para tanto, foi delineado o perfil de formação em relações de gênero de professoras que ensinam matemática no terceiro ano do

57 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Rede Municipal de Educação de Demerval Lobão, Piauí. E-mail: jessica.maria1994@hotmail.com.

58 Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada da UFPI. Pesquisadora do ÏFARADÁ – Núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência da UFPI. E-mail: absgomes@ufpi.edu.br.

Ensino Fundamental das Escolas Municipais: Esther Couto e Planalto Ininga; analisamos quais os conceitos de gênero que poderiam interferir em suas práticas no ensino dessa disciplina e verificamos como a desigualdade de gênero se produz e/ou se manifesta na prática pedagógica desses professores, com destaque para suas implicações acerca do processo ensino e aprendizagem.

Para a execução desse trabalho, foi necessário a realização de leituras, tanto bibliográficas quanto de textos disponíveis eletronicamente. Concomitante às leituras, foram realizadas entrevistas com professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental e observações das aulas das professoras nessa disciplina.

Com as reflexões de Louro (1997) trabalhou-se o conceito de que os gêneros se produzem “na” e “pelas” relações de poder. Com Foucault (1986) foi abordado como o discurso é capaz de exercer poder e determinar certos comportamentos de forma indireta em um indivíduo. Com as contribuições de Auad (2017) verificou-se como ocorre o "aprendizado da separação" e de que a escola mista pressupõe a coeducação, mas não é suficiente para a efetivação da mesma. Com a colaboração de Dal'Igna (2007) e de Carvalho (2001) foi analisado como as relações de poder classificam e posicionam meninos e meninas em lugares diferentes e hierárquicos no tocante ao desempenho escolar.

Percebe-se que mesmo sendo discutido na atualidade que homens e mulheres são iguais e possuem capacidades semelhantes, na escola, em especial, tomando-se do ponto de partida que a escola é um espelho da sociedade e reprodutora das desigualdades existentes nela, o desempenho acadêmico de meninas e meninos é determinado pelos professores pelas diferenças sexuais e de identidade.

O que há é um certo determinismo biológico frente ao seus posicionamentos no que diz respeito ao desempenho escolar, visto que se tem uma noção de que meninos são melhores, por exemplo, em matemática e as meninas se dão melhor nas disciplinas de leitura e interpretação de textos (BRASIL, 2012, p. 57).

Mas sabe-se que essa estereotipia dos papéis e, especificamente, no desempenho acadêmico dos alunos nada tem a ver com o gênero e está mais relacionada às identificações sociais limitadas que a sociedade, no caso os professores, e até mesmo os pais, impõem ao indivíduo desde que ele nasce. Logo, as crianças vão interiorizando esses estereótipos ao longo do seu desenvolvimento.

Desse modo, entende-se que a contribuição social deste trabalho poderá beneficiar professores em formação ou que já concluíram este processo a fim de ampliar suas perspectivas de sujeitos, oportunizando maiores possibilidades aos seus alunos e melhorando, conseqüentemente, o desempenho das meninas na disciplina Matemática.

Neste artigo abordaremos sobre as concepções de gênero em sala de aula, sobre o rendimento acadêmico na disciplina Matemática de meninas e meninos, sobre práticas metodológicas inseridas em sala de aula, sobre o papel da escola/ papel do professor e sobre as Influências na formação em relações de gênero em suas práticas pedagógicas.

Concepções de gênero em sala de aula: o que é ser menina e o que é ser menino?

No primeiro questionamento, foi perguntado à entrevistada com quem era mais fácil de lidar em sala de aula, se com meninas ou com meninos. A professora em questão disse que:

“Com meninas. Pelo fato de serem mais calmas, e serem mais atenciosas. Os meninos (maioria) são mais agitados, mais dispersos.” (PROFESSORA 1, 2018).

A professora 1 possui mais facilidade em lidar com as meninas pelo fato de elas serem mais tranquilas e prestarem mais atenção nas aulas, ao contrário dos meninos, que, de acordo com ela, possuem uma movimentação maior dentro da sala e aula e são mais dispersos.

A segunda entrevistada relatou o mesmo problema de relacionamento escolar com os meninos:

(...) os meninos, eles têm uma criação diferenciada. Eu acredito que vem da criação da criança, eles são mais brutos, são mais resistentes às regras. As meninas não, são mais fáceis de conversar... Você determina uma certa regra e elas cumprem com facilidade, os meninos não, eles sempre tentam burlar as regras, e eu tenho mais dificuldade de comunicação com os meninos.
(PROFESSORA 2, 2018)

Nessa fala, nota-se que a entrevistada, Professora 2, logo coloca seu ponto de vista acerca dos motivos pelos quais acredita que as meninas sejam mais fáceis de se lidar do que com os meninos. Justifica esse comportamento diferenciado apontando a cultura familiar como motivo desse comportamento. É muito interessante perceber que em sua fala ela não coloca como natural, inato, as atitudes tanto de um quanto de outro.

Em relação ao comportamento notamos que as professoras diferenciam o comportamento de um e de outro em relação ao seu gênero. É demonstrado para meninos e meninas qualidades e defeitos. Para as meninas, as professoras em questão consideram que é mais fácil lidar com as meninas por conta de seu comportamento dócil e por serem mais concentradas ao realizarem as atividades propostas pelas professoras.

É notória que a questão da “docilidade” de meninas em relação aos meninos seja algo meramente cultural, um processo de socialização, por conta da permissividade da conduta dos meninos por parte de pais, professores e da própria escola. Quanto a isso, Auad (2017) declara:

As diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo. (AUAD, 2017, p. 39)

As diferenças de comportamento de menino e meninas são resultado da forma como as relações de gênero foram sendo construídas

ao longo do tempo. É um modelo que foi construído gradativamente em nossa sociedade e que foi sendo reproduzido pela escola.

No que tange às condutas de meninas e meninos, as professoras dizem que há uma diferença no tocante à disciplina e indisciplina, e isso interfere de modo significativo na aprendizagem dos conteúdos de matemática na sala de aula:

A indisciplina escolar pode trazer consequências desastrosas para os alunos e a todos envolvidos neste contexto. Atrapalha o rendimento escolar de toda uma turma. Caso ela não seja controlada pelo professor em sala de aula, ela pode gerar, posteriormente, à vida escolar, consequências graves para a sociedade [...] (TAVARES, 2012, p. 9)

O mau comportamento dos alunos em sala de aula pode acarretar problemas graves tanto para os professores quanto para os alunos. O foco do processo de ensino e aprendizagem e o rendimento acadêmico de tais é o principal prejudicado.

As professoras focaram bastante no quesito “indisciplina”, pois colocaram como significativo esse tema ao tratar de diferenças entre os meninos e as meninas no rendimento acadêmico de matemática, porém consideram algo dentro desse processo:

Curioso porque apesar delas terem uma atenção maior, mas eu percebo que algumas questões os meninos respondem com mais facilidade que as meninas. Elas têm mais dificuldade em realizar cálculos matemáticos, mais que os meninos, elas têm uma atenção maior, porém do desenvolver das atividades os meninos se destacam mais. Os meninos têm mais facilidade com o raciocínio lógico embora as meninas tenham mais atenção. (PROFESSORA 2, 2018)

Ao focarem a indisciplina como fator que pode interferir no rendimento acadêmico dos alunos, tornando-o muito abaixo do esperado, as professoras observaram que apesar dos meninos serem inquietos e com maior dificuldade de concentração do que as meninas,

no momento da realização das atividades propostas, mostram-se muito mais eficientes nos cálculos matemáticos e com o raciocínio lógico do que as meninas.

Rendimento Acadêmico na disciplina Matemática de meninas e meninos

Apesar das professoras terem um discurso inicial de que determinadas atitudes de seus alunos são características decorrentes da educação que eles têm em casa. As educadoras dispõem que o rendimento em matemática das meninas seja proveniente de algo inato, que vem de dentro para fora.

Ao contrário da Professora 2, a Professora 1 destacou que não vê diferenças de desempenho em matemática das meninas em relação aos meninos:

Pelo menos no Ensino Fundamental não há essa diferença. As meninas que têm dificuldade em matemática geralmente são aquelas que também têm dificuldades em outras disciplinas. Dessa forma eu acredito que qualquer dificuldade em cálculos e/ou raciocínio lógico não se deve ao fato de serem meninas. (PROFESSORA 1, 2018)

Em sua prática, baseada em sua experiência em sala de aula, a professora 1 não percebe que há uma diferença no desempenho acadêmico na disciplina matemática das meninas em relação aos meninos. Discorre que as meninas que têm uma dificuldade maior nesta disciplina, também têm as mesmas dificuldades nas outras. Ela retrata sua experiência com o ensino da matemática, explicando que não há diferenças com relação ao gênero.

É possível interpretarmos que aprender matemática independe de ser menino ou menina. Mas que podemos comumente encontrar discursos, como o da professora 2, dos alunos, ou dos demais professores. Tal pensamento, segregador ou inatista, é visto através dos anos, como marcas de uma sociedade patriarcal onde, por muito tempo, o estudo estava apenas em mãos masculinas.

O discurso da superioridade masculina em matemática que produz a racionalidade como própria do masculino, e a irracionalidade como própria do feminino, multiplica-se em nossa sociedade moderna, *associando-se a enunciado de outros campos*. Associam-se, por exemplo, a algumas interpretações sobre as diferenças entre mulheres e homens que se apoiam no campo da biologia, explicando que tais diferenças se produzem organicamente. (FONSECA & SOUZA, 2017, pg. 47)

Esse tipo de linguagem e enunciado está atrelada ao pensamento de que há uma hierarquização masculina em relação ao feminino na perspectiva do pensamento lógico e da racionalidade e além disso, se espalha em outras áreas como a biologia, justificando essas diferenças como genéticas.

Ao notar as mulheres no campo da educação matemática percebe-se que as relações de gênero são parte da construção de suas identidades e capacidades nessa área de conhecimento. Essa questão se liga intimamente às nossas práticas e conceitos acerca da mulher e a matemática que é:

(...) tomada em nossa sociedade como “sinônimo de razão” e o modo como historicamente se produziu uma noção de que a matemática é um campo de domínio dos homens: configura-se, mais uma vez, em um movimento de “essencialização” das mulheres (e dos homens) e de “universalização” de uma certa matemática. (FONSECA & SOUZA, 2017, pg. 25)

Historicamente, a matemática é vista como sinônimo de razão e que está atrelada a um campo do conhecimento de supremacia masculina e isso torna possível uma acentuada percepção de que há uma essência feminina e uma essência masculina, e de que a matemática é uma disciplina universal em que somente os homens a dominam.

Ao colocar que as meninas têm certa dificuldade no raciocínio lógico e nos cálculos matemáticos, foi perguntado à professora 2 se era usado, por conta disso, uma metodologia diferente para as meninas no

que se refere ao ensino da matemática, afim de que elas possam obter um desempenho equivalente ao dos meninos nessa disciplina:

Não. Eu vejo o todo. Se a maioria não conseguiu atingir certas habilidades, eu trabalho mais com o todo, não de maneira individual(...), não só com meninos e não só com meninas. É sempre bom trabalhar de forma democrática (PROFESSORA 2, 2018)

Sua resposta reflete uma democratização dos conteúdos repassados aos alunos, apesar de perceber a maior dificuldade das meninas. Em sua prática, trabalha com reforço da disciplina no contra turno das aulas com meninos e meninas, sem distinção de gênero, de acordo com sua fala. O que contradiz com o que foi dito anteriormente ao dizer que sente uma diferença no rendimento acadêmico de meninos e meninas.

Talvez haja uma confusão no que diz respeito ao rendimento acadêmico de meninos e meninas em relação à sua prática pedagógica, pois ela demonstra que as meninas têm certa dificuldade na aprendizagem em matemática. Porém não há um esforço em analisar suas próprias práticas metodológicas afim de que sem tenha um resultado satisfatório das meninas nessa disciplina. Por mais que pense que democratiza os conteúdos e torna o ensino-aprendizado igual para todos, a educadora em questão já deu um ultimato à vida acadêmica das meninas na referida matéria.

Práticas metodológicas utilizadas em sala de aula: o concreto e o abstrato

No decorrer de nossa conversa/entrevista, a professora chegou à conclusão de um possível motivo das meninas terem maiores dificuldades em cálculos do que os meninos:

Não. Eu procuro trabalhar o concreto. Elas têm dificuldade no abstrato. Eu utilizo a caixa matemática com materiais palpáveis, mas exclusivamente com meninas eu não vou trabalhar. (PROFESSORA 2, 2018)

Apesar de não trabalhar uma metodologia específica para as meninas, a professora percebeu, e pareceu notar isso no instante em que conversávamos, que as meninas têm essa dificuldade em Matemática, por conta de não conseguirem compreender a sua contextualização.

Pode-se identificar que, possivelmente, não está havendo uma adequada aproximação provisória dos saberes que as meninas já têm como bagagem afim de considerá-los na hora do repasse dos conteúdos. Sobre isso os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino/Matemática reforçam a importância da contextualização dos conteúdos de matemática para uma melhor aprendizagem:

(...)um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizados, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem contextualizados novamente em outras situações. Mesmo no ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido não fique indissolúvelmente vinculado a um contexto concreto e único, mas que possa ser generalizado, transferido a outros contextos. (BRASIL, 1997, pg. 30)

A adequação dos conteúdos à realidade do indivíduo é de extrema importância para que o conhecimento seja completo. Para que isso aconteça, devem ser deslocados para outros contextos, para que, novamente, seja reorganizado em momentos diversos. O conhecimento gerado não deve estar atrelado a somente um fato, ou situação concreta, mas considerado em circunstâncias múltiplas.

Na observação de suas aulas, percebe-se que a Professora em questão trabalha sim com materiais concretos, um tipo de caixa que contém: palitos de picolé, tampinhas de garrafas e feijões. Isso para facilitar a contagem ou fazer uma representação do agrupamento de dezenas e unidades, o que ela chama de “Caixa Matemática”. E para que se garanta um uso frequente e evitar que as crianças esqueçam em casa fica em sala de aula no armário da professora.

Por mais que utilize esse recurso, a professora explica:

“No início do ano, cada criança confecciona sua Caixa Matemática, mas até hoje existem crianças que ainda não têm. Meninos e meninas. E eu percebo que são justamente essas crianças que têm as caixa que apresentam um nível de dificuldade de aprendizagem em matemática maior do que aquelas que possuem a caixa” (PROFESSORA 2, 2018)

A Caixa Matemática é um recurso proposto pela professora e os próprios alunos a confeccionam. Aqueles que não a possuem, pela observação da educadora, possuem um rendimento menor em matemática do que aqueles não a têm.

Portanto, ao relacionar as observações feitas em suas aulas, pela pesquisadora, e analisar a fala da educadora realizada a despeito de que as meninas têm certa dificuldade na abstração dos conteúdos matemáticos, percebe-se que não há uma relação correta quanto a isso, pois tanto meninas quanto meninos que não possuem os materiais concretos têm essa dificuldade conceitual.

Papel da escola / papel do professor

No decorrer das entrevistas, a Professora 2, ao colocar seu posicionamento sobre o papel da escola e dos pais na educação das crianças, pontuou que: *“(...) temos que nos conscientizar de uma coisa: a escola não é para educar ela é pra ensinar de maneira conteudista, de maneira sistematizada(...)”*. Em sua fala, a professora determina um papel formativo conteudista a escola, não concordando com a máxima de que escola forma cidadãos e de que educa para a vida, e que esse papel está determinado de forma exclusiva a família.

Essa percepção entra em choque com o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acerca das funções e princípios da escola:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento

do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

A educação, de forma geral, é um dever tanto da família quanto do Estado, representado na forma das instituições escolares. Tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos: social e afetivo, além da formação de um cidadão crítico e preparado para o mercado de trabalho.

Um educador com essa visão não considera que, além de um papel formador científico, a escola também tem um papel social junto com a sociedade e a família. A função social da escola e o compromisso coletivo do professor é capaz de transformar realidades, pois “é igualmente por meio dessa educação que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos (TAVARES, 2007, p. 489)

Um papel que tem como princípio norteador considerar não só os aspectos cognitivos do indivíduo, como também o desenvolvimento de seus aspectos culturais, afetivos e sociais, afim de contribuir para a formação de cidadãos.

A escola tem sim grande responsabilidade social. E é um peso muito grande, pois é um grande desafio a formação de um cidadão. Todavia, deve-se deixar claro que não é exclusividade dela, porém tomar para si esse compromisso, faz parte de um dever que o corpo escolar tem que aprender a cumprir. Os Parâmetros Nacionais de Educação/ Temas Transversais corroboram com essa perspectiva:

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação. (BRASIL, 1997, pg. 23).

A instituição escolar não é capaz de transformar a sociedade como um todo, mas é capaz de compartilhar com outras instituições

sociais que têm visões progressistas. Dessa forma, formando uma rede que se entrelaça podendo transformar os pensamentos dos indivíduos de forma emancipatória e cidadã, respeitando as diferenças de todos que fazem parte dela.

Influências na formação em relações de gênero em suas práticas pedagógicas

Ambas as professoras afirmaram que em sua formação inicial profissional não obtiveram orientações ou discussões pontuais acerca dos conceitos das relações de gênero e como trabalhar isso em sala de aula.

A falta desse componente curricular ou discussões acerca desse tema na formação inicial dos profissionais da educação é uma lacuna existente nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Especificamente na Universidade Federal do Piauí, ele é introduzido através da disciplina optativa “Relações Étnico Raciais e de Gênero”.

As discussões de gênero no atual contexto são de extrema importância, pois direcionam adequadamente esse tema tão presente na atualidade. E a escola necessita de espelhar-se nos debates que estão acontecendo em seu exterior, a fim de melhor se adequar à realidade do seu alunado e, assim, contribuir significativamente para uma sociedade mais justa e igualitária. A introdução de relações de gênero na escola, especialmente na infância também:

(...) permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos, de percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em plenitude (FINCO, 2003, p. 100)

Torna capaz que os profissionais da educação percebam as diferentes perspectivas e formas de ser homem e ser mulher em sua infância que as “normas” sociais inculcam na mente dos indivíduos.

Diante do exposto, dar-se-á a esses sujeitos a oportunidade e a possibilidade de se tornarem o que desejarem, sem moldes e padrões pré-estabelecidos experimentando os múltiplos sabores de ser criança.

Outro ponto importante é amadurecer as discussões de gênero com os professores em formação, ou professores já formados e em formação continuada, para que não cometam equívocos em sala de aula advindos de diversos preconceitos ou opiniões sem fundamentos como acontece com a maioria dos profissionais.

A maneira como os docentes construíram seus conhecimentos a respeito do tema é vital para um posterior debate e “tratamento” da questão no cotidiano da escola e, devido ao fato de que uma formação na temática não esteve presente nas graduações, os docentes acabam transmitindo, na maioria das vezes, uma visão calcada no senso-comum. (LOPES; OLIVEIRA, 2014, p. 5)

Diante disso, percebe-se que a forma como os professores reuniram seus diferentes conceitos, advindos de toda a sua profissionalização, experiências de vida e conceitos pré-estabelecidos a respeito do tema gênero, é um fator importante a ser considerado quando estes fazem parte de algum debate a respeito do assunto. Isso porque muitas vezes suas posições diante deste provém de perspectivas sem fundamentos palpáveis e sem referências sólidas. Tais perspectivas tem origem e pode ser explicado por conta de sua formação que geralmente não contém discussões ou disciplinas acerca desse tema.

Na observância dos eixos, as concepções das professoras tentaram demonstrar certa democratização do ensino tanto para as meninas quanto para os meninos. Porém, numa análise mais detalhada dos seus discursos, percebe-se que há um sentimento de diferenças gritantes entre um e outro. E que percepções pessoais são claramente visões reprodutivas da sociedade como um todo. No caso de hierarquização do ser masculino em relação ao ser feminino nas disciplinas exatas são determinantes para suas práticas pedagógicas no ensino da matemática.

Conclusão

Neste trabalho, investigou-se como ocorre a prática pedagógica de professoras no ensino da matemática no tocante às relações de gênero. Foi analisado se em suas formações como profissionais da educação foram abordados temas relacionados às relações de gênero. Ademais, verificou-se se suas práticas na turma, nas aulas de matemática, estavam pautadas em concepções pessoais do que é ser homem e do que é ser mulher e se esses conceitos interferem de alguma forma em sua metodologia em sala de aula com as crianças, especificamente com as meninas.

Notou-se que os sujeitos dessa pesquisa, no caso as professoras, têm um perfil profissional que não abrangeu em sua formação inicial e continuada os temas relacionados às relações de gênero. Isso pode explicar, de certa forma, a falta de conhecimento acerca do tema, aspecto focado por uma das professoras, no início de nossa entrevista.

Observou-se que os sujeitos da pesquisa têm uma prática pedagógica que está muito pautada nas concepções de que determinadas atitudes, tanto das meninas quanto dos meninos, são características inatas de cada um, o que determina, por exemplo, o motivo das meninas terem um rendimento acadêmico menor do que os meninos em Matemática. Uma concepção de que as meninas, apesar de serem mais atenciosas e determinadas em suas atividades em sala de aula, têm muita dificuldade em pensar logicamente nos conceitos e cálculos matemáticos e que elas não têm um rendimento considerável em relação aos meninos.

Esta visão sexista de que as meninas são menos capazes que os meninos em resolver problemas matemáticos cria uma barreira pré-estabelecida nas atitudes das professoras, que vem de suas próprias ideologias.

Os mecanismos associados a essa concepção de inferioridade nesta disciplina são as próprias concepções pré-estabelecidas das educadoras do que é ser homem e do que ser mulher. Como elas mesmas afirmaram, as meninas são mais dóceis e os meninos possuem

uma agitação que atrapalha em sua concentração. Porém, apesar disso, a aprendizagem destes em Matemática não é afetada, visto que, por sua própria natureza, são aptos a essa área do conhecimento, ou seja, uma concepção inatista da formação dos sujeitos.

Percebe-se que as implicações de práticas de desigualdade de gênero no ensino da Matemática, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem das meninas, dá-se de forma muito sutil, e implica numa baixa confiança das meninas na disciplina acarretando um baixo rendimento acadêmico delas na mesma. Observa-se que isso pode também provocar um afastamento cada vez maior das meninas com as disciplinas da área de Exatas e futuramente em suas próprias escolhas profissionais.

Portanto, a prática pedagógica dos professores de matemática do terceiro ano do Ensino Fundamental, no tocante às relações de gênero, ocorre de forma sexista, uma vez que demonstram uma diferença inata de meninas e meninos na aprendizagem de Matemática. Tal diferença explicita a superioridade masculina na aprendizagem na disciplina, agindo, assim, de forma diferenciada de acordo com os comportamentos das crianças e reforçando essas atitudes como naturais.

A concepção de que as meninas não têm capacidade de pensar logicamente acaba por absorver nas professoras a aceitação e conformidade com essa condição de baixo rendimento das meninas, proporcionando um incentivo menor do que o esperado ou abordagem metodológica diferente para que o problema seja sanado.

É possível que o problema possa ser solucionado com a inserção do tema relações de gênero na formação das professoras, pois se percebeu que de fato elas não possuem tal formação. Assim, elas poderiam demonstrar em sala de aula que as meninas possuem a mesma capacidade intelectual em resolver problemas matemáticos dos meninos, incentivando-as, fazendo-as perceber que elas são, sim, capazes de muito mais do que elas possam imaginar. Além disso, elas compreenderão que, de nenhuma forma, ficam para traz nessa questão, posto que, querendo ou não, as crianças, no caso as meninas, percebem quando alguém as subestimam. E como não estão em seu

pleno desenvolvimento, não são capazes de ir contra, na maioria das vezes, às limitações que lhe são impostas

Por fim, ao término deste trabalho, foi observado que os professores que ensinam Matemática têm uma concepção do que é ser homem ou ser mulher limitada às concepções inatistas. E que a partir disso tomarão uma postura de subjugação de habilidades femininas quanto ao pensamento lógico cognitivo, provocando e sendo possíveis partes responsáveis pelo baixo rendimento acadêmico das meninas nas disciplinas em discussão.

Referências

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>. Acesso em maio de 2018

_____. Fundação Santillana. **Relatório Nacional PISA 2012:** Resultados brasileiros. São paulo, 2012 .Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf> Acesso em 21 de janeiro de 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais.** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Mau Aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas?**. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640>. . acesso em: 25 de junho de 2017 às 19h14.

DAL'LGNA, Maria Cláudia. **Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferenças?**In: Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. dez. 2007, p. 241-267.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** In: **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2018, p. 89 a 101.

FONSECA, Maria da Conceição F.R.; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Relações de gênero, **Educação Matemática e discurso enunciados sobre mulheres e matemática.** Autêntica Editora (Edição Digital). Edição: 1. 2010

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

LOPES, Moisés; OLIVEIRA, Josiane Marconi F. S. **A invisibilidade da temática da sexualidade na formação de pedagog@s e licenciad@s: Algumas considerações.** In: **Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas.** ISSN 2177-8248 Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014, p. 1-10. GT7 – Saberes docentes e as questões de Gênero - Coord. Irinéa de Lourdes Batista. Disponível em : http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT7_Moisés%20Lopes-%20Josiane.pdf. Acesso em: 1 de junho de 2018; 9h59min.

LOURO, Guacira Lopes . **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1997, 6º edição.

TAVARES, Celma. **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar.** In: SILVERA, Rosa Maria G.; DIAS, Adelaide A.; FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; FEITOSA, Maria Luíza P.de A. M.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs) **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 487-503.

TAVARES, Tatiane Salvador da Cruz. **Indisciplina Escolar e sua Influência no Aprendizado.** 2012. 50 folhas. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em : http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2293/1/MD_ENSCIE_III_2012_80.pdf. 30 de abril de 2018; 19h19in.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs). **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.



Gênero instituído e interditado: linhas de suspensão

Maria Dolores dos Santos Vieira⁵⁹

A impressão que eu tenho é a de não ter envelhecido embora eu esteja instalada na velhice. O tempo é irrealizável. Provisoriamente, o tempo parou pra mim. Provisoriamente. Mas eu não ignoro as ameaças que o futuro encerra, como também não ignoro que é o meu passado que define a minha *abertura* para o futuro. O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar. Portanto, ao meu passado eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Que espaço o meu passado deixa pra minha liberdade hoje? Não sou escrava dele. O que eu sempre quis foi comunicar da maneira mais direta o sabor da minha vida, unicamente o sabor da minha vida. Acho que eu consegui fazê-lo; vivi num mundo de homens guardando em mim o melhor da minha feminilidade. Não desejei nem deseje nada mais do que viver sem tempos mortos.

(Simone de Beauvoir)

59 Professora da Universidade Federal do Piauí do Departamento de Fundamentos da Educação, da área de Fundamentos Psicológicos da Educação. Subcoordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Gênero, Educação e Cidadania - NEPEGECEI e membro do Observatório de Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE.

Abrindo caminhos...

A epígrafe que inaugura este texto traz Simone de Beauvoir e o desejo de viver sem tempos mortos. Para as mulheres, qual o sentido de tempos mortos? A história que invisibiliza a mulher é um tempo morto. Tempo que asfixia a vida feminina e emudece a sua voz. A fala da mulher que não é escutada, respeitada e valorizada. É um tempo morto. No lugar em que as desigualdades se sobrepõem sobre os direitos sociais da mulher, ela vive tempos mortos. Mulheres como Beauvoir não apenas perceberam esses tempos mortos, mas lutaram para que fossem diferentes para todas. A luta pela inclusão da categoria gênero na educação é resultado de outras lutas nas quais as mulheres estiveram presentes e reivindicaram o ser Mulher com direitos: à propriedade, à educação, a votar e ser votada, a escolher com quem casar e se quer o casamento, entre outros. Para iniciar esse texto, é necessário conhecer, mesmo com brevidade, um pouco da história da construção do movimento feminista.

Mas o que significa feminismo? Movimento social e político de luta pelo direito das mulheres. Como movimento social e político organizado, iniciou-se no ocidente, no século XIX, na década de 1960. Antes disso, ações isoladas ou coletivas empreendidas contra a opressão de mulheres podem ser notadas em muitos e em diferentes momentos históricos, sendo na contemporaneidade que se dá o reconhecimento dessas ações em vários canais comunicativos, como publicações em livros e em revistas por meio de filmes e outros. Essa breve contextualização situa que as discussões e as lutas que envolvem o gênero não surgiram na atualidade, não são de hoje, porém é recente o enxergamento dessas questões que ainda estão em construção e sitiadas, muitas vezes, pelo retrocesso, pelo preconceito, pela discriminação e pela ausência de políticas públicas eficazes para prover a mulher de condições de vida, educação, trabalho e convivências pautadas no respeito.

A inclusão da categoria gênero na educação: uma necessidade da formação docente

A inclusão da categoria gênero na educação brasileira tem sido um grande desafio, principalmente porque o campo educacional não integrou, em sua totalidade, o princípio inclusivo do gênero. Por outro lado, no Brasil, a inserção de um debate mais denso e visível sobre gênero no espaço acadêmico remonta à década de 1970 e resulta da pressão dos grupos feministas e dos grupos de *gays* e lésbicas que fizeram a denúncia da exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. Dessa forma, tais grupos afetaram, inclusive, outras categorias que passaram a exigir presença e espaços nas pautas da educação, contribuindo para o surgimento de novas políticas públicas que se voltassem para grupos historicamente subalternizados entre eles mulheres e negros.

Quando ocorre a inclusão da categoria gênero na educação, ela está restrita a poucas áreas, como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária. Somente a partir de 1990, anos que foram marcados por novos acontecimentos feministas, como a contestação da luta das mulheres de classe média, um novo movimento no interior do feminismo passa a construir um olhar crítico sobre si mesmo. E por destacar as mulheres negras, revelando as desigualdades sociais e étnicas existentes na sociedade, este debate é trazido com mais força nesse cenário. (LOURO, 2014).

Os estudos da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro sobre a exclusão das minorias de gênero na história da educação foi de grande contribuição, no país, para alavancar essa questão e dar a ela ainda maior visibilidade nos estudos e nos discursos de outras pesquisadoras e pesquisadores brasileiros no contexto educacional. Isso implicou outras tomadas de posição por parte dessas e desses que passaram a discutir o gênero como uma ferramenta analítica e política (LOURO, 2014). Com essa ferramenta, os estudos de gênero exigem a luta vigilante pelos direitos da mulher nos diversos espaços sociais. Na sombra da ideia da autora supracitada, entendo que, para qualquer

discussão que se pretende realizar envolvendo a categoria gênero, é fundamental, primeiramente, conceituá-la.

Compreendo² o conceito de gênero baseado na distinção entre sexo e gênero, sendo este último construção social, histórica e cultural das diferenças que se alicerçam nas relações de poder modelizadoras e reprodutoras das construções sociais do feminino e do masculino, e que mantêm as desigualdades de gênero. Nas linhas da autora Hera (1998 *apud* BRASIL, 2004, p. 16):

Gênero se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa o que é ser homem ou ser mulher. Na maioria das sociedades, as relações de gênero são desiguais. Os desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, políticas e práticas sociais, assim como nas identidades, atitudes e comportamentos das pessoas. As desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais e a discriminação de classe, raça, casta, idade, orientação sexual, etnia, deficiência, língua ou religião, dentre outras.

Pensar o gênero sob a perspectiva da atribuição de papéis diferenciados a homens e a mulheres na sociedade, valorizando o masculino em relação ao feminino, evidencia hierarquias de poder baseadas em diferenças sexuais nas quais cabe ao homem o papel da superioridade e à mulher, da subordinação. Essas assimetrias são desenvolvidas ainda na sociedade contemporânea e encontram lugar na educação de todos os níveis, inclusive na que cuida da formação de professoras e de professores (SCOTT, 1995).

60 Na escrita deste trabalho, optei por me fazer presente por meio das minhas colocações em primeira pessoa, evidenciando quando falo, o lugar de onde falo, com que finalidade e de que perspectiva realizo esse falar. Essa escolha não indica uma regra protocolar, mas se trata de uma afirmação ética, porque é a minha decisão de fazer-me responsável por meu discurso; estética, pois nele reconheço a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que este cria; e política, porque ocupo um lugar no emaranhado de relações que minha fala produz (NAJMANOWICH, 2001).

Na trilha dessas afirmações, reforço o entendimento de que, ao falar de gênero, refiro-me a relações de poder que existem desde os primórdios da história humana. De modo igual, aos modelos, aos estereótipos e às tipificações de comportamentos e de papéis talhados e normatizados do feminino e do masculino, de mulheres e de homens, de meninas e de meninos reiterando as desigualdades entre esses sujeitos. É salutar esclarecer que o reconhecimento dessas desigualdades em momento algum propõe a defesa de uma troca de papéis, que homens experimentem o papel que foi reservado à mulher, que o dominador passe a ser o dominado, o que interessa é a livre circulação desse poder (FOUCAULT, 1993).

Retomando a discussão sobre a inclusão da categoria gênero na educação, mesmo diante dos novos ventos que sopraram aproximando o debate dos espaços educacionais e de formação, a exclusão permanece. Tal permanência se presentifica, ainda, em diversas áreas do conhecimento, em componentes curriculares, em abordagens individualizadas e espontâneas do conteúdo de gênero. E isso, muitas vezes, descoladas das ementas desses ou, quando estão presentes, são silenciadas ou normalizadas pelas convenções culturais e sociais às quais professoras e professores são adeptos. Sobre essa questão, Carvalho, Rabay e Morais (2013, p. 4) dão significado à transversalidade da categoria gênero e afirmam que:

Transversalizar gênero no currículo significa que gênero, assim como outras categorias de análise social, é eixo vertical (como tema-gerador) e horizontal (como conteúdo de todas as disciplinas). Implica a atenção a questões sociais importantes, a exemplo da violência de gênero, e adoção de obras seminais que focalizem centralmente gênero. Em cada disciplina implica a inclusão de uma unidade enfocando gênero (articulado a outras estruturas de desigualdade social, na perspectiva interseccional) e de bibliografia específica da área de estudos feministas e de gênero, inclusive de autoria feminina.

Concordo com a transversalização da categoria gênero na educação no currículo escolar porque a compreendo como travessia

a comunicação dela em diferentes componentes curriculares, mas ressalto a importância e o alcance da interseccionalidade. Isso porque transversalizar pode se resumir à abordagem do conteúdo em si entre as áreas do conhecimento, e a interseccionalidade traz a implicação da intersecção da opressão em cada categoria, o que permite pensar que não pode haver privilégio entre elas. Nessa lógica, uma mulher branca não pode ser tratada melhor do que uma mulher negra. É o que propõe a interseccionalidade. No que concerne à transversalidade, esta sozinha pode não fazer essa crítica e não desconstruir esse modelo opressivo dentro da própria opressão. Foi a partir dessa visão que surgiu o feminismo negro.

O feminismo se tornou conhecido através de movimentos liderados por mulheres que pautavam sua luta em suas experiências de mulheres brancas, de classe média e de países considerados centrais, como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra. Mas, desde o início desse movimento, outras vozes femininas reclamavam direitos para outras mulheres além dessas. Era a voz das mulheres negras. Assim, nascia outro movimento feminista dentro do feminismo.

Quando falo de interseccionalidade, estou me referindo à forma como, na constituição da subjetividade e da identidade dos sujeitos, o racismo, o patriarcalismo, a classe, o gênero, a religião, a idade, a orientação sexual, entre tantos outros, cruzam-se produzindo estruturas distintas de opressão ou de privilégio. A intersecção dá conta da formação de um sujeito específico e, conseqüentemente, da determinação de lugares sociais, de formas de ser e estar no mundo e nas relações interpessoais (CRENSHAW, 2002).

A transversalidade aliada à interseccionalidade, não apenas dos estudos de gênero, mas dos estudos étnico-raciais e de outros importantes e necessários de outras minorias sociais à formação inicial, principalmente de pedagogas e de pedagogos, garante o trato da diferença que é complexo. Isso devido ao fato de questionar todas as áreas do conhecimento. Desse modo, deve fazer parte de um currículo transversal e interseccional que possibilite a formação autônoma do sujeito capaz de construir liames de saberes e disponibilizá-los a

si e aos outros em conexões, misturas, e capturas da diferença e da diversidade, de modo que a disciplinarização do conhecimento seja desterritorializada e invadida por uma pedagogia cada vez mais libertadora.

Além disso, serão essas e esses profissionais que estarão, em um futuro próximo, atuando nas escolas como professoras e professores, ministrando aulas para crianças ou atuando em outras funções pedagógicas nas quais as relações humanas são elementos de outras relações que se fazem pelo poder. Essa transversalização e interseccionalização do currículo do curso de Pedagogia não existem.

É possível perceber no PPP (UFPI, 2009) desse curso, a insipiência da abordagem dessa categoria na matriz curricular, nas ementas dos componentes curriculares, o que deixa essa discussão à mercê da escolha das professoras e dos professores sobre discutir ou não tal temática. Para entender esse contexto, é fundamental a reflexão sobre a diferença na perspectiva de gênero, de raça, etnia, de classe, de religião, entre outras, na educação. Nesse sentido, é possível encontrar possibilidades de diálogo com autores como Silva (1993, 1998, 1999), Miskolci (2012) e Skliar (2002). Sobre as afirmações referentes à matriz curricular do curso de Pedagogia e às ementas, ilustro-as a seguir:

Quadro 1 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia

Blocos	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisito(s)
I 1º Semestre	Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia	15 h	1.0.0	-
	História da Educação I	60 h	4.0.0	-
	Psicologia da Educação I	60 h	4.0.0	-
	Sociologia da Educação I	60 h	4.0.0	-
	Filosofia da Educação I	60 h	4.0.0	-
	Fund. Antropológicos da Educação	60 h	4.0.0	-
	Iniciação ao trabalho Científico e a Pesquisa em Educação	60 h	2.2.0	-
	TOTAL DO BLOCO	375 h	25	-

Blocos	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisito(s)
2º Semestre	História da Educação II	60 h	4.0.0	História da Educação I
	Psicologia da Educação II	60 h	2.2.0	Psicologia da Educação I
	Sociologia da Educação II	60 h	4.0.0	Sociologia da Educação I.
	Filosofia da Educação II.	60 h	4.0.0	Filosofia da Educação I
	Epistemologia, Ética e Pedagogia	60 h	4.0.0	Filosofia da Educação I
	Legislação e Organização da Educação Básica	60 h	4.0.0	-
	TOTAL DO BLOCO	360	24	-
3º Semestre	Fundamentos da Educação Infantil	60 h	4.0.0	Psicologia. Da Educação II
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60 h	3.1.0	-
	Didática Geral	60 h	2.2.0	Psicologia. da Educação II
	Financiamento da Educação	60 h	4.0.0	Legislação e Organização da Educação Básica
	Fundamentos da Educação Especial	60 h	2.2.0	Psicologia. da Educação II
	História da Educação III	60h	4.0.0	História da Educação II
	TOTAL DO BLOCO	360	24	-
4º Semestre	Teoria de Currículo e Sociedade	75h	4.0.0	Legislação e Organização da Educação Básica
	Recursos Didáticos e Tecnológicos	60h	3.1.0	Didática Geral
	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	60h	4.0.0	Financiamento da Educação
	LIBRAS	60h	2.2..0	Fundamentos

				Educação Especial	
	Literatura Infantil	60 h	2.2.0	Fundamentos da Educação Infantil	
	Aspectos Psicossociais da Aprendizagem	60 h	3.1.0	Psicologia da educação II	
	TOTAL DO BLOCO	375	25	-	
5º Semestre	V	Organização e Coordenação do Trabalho Educativo	60h	4.0.0	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares
		Alfabetização e Letramento	60h	3.1.0	Aspectos Psicossociais da Aprendizagem e Didática Geral
		Linguística e alfabetização	60h	3.1.0	Aspectos Psicossociais da Aprendizagem
		Motricidade e Escola	60h	4.0.0	Fundamentos da Educação Infantil
		Avaliação da Aprendizagem	75 h	3.2.0	Didática Geral
		TOTAL DO BLOCO	315	21	-
6º Semestre	VI	Estágio Supervisionado I- Planejamento e Gestão da Educação	60 h	0.0.4	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, Organização e Coordenação do Trabalho Educativo
		Metodologia da Língua Portuguesa	75 h	3.2.0	Didática Geral
		Metodologia da Matemática	75 h	3.2.0	Didática Geral
		Metodologia da Educação Infantil	75 h	3.2.0	Didática Geral e Fundamentos da Educação Infantil
		Pesquisa em Educação I	60 h	2.2.0	Iniciação ao trabalho Científico e a Pesquisa em Educação
		TOTAL DO BLOCO	345	23	

W	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisito(s)
VII 7º Semestre	Pesquisa em Educação II	60 h	2.2.0	Pesquisa em Educação I
	Estágio Supervisionado II- Planejamento e Gestão da Educação	45h	0.0.3	Estágio supervisionado I e Organização e Coordenação do Trabalho Educativo
	Metodologia das Ciências da Natureza	75 h	3.2.0	Didática Geral
	Metodologia da Educação Física	75 h	3.2.0	Didática Geral
	Optativa I	60h	4.0.0	-
	TOTAL DO BLOCO	315	21	-
VIII 8º Semestre	Estágio Supervisionado III – Educação Infantil.	105 h	0.0.7	Met. da Educ. Infantil e Alfabetização e Letramento
	Metodologia da Geografia	75 h	3.2.0	Didática Geral
	Metodologia da História	75h	3.2.0	Didática Geral
	TCC I	30h	0.2.0	Pesquisa em Educação I
	Metodologias e Contextos da Ação Pedagógica	60	2.2.0	Didática Geral
	TOTAL DO BLOCO	345	23	-
XIX	Estágio Supervisionado IV – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	105 h	0.0.7	Estágio Supervisionado II, Didática Geral e Metodologias específicas
9º Semestre	TCC II	60h	0.4.0	TCC I
	Arte e Educação	60h	2.2.0	Didática Geral
	Práticas Educativas e Multireferencialidade	60h	1.3.0	Didática Geral e Metodologias específicas-
	Optativa II	60h	4.0.0	-
	TOTAL DO BLOCO	345	23	-
TOTAL GERAL		3.120	208	-
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		120	8.0.0	-
TOTAL GERAL		3.240	216	-

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI-Currículo (UFPI, 2009).

Ao buscar o PPP do curso de Pedagogia da UFPI, detive-me na análise de sua matriz curricular como desdobramento do currículo do Curso em áreas do conhecimento, com o objetivo de identificá-las do ponto de vista de abordagem da categoria gênero a partir dos componentes curriculares. Essa análise me permitiu perceber a ausência dessa categoria e de outras que compõem a diferença nas ementas. Apenas em um componente curricular obrigatório dos 50 analisados, identifiquei a categoria gênero, e, em outro, o termo diversidade, conforme apresento no quadro abaixo:

Quadro 2 – Disciplinas/Ementas

Fundamentos Antropológicos da Educação	A análise Antropológica. Cultura. A cultura como processo de construção do indivíduo. Antropologia e Educação. Diversidade e Educação. A escola como espaço sociocultural.
Práticas Educativas e Multirreferencialidades	Prática educativa e multirreferencialidade. Sexualidade. Cidadania. Direitos Humanos (direitos da criança). Diferenças de natureza étnico-racial; gêneros; faixas geracionais; classe social, religiões. Meio ambiente e ecológica. Educação e trabalho. Multiculturalismo. Ética.

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI-Currículo (UFPI, 2009).

O PPP do curso de Pedagogia (UFPI, 2009) afirma que os componentes curriculares dispostos na matriz curricular do Curso apresentam uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que se firmam nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da democratização, da pertinência, da relevância social, da ética e da sensibilidade afetiva e estética. Da mesma forma, declara que estes deverão ser consolidados no exercício da profissão de pedagoga e de pedagogo. Mas o que chama atenção e é também contraditório é o fato de somente dois componentes curriculares mencionam diversidade, gênero, relações étnico-raciais e outros marcadores da diferença, como mostro no quadro.

Analisando os ementários dos componentes curriculares, observei que, no currículo do curso de Pedagogia da UFPI, conteúdos pertinentes à categoria gênero, especificamente, estão ausentes. Se há essa discussão, ela não se faz pelo currículo oficial, ela ocorre de forma paralela dependendo da abertura que existe no componente curricular e do compromisso da professora e do professor ministrante com essa questão. Também cabe frisar que o documento curricular não é o único referencial das proposições para a formação de pedagogas e de pedagogos, destacando-se as experiências da sala de aula e do estágio supervisionado. Mas vale ressaltar que é o currículo que norteia os conteúdos que serão abordados, discutidos no percurso da formação.

Outro registro que faço é que o PPP (UFPI, 2009) declara que a existência dos componentes curriculares deve contribuir para a unidade teoria-prática, pois ela tem o objetivo de fundamentar e de instrumentalizar as pedagogas e os pedagogos em formação para um trabalho pedagógico que se alie ao conhecimento da realidade social. Considerando essa afirmação, eu interrogo: como é possível essa vinculação entre ausência e isolamento no currículo das discussões que poderiam gerar o conhecimento dessas realidades? Como é possível realizar uma formação de professoras e de professores que pretendem ser plurais sem a inclusão da discussão da diversidade e da diferença de forma transversal e interseccional? Por que demandas educacionais como a inclusão da categoria gênero no currículo e as demais categorias que as acompanham como etnia, raça, sexualidade, religião, classe, território, idade, por exemplo, estão ausentes ou isoladas em restritos componentes curriculares? Como o currículo pode tornar-se ação das afirmações escritas no PPP (UFPI, 2009)? Esses são questionamentos que a análise do PPP suscitou em mim. Ademais, reitero a convicção de que ele carece de investimentos que o façam vivo, principalmente no que diz respeito a enxergar que a educação é mutação e que ela pode encontrar caminho, também, na pedagogia.

Na raia dessa discussão, parece-me que rememorar a história da educação brasileira e o modo como ela vem sendo construída ilumina a compreensão de que esse movimento tem servido para fortalecer a discriminação de gênero. Não é difícil perceber que a sociedade atual

ainda possui fortes marcas do patriarcalismo (SAFFIOTI, 1987). Olhando por outra vertente, a religião também influencia diretamente na educação formal, concorrendo para processos de exclusão cada vez mais desumanos e baseados em modelos que reforçam “[...] o binário hetero-homo, a ideia poderosa e altamente contestável de que a sociedade se divide apenas em heterossexuais e homossexuais” (MISKOLCI, 2012, p. 17). Essas questões têm fortes repercussões na educação, muitas vezes interferindo diretamente nas práticas educativas condutoras dos percursos de formação, principalmente de professoras e de professores que trazem as suas crenças e com elas constroem as suas práticas, nas quais não há lugar para a discussão de gênero, principalmente no currículo oficial.

Dito isto, é fácil enxergar que quando o assunto é gênero e educação, numerosos problemas emergem. É impossível, por exemplo, negar que as desigualdades de gênero percorrem toda a história educacional desde o princípio e abrangem todos os países do mundo. E continua hodiernamente, ainda que apresente níveis variados ou contraditórios (LOURO, 2014).”

Os desafios que surgem na educação, na perspectiva da descolonização do pensamento (desconstruir o aprendido) e de construir outras possibilidades de ser homens e mulheres masculinos e femininos, devem orientar jovens mulheres e jovens homens discentes do curso de Pedagogia a pensar outros modos de ser professora e professor. Isso significa estarem entre ditos, interditos e não ditos da formação e traçar linhas de fuga para um saber-ser-fazer-viver para além do não permitido, normalizado e instituído.

Nesse direcionamento, infiro que as mudanças no curso de Pedagogia, no espaço da universidade, instituição responsável pela formação de pedagogas e de pedagogos que atuarão, por conseguinte, no ambiente escolar, precisam ser permeadas de ações pedagógicas que os sensibilizem a serem intelectuais que transformem, reflitam e oportunizem aos discentes, a reflexão crítica capaz de contribuir para as mudanças que o mundo necessita e que estejam em harmonia com uma proposta transformadora de formar (GIROUX, 1997). Educação

que se movimente em contrário prejudica a docência que enseja ser preñhe de ações para a formação transformadora. Isto é, aquela que transpassa os muros da homogeneização, sendo forma de enfrentar as convenções históricas, sociais e culturais que dificultam a emancipação da pedagogia, que é política, por isso trabalha em favor do alcance da autonomia do pensamento e do diálogo (FREIRE, 2009).”

É possível entender que há um contexto histórico que contribui para que a formação inicial em Pedagogia ainda se apresente arraigada de preconceitos, discriminação, limites ao “preparar” pedagogas e pedagogos para atuar na escola. Nesta que, cada vez mais, precisa ser construída com a diferença no sentido da construção dialógica e não apenas da aceitação e da tolerância estáticas, em que não há envolvimento, nem mistura, pelo contrário, delimita lugares, apresenta-se como superior. Não é mais admissível que essa panorâmica permaneça inerte na educação como uma pintura sempre retocada para a longevidade de uma educação prescritiva e reprodutora, mas, ao contrário, Louro (2014, p. 63) argumenta:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e nem usados – portanto, não são concebidos do mesmo modo por todas as pessoas.

De acordo com a autora, é preciso sentir e ver para além do alcance dos olhos, enxergar de outros modos e com todos os sentidos as diversas formas como os sujeitos são constituídos e desenhados a partir das formas como a escola é concebida, organizada. Do mesmo modo, é preciso ver como isso ressoa nas pessoas quando vivem o cotidiano escolar. As regras, os espaços, o tempo escolar, as roupas, o

corpo, tudo precisa ser analisado, principalmente o que não é dito, o que está encoberto ou não se mostra em sua verdadeira face. Na escola, tempo e espaço são categorias de hierarquização, nelas são mantidas as separações e as inferiorizações, o que podem e o que não podem os sujeitos, e essas normatizações, muitas vezes, ocorrem a partir do controle dos seus corpos.

É importante perceber que a realidade que se descortina na escola vem ao encontro da educação que continua apontando para processos de disciplinarização do corpo por meio de poder regulatório que conforma a diferença em normalidades e anormalidades, sendo que as últimas devem ser extirpadas (FOUCAULT, 1993).

A educação que não possibilita a criação de conceitos novos que operem o saber e o agir, necessários à desconstrução daquilo que já está posto e vem sendo reforçado pelas instituições, não agencia no sentido de fazer por si mesmo e de criar realidades novas, não faz pensar, só reproduz (GALLO, 2008).

É para trabalhar nas escolas que a grande maioria de pedagogas e pedagogos se forma. Acredito que parte do conhecimento adquirido nos cursos de formação docente se reveste em discursos e em práticas educativas no interior das instituições escolares. Então, se a educação se dá pelas modelizações que não respeitam, tampouco reconhecem as diferenças. Não há dúvidas de que as desigualdades continuarão a ser reproduzidas nas escolas pelas professoras e pelos professores.

Sem fechar caminhos nessa discussão...

Ao propor essa discussão, chamei de instituído o modelo, a norma que não fura a bolha da mesmice. Não é fronteira de potência em si mesma, que não se coloca em linhas de suspensão (o partir, o sair desse lugar de reprodução) e mina a educação transgressora no sentido de não desterritorializar e reterritorializar a formação docente, de modo particular, de pedagogas e pedagogos. Em contrapartida, destaco as linhas de suspensão para se pensar não apenas como possibilidades, mas também como intensidades do ensinar e do aprender considerando

o currículo. Nesta perspectiva, compreendo que a categoria gênero precisa claramente dizer qual lugar ocupa na educação e isso implica a institucionalidade do seu conteúdo no currículo das escolas e dos cursos de formação de professoras e professores.

A pesquisa doutoral que realizei e da qual este texto é excerto alerta para a necessidade e urgência de implementação de um currículo menos ausente no que diz respeito à inclusão dessa categoria assim como de outras que a acompanham e que foram reiteradas ao longo desse artigo. Percebo o quanto é indispensável que professoras e professores, em suas práticas educativas e pedagógicas, oportunizem mais do que a reflexão, a criação de outros modos de ensinar e aprender e consequentemente de ser professoras e professores no contemporâneo.

Diante do que foi rememorado da história do feminismo, que também é a história das mulheres, de suas lutas pelos direitos sociais, fica evidente que a educação é, ainda hoje, o seu nicho. Cabe assim, mais uma vez, às mulheres professoras, o enfrentamento às ausências, distorções e silenciamentos do gênero na formação e isso exige um posicionamento político da mulher que cada uma é na sociedade.

Referências

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G.; MOARAI, A. B. A. **Pensar o currículo da educação superior da perspectiva da equidade e transversalidade de gênero e do empoderamento das mulheres:** uma breve introdução. In: **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p.317-327, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs22/index.php/hhhhhhhhp/rec/article/view/17153/9768>>. Acesso em: 29 out. 2016.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, Florianópolis, jan. 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. Ed. Rio de Janeiro. Graal, 1993.

FREIRE, P. **A Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALLO, S. **Deleuze & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

HERA. Health, Empowerment, Rights & Accoutability. **Direitos sexuais e reprodutivos e saúde das mulheres**: ideias para ação. Nova York: HERA, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Bele Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. (Série Cadernos da Diversidade; 6).

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, J. W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, RS: Vozes. v.20, n.2, jul./dez., 1995, p.71-99. Disponível em <https://repositório.ufsc.br/iiitstream/handle/123456789/1210/scottgender2.pdf?sequence=1> Acesso em jul.2016.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

_____. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se outro não estiver aqui? IN: LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo, Cortez, 2002, p. 201-202.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina, 2009.



A poesia do fio: tecendo o estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade

Samara Layse da Rocha Costa⁶¹

Shara Jane Holanda Costa Adad⁶²

Introdução

Este texto é parte de um estudo de mestrado (2017- 2019), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O mesmo enseja apresentar a técnica artística Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade. Esta é um dispositivo criado para a pesquisa com inspiração na arte do artista Arthur Bispo do Rosário, ex-marinheiro sergipano que após um surto psicótico ficou internado por 50 anos (não consecutivos) em um dos mais temidos manicômios da história psiquiátrica brasileira –

61 Mestre em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPI. E-mail: samaralayse@hotmail.com

62 Doutora em Educação - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/UFPI. E-mail: shara_pi@hotmail.com

Colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro, local em que fez de seu quarto-forte, um mundo lúdico composto por miniaturas governadas, controladas e fiscalizadas por ele.

Na falta de material, Bispo desfiava e aproveitava fio por fio do seu uniforme. Com esses fios, ele tecia e bordava uma espécie de mortalha, chamada por ele de “manto da apresentação”, que deveria ser usada por ele em sua passagem (morte), no dia do juízo final. Neste manto, eram bordados os nomes de mulheres e homens que ele julgava merecedores de subir ao céu em sua companhia. Posteriormente, esta mesma técnica de bordado foi usada nas obras chamadas Estandartes, que eram bordados à mão com as linhas dos uniformes e tinham como matéria prima os lençóis e os cobertores da Colônia. (HIDALGO, 2004)

Com esta técnica, nesta pesquisa, foram produzidos problemas e confetos a partir do disparador: O que pode o ser jovem em meio à heteronormatividade? Cabe destacar, que a pesquisa que deu origem a este trabalho foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana (CEP) da UFPI, de acordo com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 83997418.9.0000.5214.

Trata-se de pesquisa qualitativa que utiliza o método da Sociopoética, prática social de construção coletiva do conhecimento (GAUTHIER, 1999, 2010 e 2012); (ADAD, 2011) e (PETIT, 2014). A metodologia sensível se deu por meio da oficina de produção dos dados com vivências sociopoéticas realizadas com 08 jovens estudantes do Centro de Ensino em Tempo Integral professora Maria da Conceição Salomé, do 2º e 3º ano do Ensino Médio, com idade entre 16 e 18 anos.

Nessas vivências foram produzidos dados que mostram a (des) construção de ideias naturalizadas sobre o ser jovem e sua relação com a heteronormatividade, possibilitando, através da criação de problemas e confetos, outras formas de pensar esta temática para além do instituído e imposto socialmente.

Neste sentido, na escritura deste artigo, deteremos-nos a apresentar somente a técnica Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade, experiência que potencializou a produção dos dados desta pesquisa. Sobre a escolha e a importância da técnica artística para a produção dos dados, Petit (2014, p. 33) esclarece:

[...] O que orienta a escolha da técnica pelo facilitador é, principalmente: que ele se sinta à vontade com ela, geralmente por já ter familiaridade com sua utilização; a busca de diferentes linguagens, não necessariamente discursivas, lembrando que temos cinco sentidos; a utilização de, no mínimo, duas técnicas, porque cada uma tem influência significativa na produção de dados, trazendo novos ângulos de análise e, eventualmente, elementos divergentes; que a técnica seja de fato um *dispositivo*, isto é, potencialmente gerador de dados não previsíveis, que permitam tocar a afetividade e o inconsciente envolvidos no pensamento.

Escolher essa técnica foi dar vazão a nossa paixão pelo Estandarte juvenil, feito de corpos-retalhados, visões de mundo, desejos de ser quem são, de sonhar mais e de ter suas vozes escutadas e levadas a sério em nossa sociedade.

Fios teóricos que nos sustentam nessa discussão

Neste trabalho, para melhor situar a leitora e o leitor, informamos que concebemos a heteronormatividade, termo cunhado por Michael Warner (1993), como a supremacia da heterossexualidade na ordem social, na qual é admitida a existência de somente duas possibilidades de expressão da sexualidade determinadas biologicamente e ligadas à noção de gênero.

Essa normalização é construída e reproduzida através de teorias e instituições que fazem uso de um arsenal de valores, normas e dispositivos, por meio do qual a heterossexualidade é instituída como a única possibilidade legítima e natural de expressão identitária e sexual.

Nessa lógica, faz-se perceber a homossexualidade, a transgeneridade e qualquer outra prática sexual não reprodutiva como desviante.

Deste modo, a construção social do corpo, do gênero e das identidades começa antes mesmo do nascimento. Louro (2008, p.15) mostra que ao declarar “É uma menina!” ou “É um menino” instala-se um processo que deve seguir um rumo ou uma direção para fazer desse corpo masculino ou feminino com características, significados culturais e papéis sociais diferentes.

É válido destacar, que os papéis sociais são os padrões ou regras arbitrárias que cada sociedade estabelece para seus membros, a fim de que eles tenham seus comportamentos, modos de agir, se relacionar, ser e viver de acordo com o que é imposto socialmente. É através do aprendizado deles que cada indivíduo deve conhecer o que é considerado adequado ou inadequado para um homem ou para uma mulher, correspondendo, assim, às expectativas da sociedade (LOURO, 2010). Por esse viés, os modos de ser homem e ser mulher decorrem de ensinamentos aprendidos durante sua vida, em dada conjuntura/contexto social no processo de educação. Logo, cada sociedade delimita ou ajusta os posicionamentos dos indivíduos pelo sexo.

Assim, para a sociedade alicerçada no modelo de projeto patriarcal colonial (hegemônico), os meninos estão numa hierarquia de superioridade às meninas. Neste sentido, para os meninos, a sociedade ensina que as meninas são frágeis e sensíveis, e presenteiam-os com carrinhos, aviões, armas e outros brinquedos que instigam ação, aventura e agressividade. Já para as meninas, os presentes aspiram estimular sua subserviência e seu lado dócil e materno, bem como introduzir a ideia de que o cuidado com os afazeres domésticos são de sua responsabilidade. Nas palavras de Bento (2011, p. 551) quando

uma criança que recebe de presente bonequinhas para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para

exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias.

Esse padrão social é construído historicamente, alimentado pelas normas e fixado pelas instituições (escola, igreja, etc.) que definem os modelos de masculinidade e feminilidade. Desse modo, exigem comportamentos diferenciados para ambos os sexos, sendo o desvio desse padrão reprimido pelas mães/pais e/ou responsáveis que trabalham arduamente para que suas filhas e seus filhos tenham um futuro heterossexual. Assim, contribuindo para o fortalecimento da heteronormatividade.

Assim, através das normas, busca-se capturar aquelas e aqueles que escapam da zona de normalização, ou seja, que escapam de um radar de normalização, procurando, por meio de ameaças, intimidação e castigos, corrigi-las/los, ajustá-las/los e trazê-las/los de volta a ela. Entretanto, Louro (2008, p.16) explica que embora

existam regras, que se tracem planos e que sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões.

Neste sentido, as práticas desenvolvidas dentro dos muros da escola, através da construção da heteronormatividade, exclui e violenta

aquelas e aqueles cujos padrões sexuais não é tido como normal. Contudo, ressaltamos que a escola é, também, um lugar de práticas transformadoras da realidade, pois, ainda, que penalize ou deixe de fora de seus muros as pessoas que não dialogam com a normalidade heterossexual e de gênero, é responsável por construir caminhos para a eliminação dos preconceitos e das práticas discriminatórias produzidas pelos discursos de verdade sobre gênero e sexualidade que engendram, através da heteronormatividade, processos de normalização que atravessam a todas/os nós.

Deste modo, a escola ao invés de vigiar, controlar e punir aquelas e aquelas que borram as fronteiras heteronormativas, pode e deve usar as diferenças a favor do desmonte dos valores preconceituosos que produzem formas diversas de desigualdades sociais. Educando, desse modo, para a diferença, valorizando e reconhecendo as especificidades de cada uma/um e, principalmente, questionando os saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e criam entre nós e o outro uma rígida fronteira que não nos permite compreendê-los, nem tampouco conhecê-los.

O enviesar dos fios: Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade

A escolha da técnica geralmente é orientada pela familiaridade do/a facilitador/a, ou seja, na maioria das vezes, a técnica escolhida é aquela que, outrora, já foi vivenciada. Como em nosso caso, que utilizamos em nossas oficinas técnicas, que já haviam sido vivenciadas por nós durante as aulas, minicursos e percursos de formação sociopoética na Universidade Federal do Piauí. Além disso, a escolha também leva em consideração o nível de estranhamento que as técnicas podem causar ao grupo-pesquisador. Reforçando o que foi dito, Petit (2014, p.33) destaca que

as técnicas que geram algum estranhamento nas pessoas, são mais fecundas em dados polifônicos e a-finitos, isto é, heterogêneos, ambíguos e não acabados, levantando por isso mesmo, mais

questionamentos e interrogações. Outra vantagem é que, à medida que os dados tocam nosso imaginário e provocam o inesperado, fica aguçada a escuta sensível. O efeito de estranhamento torna-se ainda mais necessário quando impera, a ilusão grupal, isto é, a tendência a manter uma visão idealizada de harmonia que mascara as contradições e cega as análises.

Neste sentido, cabe destacar que a produção das imagens das criações artísticas e os respectivos relatos orais ou narrativos obedeceram planejamento cuidadoso e elaboração de plano de trabalho. Constando, dessa maneira, técnicas artísticas/dispositivos que foram utilizados e experimentados antecipadamente por nós com outras pessoas. Para Gauthier (1999, p. 12-13), o dispositivo

se caracteriza por (um ou uns) lugar(es), um (ou uns) tempo(s), ritmos, pessoas, objetos, dinheiro, tarefas, que permitem ‘objetivar’, isto é, tornar visível o que era Escondido na vida ordinária [...]. Tornam-se visíveis e analisáveis redes e desejos e poderes nas quais todos estão imersos, bem mais amplas do que é mostrado pela instituição.

Deste modo, no primeiro momento, para a produção dos relatos orais individuais, fizemos uso da técnica “Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade”. E, no segundo, para a produção coletiva, reunimos todos os retalhos da produção anterior, e o grupo-pesquisador, alinhavando os pedaços de si, produziu o “Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade”, o qual entendemos como o desdobramento da técnica inicial.

Sublinhamos que estas técnicas ocorrem em conformidade com o tema-gerador negociado e os objetivos da pesquisa. Ademais, elas auxiliam na provocação do pensamento das/os participantes que discorreram sobre suas produções, relacionando-as com o tema-gerador. Destarte:

[...] pede-se que os copesquisadores expressem numa linguagem simbólica e criativa, os seus conceitos referentes ao tema-gerador. Chamamos de confetos

(conceitos + afeto) os conceitos produzidos mediante os dispositivos sociopoéticos, por estarem perpassados de razão, intuição, emoção e sensação (PETTI, 2014, p.33).

É importante destacar, também, que nessa abordagem teórico-metodológica de produção coletiva do conhecimento, os dados não são coletados, mas sim produzidos durante a realização das oficinas. Ela (abordagem teórico-metodológica) afasta-se dos conceitos que já estão naturalizados e tem a criação de confetos como um de seus principais intentos. Neste sentido, de acordo com Deleuze e Guattari (1992), a filosofia é a arte de criar conceitos que, por sua vez, são infinitos e não surgem do nada. Assim, é necessário um plano de imanência para criar os conceitos. Os autores enfatizam que

os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem cortar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar [...] É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 46-47).

Na Sociopoética, as oficinas funcionam como planos de imanência para a criação dos confetos, possibilitando que as copesquisadoras e os copesquisadores problematizem sobre um tema-gerador a partir dos dispositivos artísticos levados ao grupo-pesquisador. Sobre confeto, Gauthier (2010, p. 6-7) explica que

o grupo-pesquisador cria dois tipos de produção intelectual, *os problemas*- no sentido filosófico dessa palavra (um problema é resultado do processo de problematização, a partir de uma dificuldade no pensamento oriunda do absurdo, de uma contradição, de um paradoxo ou da heterogeneidade das fontes de pensamento) e os *confetos*. Não pretendemos criar

conceitos, preferimos deixar essa tarefa aos filósofos profissionais. E sim, assumir nossa originalidade de sempre mexer, ao mesmo tempo, com o racional e o afeto, já que mobilizamos o corpo inteiro como fonte de conhecimento. Assim, criamos a palavra ‘confeto’ para nomear essas misturas íntimas de conceito e afeto que o grupo-pesquisador vai criando. (Grifos do autor).

Assim, através das técnicas sociopoéticas utilizadas nas oficinas de produção dos dados, as copesquisadoras e os copesquisadores são levados à invenção de sentidos, afloramento de emoções, imagens, movimentos corporais, reflexão e à criação. Dessarte, deixando que suas ideias e seus pensamentos incidam do plano de imanência, para o plano de consistência, que é o da criação de conceito.

Neste sentido, depois de produzidos os Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade, orientamos as/os jovens que construíssem, unindo os retalhos e fixando-os ao suporte de madeira, o Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade e que dessem um nome a ele. Para isto, deveriam olhar o Estandarte, pensar sobre os elementos que estavam nele, observar todos os bordados (desenhos), os nomes e pensar no ser jovem em meio aos lugares da heteronormatividade criados por cada uma/um. Desse modo, percebendo as dificuldades e as estratégias. Na hora da produção, foi combinado com as/os jovens usar o corpo sem falar. Deste modo, não poderiam conversar, nem verbalizar e planejar em voz alta.

Fotografia 01 – Construção do Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade



Fonte: Dados da pesquisa

Fotografia 02 - Estandarte visões de um novo mundo



Fonte: Dados da pesquisa

É importante destacar que neste processo de construção do Estandarte, a costura foi realizada somente pelas meninas, visto que os meninos, alegando não saber costurar, dedicaram-se apenas à tarefa de montar o suporte do Estandarte. Fato que nos fez refletir sobre os modos de ser homem e ser mulher e sobre os papéis que devem ser desempenhados por cada uma/um em nossa sociedade de acordo com o masculino e o feminino. Sobre essa questão, Butler (2016, p. 241) explica que

os vários atos de gêneros criam a ideia de gênero, e sem esses atos não haveria gênero algum, pois não há nenhuma “essência” que ele expresse ou exteriorize, nem tampouco um ideal objetivo ao qual aspire, bem como não é um dado de realidade. Assim, o gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções – e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção “obriga” nossa crença em sua necessidade e naturalidade.

Neste contexto patriarcalista e machista, a mulher é educada desde criança para ser a mulher do lar, e o homem, por sua vez, para

ser o provedor dos recursos da casa, ou seja, o homem do trabalho. Essa condição ficou evidente na conduta dos jovens durante a construção do Estandarte, uma vez que, mesmo sendo convidados a costurar por diversas vezes, resistiram alegando que esta atividade era coisa de menina e que, portanto, as meninas tinham mais jeito para realizá-la.

A socialização da vivência revelou que o grupo-pesquisador pensa a heteronormatividade como um espaço fechado, totalmente bloqueado para homossexuais e bissexuais, cujas regras impõem, desde a mais tenra idade, às pessoas que sejam heterossexuais. Assim narra uma das copesquisadoras:

Eu desenhei, tipo, uma bola bem grande que era um espaço e que continha as pessoas totalmente heterossexuais. Tem um cara que se veste de azul e uma mulher que se veste de rosa. Também tem outra que se veste de rosa e outro cara que se veste de azul. É tipo como se fosse a sociedade só de pessoas heterossexuais e fora dessa bola um cara vestido de mulher e do outro lado tem dois caras que são namorados, são homossexuais. Também tem duas mulheres homossexuais que são namoradas, lésbicas. E, também, tem uma mulher vestida de homem. Tipo, essa bola representa a heteronormatividade que são as regras que a sociedade impõe para que as pessoas sejam totalmente heterossexuais. Que homens quando nascem, tem que vestir azul...que a mulher quando nasce tem que vestir rosa. Tipo, o rosa vai representar que é mulher e o azul vai representar que é homem. Essa bola está totalmente bloqueada para as pessoas homossexuais e bissexuais, porque a sociedade não aceita. É como se fosse totalmente a regra. Tipo, a sociedade não aceita, critica, julga. Mas, as pessoas mesmo sendo julgadas, elas escolheram entrar. Elas, meio que se sentiram constrangidas com isso, mas isso não empatou elas de ficarem com o seu próprio sexo, nem mudou a sua opinião e seu modo de ser. (COPESQUISADORA TRISTE-FELIZ, 2018).

Convergindo com este pensamento, Junqueira (2009, p. 2) mostra que a heteronormatividade ou norma heterossexual, além de se

referir a um arsenal de valores, normas e dispositivos que instituem a heterossexualidade como a única possibilidade de expressão identitária e sexual, também

se fundamenta na crença da divisão binária e ‘natural’ dos sexos (‘dimorfismo sexual’): surgem aí sexos ‘opostos’, correspondentes a gêneros distintos, também definidos de maneira binária. À produção da sequência heteronormativa sexo-gênero-sexualidade se vincula a construção de corpos, sujeitos e identidades forçosamente sintonizados com a heterossexualidade.

Há um ensinamento da norma e uma proliferação desta pela sociedade, entretanto o grupo-pesquisador resiste diante da heteronormatividade. Movido pelo desejo de fugir daquilo que é tido como adequado para seus corpos e não se conformando com sistema de regras da sociedade, as jovens e os jovens resistem em reproduzir a norma e vivem a aventura e o risco do desvio. Destarte, questionando as possíveis verdades únicas sobre gênero e sexualidade difundidas na sociedade.

Considerações finais

A proposta desse artigo foi apresentar a técnica Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade e responder ao disparador “o que pode o ser jovem em meio à heteronormatividade?”. A técnica operada pelo grupo-pesquisador se mostrou potente e produziu problemas e confetos que foram posteriormente analisados pela pesquisadora propositora e pelas copesquisadoras e copesquisadores (sujeitos da pesquisa). Assim, gerando as linhas do pensamento do grupo-pesquisador que nos convida para refletir sobre a necessidade da escuta sensível às juventudes e da abertura para a convivência com a diferença e as diversidades em nossa sociedade.

Os fios alinhavados em movimentos de (des)ligação são construtores de direitos que têm sido negados aos jovens e a todas as pessoas que não se encaixam nas modelizações heteronormativas

de gênero e sexualidade. Estes alinhavos evidenciam a necessidade de discussão dessa temática no ambiente escolar, assim como um investimento em uma formação docente que se preocupe com as novas demandas sociais do contemporâneo.

As narrativas das copesquisadoras e dos copesquisadores estão em sintonia com os fios teóricos que sustentam nossa discussão, no sentido de que a heteronormatividade é uma construção que tem respaldo nos contextos históricos, culturais e sociais, nos quais se assentam as sociedades, de modo específico, a ocidental. Nessa guia, podemos compreender que a heteronormatividade é força motriz que paralisa e fragiliza o ser jovem, por meio dos conceitos cristalizados do que pode e não pode homens e mulheres. Contudo, tomando por base os dados produzidos pelo grupo-pesquisador, as jovens e os jovens estudantes do Centro de Ensino em Tempo Integral Professora Maria da Conceição Salomé têm criado rotas de fuga e percorrido outros caminhos para existirem de outros modos.

Assim, podemos inferir que recorrer a técnicas e vivências sociopoéticas que instigam o potencial criativo de cada um/a desses/as jovens pressupõem que não devemos pesquisar apenas com a razão moderna. Mas também com outras dimensões que possibilitem uma ciência mais sensível, o que não significa dizer que será menos rigorosa, pois a ciência pode ser artística e científica ao mesmo tempo.

Diante do exposto, reconhecemos que o método da Sociopoética potencializa a produção do conhecimento de forma criativa, prazerosa e livre. Com esse entendimento afirmamos, ainda, que ela se mostra fonte geradora de metodologias sensíveis, como essa que descrevemos e que se traduz na criação do Estandarte do ser jovem em meio à heteronormatividade.

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Corpos de Rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19 (2): 336, maio-agosto/2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GAUTHIER, Jaques. **Sociopoética: o livro do iniciante e do orientador**. Mimeografado, 2010.

_____. **O oco do vento: Metodologia de pesquisa Sociopoéticas e estudos transculturais**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____. **Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery, UFRJ, 1999.

HIDALGO, Luciana. Arthur Bispo do Rosário: um artista a dois metros do chão. IN: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org) **Artes do corpo**. São Paulo: Sele negro, 2004. (Memória afro-brasileira. v.2)

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola** (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. (Org.) **Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1. Ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PETIT, Sandra Haydée. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa *et al.* (Org.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética. Fortaleza: Eduece, 2014, p. 21-39.

WARNER, Michael. **Fear of a Queer Planet**: queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.





PARTE IV

Relações étnico raciais, o ensino de história e o ensino da dança







O ensino de dança afro nas escolas: uma perspectiva de (re)construção das identidades afro brasileiras e dos saberes escolares

João Evangelista das Neves Araújo

Artenilde Soares da Silva

Introdução

Partindo do princípio de que as artes não permitem definições únicas e específicas por serem e pertencerem à universalidade, sem registros históricos, geográficos ou temporais a respeito do seu surgimento, torna-se questionável: Quando manifestações artísticas sofrem restrições, quanto a sua prática em ambientes de ensino e aprendizagem oficiais, como as escolas de ensino básico / fundamental?

Mediante a observação destacada no parágrafo anterior, buscamos conhecer, na área da filosofia, em especial, o que foi pensado conceitualmente para a compreensão das artes, sua influencia estética de forma ampla, afinilando para a área da dança. Isso porque é esta a nossa proposta nesse texto.

A dança como manifestação artística acompanha a humanidade desde tempos remotos. Ela é descrita como uma forma de comunicação utilizada por todos os povos. Além disso, ela vem sofrendo transformações de acordo com o processo de reelaboração da convivência: seres comunicativos entre si e com o meio em que vivem.

Segundo algumas fontes pesquisadas, como Mondin, (1981), Laban, (1989) e outros, as manifestações artísticas, de acordo com a época, foram tidas como boas ou ruins. Além do que, muitas vezes, dependendo de sua descendência e/ou praticantes, o que influencia ainda hoje nas formas de manejo e de aceitação da dança e demais manifestações artísticas nos diversos campos de ensino e aprendizagem legitimados, para facilitar a continuidade existencial deste e dos demais elementos artístico culturais.

A dança Afro é uma das manifestações artísticas que vêm sofrendo punições ao longo dos tempos, fato este que tem contribuído para a sua desvalorização e seu afastamento da prática educativa, enquanto instrumento de transformação e emancipação coletiva de uma sociedade multicultural, multirracial e multiétnica.

Ao afastar o olhar da dança afro como expressão cultural, promove-se o distanciamento da comunidade escolar de uma perspectiva efetiva que pode gerar um aprendizado que valorize as diferenças reconhecendo em si a diversidade existente na composição geográfica e humana. Mediante esta reflexão, faz-se sugestivo a inclusão da dança afro no ensino formal como intervenção pedagógica que possibilite a valorização cultural afro. Do mesmo modo, fortalece o corpo docente e discente a partir do reconhecimento da multiplicidade cultural existente no sistema de ensino e que se encontra representada pelas etnias afro-brasileiras participantes do referido sistema educacional. Diante disso é que buscamos alcançar os seguintes objetivos no presente estudo:

Como objetivo mais amplo, buscamos analisar a experiência com a cultura negra no contexto escolar através da prática da dança afro como instrumento de educação para os processos de transformação humana e social. E como objetivos instrumentais, ou seja, mais específicos, definimos: a) Ressaltar a importância da visibilização da dança afro

como prática curricular dentro dos espaços de instituições de educação formal e; b) Identificar as contribuições da ancestralidade africana para a composição das identidades culturais do Brasil.

Nesta perspectiva, pretendemos propiciar uma reflexão para a elaboração de um projeto pedagógico que compete o ensino da dança afro como elemento contribuinte para a formação dos valores culturais não hegemônicos; mas uma proposta com diversos elementos igualmente significativos para uma convivência sadia e respeitosa às diferenças dentro e fora da escola. Em nossa proposta devemos utilizar o ambiente escolar como um espaço de ressignificação e (re) construção das identidades afrobrasileiras e dos saberes escolares.

Para tanto, adotamos uma metodologia investigativa de natureza teórica/qualitativa do tipo bibliográfica. Nesta perspectiva, foram consultados diversos estudiosos e pesquisadores a exemplo de alguns já citados e que estudam as artes, sobretudo, a dança e mais notadamente a dança afro no Brasil. Fundamentamos o nosso trabalho, também, pautado nos seguintes documentos: LDB 9.394/96, PCN'S, PLANO NACIONAL DA DANÇA / 2010, ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL 12.288 / 2010, a Lei 11.645/2008 e o PLANO NACIONAL PARA IGUALDADE RACIAL / 2007.

A partir da definição dos nossos objetivos, ressaltamos a importância de empreender um projeto pedagógico que aproxime os estudantes, os (as) professores (es) e as correspondentes comunidades sociais das contribuições da dança afro nas escolas. O que pode ser feito através da adoção de medidas que incluam, no sistema de ensino, a valorização do pertencimento racial dos estudantes afrodescendentes e de demais povos que constituem a população brasileira.

A prática da dança afro contexto da cultura escolar: um instrumento de educação para os processos de transformação humana e social

A dança afro, por está inclusa na modalidade das chamadas danças étnicas, chama-nos a reflexão sobre o conceito de etnia, o qual, segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2000, pág. 300), é definido como sendo um grupo biológico e culturalmente

homogêneo. Ao delimitarmos a denominação de étnico, segundo Faro, em seu livro *Uma pequena história da dança* (1986), o termo é definido como sendo o relativo ou pertencente a um povo ou raça. Já segundo os autores eclesiais, a definição de étnico está relacionada à idolatria, pagão (FARO, pág. 17). O mesmo autor define a dança étnica afro como sendo uma cultura “importada” por ser de origem Africana, a qual veio na bagagem de seus ancestrais nos navios negreiros, encontrando solo fértil para a sua proliferação e reestruturação, aqui no Brasil (pág.19).

Laban (1978) direcionou a sua atenção a estes conjuntos de ressignificações coletivas com referenciais educativos que valorizam a ancestralidade e restituem aos seus descendentes a legitimidade de uma ação estética identitária. Esse autor refere-se às danças étnicas como sendo danças regionais e nacionais, que ainda podem ser praticadas como manifestações culturais nos processos educacionais de um povo. Conforme comenta Laban: “Em tempos bem antigos, estas danças eram um dos meios principais de ensinar ao jovem como adaptar-se aos hábitos e costumes de seus antepassados. Neste sentido, estão em íntima conexão tanto com a educação quanto com o culto e religião ancestrais.” (pág. 43).

No Brasil, o exemplo destas manifestações artísticas continua em evidência a partir do acervo pertencente aos povos negros, mas, por vários motivos, os afrodescendentes e seu legado cultural, como as danças afro, ainda são mantidas em guetos. Contudo, o devido reconhecimento das culturas afro, a exemplo da dança, continua com pouca visibilidade pela sociedade Brasileira em virtude da construção de valores dos povos europeus que, a partir de suas concepções etnocêntricas, acreditam, ainda, que: “qualquer desvio da moda ou estilo preferenciais de uma época seja considerado como anormal ou sem estilo, bem como o de que tais desvios sejam inclusive considerados feios ou errados.” (LABAN, 1978, pág. 136,).

Nesta conjuntura, Laban (1978) discorre que o modo mais natural de se movimentar é o estilo do movimento harmonioso, comum às antigas culturas Gregas e Romanas. Os hábitos de movimentação das

tribos primitivas, porém, parecem, aos olhos e à mente do Europeu, como grotescos ou desarmoniosos.

A dança afro permanece ligada diretamente à religiosidade de matriz africana, por isto classificada como dança étnica, segundo o conceito acima citado. Assim, a dança afro apresenta vínculos ou relações com os hábitos ditos primitivos. Mas foi este ambiente o responsável por sua resistência, visto que foram nas religiões de matrizes africanas que se mantiveram inatingíveis ao advento da Igreja católica. A referida linguagem manteve-se protegida por esta vivencia integrativa, quase que em simbiose, à religiosidade. Sendo notório que:

um dos traços corporais que mais representam a ancestralidade dentro da cultura negra é a dança, a qual mostra na movimentação, a nível didático, metodológico, podemos ver a continuidade de uma tradição invadindo o espaço, tempo - histórico que vivenciamos...dos orixás uma rica linguagem e simbologia. Nas danças de terreiro de candomblé observamos uma tradição viva, na reelaboração destas danças. (CONRADO, 2006, pág. 23).

Considerando os elementos que influenciam as concepções estéticas das manifestações artísticas, influenciadas pela vivência particular de cada indivíduo, (o que pratica e o que assiste), referimo-nos à dança afro como sendo a soma de diversos saberes. Saberes estes que dependem muitas vezes de um desprendimento visceral, a respeito de muitas aprendizagens preconceituosas adversas à Cultura Africana.

Anchieta (1985) propõe a reflexão sobre a inexistência de uma escola formadora com base nos valores das danças afros. Segundo ele, faz-se muita confusão e empirismo na hora de criar movimentos para coreografias ditas afro. Por isso, São necessários a aproximação, a identificação, a pesquisa e o compromisso com os mais diversos campos da cultura de um povo. Isso para que as absorções e repasses destes conhecimentos não sofram decomposição em detrimento dos valores preconcebidos.

Faro (1986) propõe a divisão da dança em três formas distintas: a étnica, a Folclórica e a teatral e afirma a descendência uma da outra. Nesta mesma ordem de indicação, esse mesmo autor diz que esta visão nos apresenta o processo de evolução da dança, como um processo mutativo, fazendo-nos lembrar das teorias evolutivas humanas defendida pelo cientista inglês Darwin. Como diz Ullmann (1991, pág. 32): “... seguindo um processo “mutativo” a partir de um ancestral primata o homo habilis até o chamado homo Sapiens, à espécie humana atual”, a espécie humana passou por processos mutativos que resultaram em nossa evolução.

Nesse sentido é que Faro (1986), aqui já citado, comenta que a dança étnica, também chamada de dança religiosa, está diretamente ligada às manifestações de cultos religiosos, que aos poucos foi cedendo lugar às manifestações folclóricas pelo afastamento do seio religioso. Dessa forma, transformando-se em manifestações populares e aos poucos esquecendo as origens e dando origens às danças folclóricas as quais recebem definições de danças guerreiras.

Se tomarmos como base a circularidade apregoada pela filosofia Africana (Banto), esta mutação não existiu. As danças de matrizes africanas apresentam este mesmo caminho, mas revelam uma continuidade, porém não uma mutação como querem alguns estudiosos das culturas humanas. Por isso é que Conrado 2006, pág. 42, ao se referir a essa questão afirma: “Para os africanos, o ser é uma unidade. A dança étnica afro se dá no processo, na dinâmica da unidade.”

Historicamente, costumamos classificar a dança afro em três tipologias básicas: a dança afro Primitiva (clássica), a dança afro Guerreira e a dança afro Contemporânea. Nesta divisão, é notória a continuidade de um saber que parte dos valores primordiais perpassando por uma composição com os novos colaboradores de um fazer histórico. É a valorização de uma identidade, de um aprendizado contínuo que inspira o maior ensinamento africano, que é a circularidade. É o processo que não tem começo e nem fim, ou é o começo que se mistura ao fim e o fim que se mistura ao começo,

em processo de reelaboração, oportunizando novos olhares em um processo contínuo de (re)construção.

Na tentativa de conceituar dança afro brasileira modelada na circularidade das três tipologias características já citadas, recorremos mais uma vez às concepções de Conrado (2006, pág. 23), que ao fazer referências à dança afro no Brasil diz que esta é:

uma representante da expressão corporal negra, composta por conteúdos ancestrais recriados através de processos pedagógicos informais, no plano das organizações étnicas e formais a nível do espaço da escola...uma dança que engloba sagrado, profano e recriação a nível metodológico ... que gera uma organicidade que gera força interior e exterior, abertura, expansão e beleza, traduzida pela coreografia das “divindades” da natureza, “das lutas”, e sua colocação no mundo em que vivemos.

Ainda citando Conrado, convém ressaltarmos que, a respeito de sua técnica, a autora defende a seguinte ideia, através da descrição de um trecho da entrevista com o Mestre King da Bahia: “quando falo de técnica de dança, não é técnica de Dança Moderna. Você tem técnica de Dança Afro inspirada nos Orixás, que é uma técnica própria, uma postura própria... uma cultura. A Dança Moderna já tem outra postura, outra técnica.” (CONRADO, 2006, Pág. 38).

Portanto, a chamada dança afro clássica está diretamente ligada aos orixás e religiosidade, enquanto a dança afro guerreira relembra os nossos heróis que doaram as suas vidas em defesa de seu povo, da memória de seu povo, da sobrevivência e da luta por liberdade e os próprios Orixás guerreiros. Já a dança afro contemporânea retrata o processo de adaptação de um povo em um ambiente novo com influências novas com a soma de novos saberes.

Nos três modelos de dança afro aqui destacados, as referências raciais estão presentes e de fácil identificação, mesmo na utilização de alguns movimentos e gestos “estereotipados”. Os mesmos auxiliam

na perpetuação do estilo, mostrando que a essência de um ser não depende de onde ele esteja, mas sim da forma como ele se apresenta.

A dança afro é um foco de resistência do povo negro capaz de proporcionar a ressignificação da estética ancestral. Isso para uma composição nova de seus descendentes em um território marcado por rejeições culturais, embasado em pré-conceitos e negações dos diversos valores afro brasileiros.

A História da dança afro no Brasil vincula-se diretamente à Mercedes Ignácia da Silva Krieger, “Mercedes Baptista”, nascida em 1921, no município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Iniciada no balé clássico e dança folclórica, por Eros Volússia, bailarina e coreógrafa, atuante como professora de dança no Serviço Social de Teatro do Rio de Janeiro, onde Mercedes Baptista ingressou em 1945. Mas, em 1947, Mercedes transfere-se para a escola de Dança do Teatro Municipal, como aluna de Yocu Lindberg, participando do “Grande Espetáculo de Bailados”. Logo no ano seguinte, foi aberto um concurso público para ingresso no corpo de Baile do Teatro Municipal, sendo a aprovação prioritária para os alunos da turma de Dança da Prefeitura, a turma que Mercedes Baptista participava. Após cinco etapas de testes, Mercedes é admitida como bailarina profissional naquele mesmo Teatro Municipal do Rio de Janeiro, tornando-se assim a primeira mulher negra a ingressar como bailarina em uma companhia de dança. Entretanto foi escalada pouquíssimas vezes para as apresentações, o que a fez perceber os traços preconceituosos na cultura artística naquela casa de espetáculos. Enquanto mulher negra e artista, sofreu discriminação, mas também, como todas e todos afrodescendentes no Brasil, aprendeu a criar mecanismos de superação com os seus próprios passos e escolhas.

É neste mesmo período que Mercedes Batista conheceu Abdias do Nascimento e passou a acompanhar os ideais do Teatro Experimental do Negro. Mediante sua experiência e com a descoberta e aceitação de sua identidade, Mercedes Baptista sistematizou os conhecimentos teóricos e técnicos das suas experiências com as diversas linguagens aprendidas desde o clássico, o moderno, o folclórico. Somando isso

tudo com a técnica e metodologia da dança afro brasileira, através de pesquisas dentro dos terreiros, aconselhando-se com antropólogos e sacerdotes das religiosidades afro brasileiras. A referida Bailarina tornou-se a mentora na elaboração da dança afro no Brasil, oferecendo para a posteridade a confirmação da existência da metodologia de ensino e aprendizagem da dança afro no Brasil. Para a sistematização do método de ensino e aprendizagem, Mercedes Baptista usou como instrumentos e ferramentas a prática de pesquisas, conseguindo embasamento e aprofundamento em fontes artísticas negras, através do reconhecimento de suas raízes. Acresça-se a isso a perseverança, talento e criatividade originária da cultura afro brasileira resplandecida na dança étnica de origem africana.

O seu reconhecimento no Brasil perpassa primeiro pelo reconhecimento internacional. Deu-se no início da década de 1950, quando foi selecionada pela coreógrafa e antropóloga americana Katherine Dunham e conquistou uma bolsa de estudos em Nova York, o que para ela foi de grande importância em seu retorno ao Rio de Janeiro. Desse modo garantindo-lhes o respaldo para que fundasse o Ballet Folclórico Mercedes Baptista. Esse grupo de ballet era formado por bailarinos negros que desenvolviam pesquisas e divulgavam a cultura negra e afro-brasileira. Com isso, descortinando novos horizontes para a dança, através da valorização das culturas de matrizes africanas, promovendo assim a introdução de elementos das danças afro na dança moderna no Brasil (SILVA JÚNIOR, 2007).”

Ao debruçar-nos sobre a temática dança afro, iniciamos um exercício de descoberta de personalidades negras que dedicaram a sua vida a reconstruir sua história ligada a sua ancestralidade, na busca de respostas básicas e, portanto, necessárias à existência humana, tais como: de onde vim? Quem sou eu?

Mercedes Batista revela-se como um dos grandes exemplos em que a dança deu sentido à sua vida. É nesse sentido que o depoimento de Fabiana Erasmo, ao referi-se à sua experiência com a dança afro, demonstra também o encontro consigo mesma, através de suas raízes ancestrais, conforme podemos destacar:

Desde que cheguei ao Rio de Janeiro, a dança afro entrou na minha vida de maneira intensa, como uma verdadeira força da natureza com a qual esta arte tanto esta conectada. Foi dançando que aprendi muitas coisas sobre cultura afro brasileira que comecei a sentir tão perto de mim que comecei a querer saber e pesquisar sobre ela. (ERASMO, 2010, pág.12).

Por outro lado, os talentos das culturas negras, historicamente, foram e, ainda, continuam sendo negados no Brasil. Diante desta realidade, muitos estudiosos, ao traçar o perfil da dança no Brasil, preenchem suas páginas com exemplos de Dança Afro contemporânea. Contudo, em nenhum ou quase nenhum momento referencia tais achados à herança africana no Brasil, a exemplo de Isabel A. Marques (1996), em seu livro *Dançando na escola*. Neste, ao questionar sobre o ensinamento da dança, ela refere-se sucintamente ao trio elétrico, informalidade das ruas, terreiros, como espaços reprovados para o ensino de dança. No entanto, cada um destes espaços são focos específicos e legítimos para o ensino e aprendizagem das danças de origens negras no Brasil.

As manifestações de cunho popular sofrem as mais diversas reações negativas por grande parte da sociedade brasileira, isso se deve, segundo Antônio Augusto Arantes (1990), a, pelo menos, dois motivos significativos: "Primeiro: À noção de que a cultura popular no Brasil serviu a interesses políticos populistas e paternalistas, tanto de direita quando de esquerda; Segundo: ao fato de que nada de claramente discernível e demarcável no concreto parece corresponder aos múltiplos significados que ela tem assumido até agora" (pág. 09). E acrescentamos aqui um terceiro: o desconforto de assumirmos a parcela pertencente a nós mesmos, desde que somos preparados (as) para descartarmos tudo. Ou quase tudo que descenda de nossos ancestrais ditos primitivos, relacionados às zonas periférica, marginais da sociedade Brasileira. É nesse sentido, que podemos citar como ilustração desta negação, o ocorrido em 14 de dezembro de 1890, quando Rui Barbosa, então Ministro da fazenda Nacional, manda queimar todos os documentos

relacionados ao tráfico escravo acreditando que poderia eliminar este fragmento da história brasileira.

Assistimos, muitas vezes, a espetáculos que pretendem (ingenuamente) mostrar coreografias de danças africanas perdidas em preocupações de indumentária e movimentos agressivos, máscaras espetaculares, saltos em “segunda”, pés em ponta e coisas do gênero (ANCHIETA, 1985, pág. 53). Este item nos remete às montagens de alguns grupos coreográficos, em Teresina, que buscam o exótico idealizado para as manifestações culturais afro como subsídio atrativo de público. Todavia, tais grupos não parecem se preocupar muito em pesquisar profundamente sobre a temática ou coautores desta linguagem, ou até com a qualidade do trabalho “elaborado”. Assim sendo, são, em grande maioria, meras representações pejorativas das danças afro brasileiras, reproduzidas aleatoriamente. Tal prática contribui, assim, para a compreensão errônea desta linguagem, dificultando a sua ascensão ou inclusão. Dessa forma, mantendo-a em um submundo distante e quase intocável pela sociedade, indistintamente. E muitas vezes estes exemplos chegam à escola como sendo reais e verdadeiros em relação às danças afro.

Steve Biko (1990), na coletânea organizada por Benedita da Silva, intitulada *Escrevo o que eu quero*, faz referência à importância da cultura negra durante o processo de reelaboração da identidade negra Americana. Dessa maneira, fazendo parecer que o que aconteceu lá, nos Estados Unidos, aconteceu nos mais diversos cantos do mundo onde o jugo da população negra foi prática evidente. Dentro deste acervo, a dança étnica de matriz africana surge como recurso utilizado por dentro de um programa cuidadoso de resistência, que une a musicalidade (instrumental e vocal) e a poesia. Desse modo, acessando um canal de divulgação da cultura afro com seus valores e belezas. Assim, despertando um sentimento de identificação nas pessoas que reconhecem em si, em sua comunidade ou grupo familiar, tais objetos, buscando a prática destas manifestações. Esse fato contribuiu positivamente com a construção de espaços de ensino e aprendizagem com o objetivo de divulgar e desmistificar as diversas

impressões existentes nos padrões reducionistas, racista, que embutem características de feio, ruim, errado ou pecaminoso.

No Brasil, a alteração da LDB - Lei nº 9.394/1996, trazida inicialmente pela Lei nº 10.639/03 e posteriormente pela Lei nº 11.645/08, buscou cumprir o estabelecido na constituição federal de 1988. Nesta que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todas e todos. A partir dessas determinações legais, que buscam a igualdade, a justiça e a cidadania, também, para toda a diversidade étnico racial, O Plano nacional para Igualdade racial (2007), afirma que:

[...] a nova legislação trouxe para o ministério da educação o desafio de construir em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades, uma educação para as relações étnicorraciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos; bem como atitudes, posturas e valores. [...] O ministério da educação segundo a linha de construção do processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educacional para todas as pessoas, entende a implementação ordenada e institucionalizada das diretrizes curriculares Nacionais de educação para a diversidade étnicorracial como uma questão de equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência (Plano Nac. de Educação para Igualdade Racial - UNESCO/OREALC, 2007).

Pressupondo que a dança afro inclui em seu arcabouço elementos construtivistas para o processo de reelaboração individual e coletiva de uma identidade consolidada em valores ideológicos – que possibilitem novos caminhos de visibilização de um lugar histórico, social e econômico (humanamente possível para qualquer afro brasileira/o), é legítimo afirmar que o Estado precisa efetivar suas leis para a modificação de sentimentos a partir da infância. Isso na tentativa de barrar o processo de auto-rejeição da população afrodescendente, que na maioria das vezes só se ver em exemplos negativos, o que tem contribuído para o estranhamento a partir da infância a respeito de sua

herança racial. Nas palavras de Biko: “...Não é de se estranhar que a criança africana aprenda na escola a odiar tudo que herdou. A imagem que lhe representam é tão negativa que seu único consolo consiste em identificar-se ao máximo com a sociedade branca.” (STEVE BIKO, 1990, pág.42).

A sensibilização, através do despertar da auto estima e da prática de uma educação transformadora, possibilitará a emancipação de uma sociedade multicultural, multirracial e multiétnica (em uma perspectiva da efetivação de uma escola que valorize as diferenças reconhecendo em si a diversidade existente na composição geográfica e humana formadora do povo brasileiro). Portanto, é sugestivo a inclusão da dança afro no ensino formal como possibilidade de um fazer pedagógico que venha promover a valorização cultural afro fortalecendo tanto o corpo docente quanto o discente pertencentes aos sistemas de ensino escolar.

Mesmo mediante a aprovação da lei 10.639/2003, a dança afro vivencia as mais diversas dificuldades de aceitação. Talvez seja a linguagem afrodescendente que mais encontre barreiras neste processo de inclusão e é por isso que necessitamos urgentemente de um encontro com e através desta linguagem corporal.

Um dos motivos principais deste preconceito, deve-se ao fato da identificação imediata desta linguagem com a religiosidade afro. Pois sabemos que, no Brasil, a intolerância religiosa ainda é passo distante de superação, posto que convivemos com muitos preconceitos relacionados às religiões inclusive à aquelas de matrizes africanas. Tudo isto pertence a uma relação baseada em conceitos de maior e menor, melhor e pior, base concreta e evidente na construção da cultura ocidental. Mas é preciso pontuar os diversos avanços conquistados ao longo dos tempos, que vislumbram o ensino e aprendizagem da dança na escola, desenhado nos PCNs (1997) e no Plano Nacional de Dança publicado em dois de novembro de 2010.

O Plano Nacional de Dança chama atenção para a diversidade artística e cultural da dança no Brasil. Logo em seu primeiro item na 1ª Diretriz, apresenta o eixo que garante o acesso ao ensino da

dança como linguagem artística na educação Básica e consolidação da área no ensino superior. Com isso, apontando a inclusão da dança em 100% das escolas públicas e privadas em um prazo máximo de dez anos, prazo que inclui a qualificação de profissionais da área através de cursos de licenciatura promovidos pelas universidades públicas e cursos técnicos em dança.

Quem conhece o Plano Nacional de Dança sabe que ele é bastante amplo e que pretende apoiar e proteger a diversidade étnico racial. Ademais, desenvolver a manutenção de grupos de dança, a pesquisa, produção, difusão, circulação, memória e manutenção de artistas da área. Além da criação de espaços de gestão pública para a dança. Esse é um plano bastante ambicioso e desejado há muito tempo pela a classe envolvida. Mas como é muito novo e pouco divulgado, na maioria dos casos, muitos professoras e professores das áreas ligadas a outros saberes acabam não compreendendo exatamente o que, como e o porquê ensinar dança na escola. Essas dúvidas também são compartilhadas por representantes do MEC que lidam com as políticas de planejamento e gestão da educação do país e que, por isso, acabaram transformando o campo das artes em disciplina optativa. Isso contraria as determinações do Plano Nacional de Dança, uma vez que esse tipo de entendimento impacta negativamente todos os processos de educação inclusiva.

Considerações Finais

No início desse breve estudo teórico/bibliográfico, tivemos como objetivo principal analisar a experiência com a cultura negra no contexto escolar através da prática da dança afro como instrumento de educação para os processos de transformação humana e social. Portanto, fizemos apenas um recorte teórico/bibliográfico que, diante das nossas análises, permitiu-nos fazer algumas observações a título de conclusão, ainda que incompletas e parciais, conforme passaremos a apresentá-las.

A proposta para o ensino de dança na escola passa, nesse momento, por um período de transição em direção à inclusão em relação às práticas da referida linguagem corporal nas instituições de ensino básico de nosso País. Por isso, faz-se necessário a busca de conhecimento prático-teórico, intérpretes, coreógrafos e diretores de dança, entre outros profissionais. Além de instrumentos e estruturação dos ambientes, o que talvez nos custe ainda algum tempo. Desse modo, estamos na busca de conhecimentos que envolvam o fazer-dança e não somente seus aspectos pedagógicos.

No Brasil, é comprovada a existência da diversidade de modalidades de dança. Mas quando apuramos o nosso olhar, é também perceptível que há sobreposição de conhecimentos. Isso porque as bibliografias existentes se enchem de informações ao citar o maior número de danças brasileiras possíveis sem atentarem-se às suas origens, ou seja, a que estilo pertencem ou descendem.

Vários autores, ao referir-se a diversificação das danças no Brasil, citam o carnaval, as danças de salão, as danças das casas noturnas, as danças ritualísticas dos terreiros de candomblé, as danças teatrais e as demais artísticas, incluindo aqui as danças folclóricas, populares, modernas e contemporâneas. Se peneirmos este texto, pouco resta além das danças afro-brasileiras. Aqui, mais uma vez, justificamos a necessidade da inclusão das danças oriundas do continente africano no currículo escolar e nos mais diversos espaços de construção de saberes. Tal inclusão deve ocorrer desde escolas técnicas, universidades, faculdades e nas escolas de dança mantidas pelo o poder público.

Nesta perspectiva, manifestamos a nossa visão de mundo contemporâneo, sustentada no ideal da diversidade. Com isso, apostando na multiplicidade de olhares e expansão de ideais sobre o sentido de educação, de formação para transformação humana e social, ensino e aprendizagem. A partir disso, espera-se que se concebam o reconhecimento dos mais diversos agentes da cultura dita popular, salvaguardas de um conhecimento que não se aprende ou se ensina de uma forma única e exclusiva.

A compreensão desconectada do ideal de que não existe um saber, mas saberes, põe em risco a valorização e o reconhecimento merecido para esta modalidade no momento de elaborar a grade curricular que compõe as mais diversas escolas. Assim, podendo camuflar as relações adversas às manifestações artísticas culturais desta parcela populacional brasileira. Ou incluindo estas manifestações através de alguns teóricos com conhecimentos básicos e superficiais a respeito deste assunto, o que poderá colaborar com o reforço de alguns paradigmas e/ou preconceitos existentes, dificultando até a aceitação por parte dos discentes. Esta é uma preocupação, pois a dança afro no Brasil é a soma de diversos saberes, envoltos a preconceitos ocasionados pelo distanciamento visual e físico desta rica manifestação. E a complexa compreensão de que tal prática possui um público específico, local e hora marcada para ser experienciada.

Desse modo, é perceptível que o ensino da dança afro não se difere do ensino e aprendizagem das mais diversas modalidades de dança e demais expressões artísticas culturais advindas de outras culturas. Portanto, a existência da Lei 11.645/2008 visa o preenchimento de uma lacuna que compromete a eficiência de um sistema nacional chamado democracia brasileira. Posto que a constituição federal não está sendo cumprida em sua integridade. Fato este confirmado pela criação de um instrumento jurídico, como a lei que visa reparar a problemática do reconhecimento e da valorização das culturas africanas e afro brasileiras, a exemplo da dança.

Com esse espírito, as leis do ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 12.288, PLANO NACIONAL DA DANÇA / 2010, LDB 9.394/96, e Lei 11.645/2008, determinam a defesa acerca da necessidade e urgência da inclusão da dança afro brasileira no currículo escolar como complemento do ensino e aprendizagem no sistema de educação formal do Brasil. Esperamos, assim, que as nossas ideias aqui postas possam contribuir com o processo de desenvolvimento de novas políticas educativas e pedagógicas em nossas escolas. Além disso, oferecer novas inspirações para a (re)construção de um ensino em que se valorize a natureza de nossa cultura.

Referências

ARANTE, Antônio Augusto. **O que é cultura Popular.** ed. 14º - coleção Primeiros Passos. São Paulo: brasiliense, 1990

ANCHIETA, José. 1954 - **Ginástica Afro-Aeróbica / José Anchieta** - Rio de Janeiro : Shape Editora, 1995;

BRASIL. **ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL** LEI nº 12.288 /2010 BRASIL. **LDB** – Lei nº **9.394** / 1996

BRASIL. **PCN”s, B823p**, Brasil Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC / SEF, 1998

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/03**

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE DANÇA / 2010-**

<http://portal.minc.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero.** Apresentação Brasileira: Benedita da Silva – Editora Ática S.A, 1990;

CONRADO, Amélia Vitória de Sousa, (DANÇA ÉTNICA AFRO-BAHIANA: Educação, arte e movimento) **Imagens Negras: ancestralidades, diversidade e educação** / Organizado por: Maria de Lourdes SIGUEIRA Belo Horizonte: Mazza edições, 2006;

ERASMO, Fabiana. **Dissertação Mestrado em Antropologia-** Universidade Federal Fluminense UFF, 2010, Infinita Beleza: O Sétimo Sentido – A linguagem do Corpo e a Inteligência dos Sentidos na Performance da Dança – Afro).”

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Mini dicionário séc XXI Escolar:** o Minidicionário da língua portuguesa /

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira: lexicografia, Margarida dos Anjos... [et al.] 4. Ed. Ver.ampliada – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000

FARO, Antonio José, **Pequena História da Dança / Antonio José Faro**. - Rio de Janeiro: Jorge Zaha Ed., 1986;

LABAN, Rudolf, 1879-1958. **Dominio do movimento / Rudolf Laban**; ed. Organizada por Lisa Ullmann; (tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica de Anna Maria Barros de Vecchi). – São Paulo: Summus, 1978.

MONDIN, Battista **Curso de filosofia / B. Mondin**; [tradução do italiano de Bênoni Lemos; revisão de João Bosco de Lavor Medeiros]. – São Paulo: Paulus, 1981. -(Coleção filosofia) vol.01, Pág. 78, editora Pulus, 1981,São Paulo;

MARQUE, Isabel A. **Dançando na escola / Isabel A. Marques** - São paulo: Cortez 1996;

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço. Mercedes Baptista: a criação da identidade negra na dança / Paulo MelgaçoSilva Júnior – Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007;

ULLMAN, Reinholdo Aloysio. **Antropologia: O homem e a cultura**. 3 ed. – Petrópoles: Editora Vozes, 1991;

outras características individuais e sociais” (BRASIL, 1998, p. 7). O saber histórico faz parte do currículo das escolas e tem buscado, por meio do empenho de estudiosos das ciências humanas, a inovação na abordagem dos seus conteúdos, utilizando-se cada vez mais de metodologias e didáticas inovadoras, integralizadoras e autorreflexivas.

Os PCNs, todavia, não foram capazes de regular os conteúdos de modo que editoras pudessem tratar temáticas relacionadas às questões étnico-raciais de forma regular, crítica e comprometida com o alunado das escolas públicas no Brasil, em sua maioria formado por crianças não-brancas. A ausência de conteúdos criados por profissionais especializados, somado à falta de formação adequada dos docentes, culminou na perpetuação de distorções e desigualdades representativas de povos indígenas e africanos nos conteúdos didáticos em detrimento da supervalorização e heroificação das ascendências europeias na abordagem historiográfica.

Ao observarmos as páginas dos livros didáticos do Ensino Fundamental – indicados e adequados ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, distribuídos no Estado da Bahia pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e adotados em escolas municipais da cidade de Vitória da Conquista, Bahia – percebemos a riqueza dos conteúdos visuais presentes nas páginas desses livros e, também, a preocupação das editoras em adequarem-se à proposta do Plano Nacional para a Educação Étnico-racial.

Segundo Marco Antônio Silva, a distribuição dos livros didáticos no Brasil tem sido uma política do governo desde a instauração da República, e esse material nem sempre foi produzido por profissionais especializados na área. “Estas relações se estreitaram ainda mais a partir de 1985 com a criação do PNLD que, por sua vez, foi assumido, mantido e aperfeiçoado por todos os governos subsequentes” (SILVA, 2012, p. 817). Silva aponta ainda o fato de o programa ter se tornado uma política de estado e ter popularizado o acesso aos didáticos pelos estudantes das escolas públicas do país.

O Estado Brasileiro parece incorporar as representações sociais que, via de regra, sacralizam o livro didático que é um instrumento vinculado milenarmente ao ensino. Esta política de aquisição em massa de livros didáticos pelo governo brasileiro transformou-se num grande negócio que contribuiu para o processo de oligopolização e entrada do capital estrangeiro no setor editorial (SILVA, 2012, p. 817).

A implementação da lei 10.639 entrou em vigor no ano de 2003. O prazo para que editores e escolas pudessem adequar seus livros, conteúdos e grades curriculares dentro da proposta do Plano Nacional para a Educação Étnico-racial se estendeu até o ano de 2012, data final estipulada pelo Ministério da Educação. Após observação das coleções adotadas em Vitória da Conquista, especificamente dos conteúdos visuais concernentes aos conteúdos de África e cultura afro-brasileira destinados ao nono ano, percebemos que nos livros, embora houvesse a evidência de mudanças voltadas para o respeito às diversidades étnico-raciais, foram poucos os efeitos apresentados nos primeiros anos subsequentes à implementação da nova política, o que evidenciou a manutenção da presença acrítica de estereótipos negativos, irresponsáveis e marginais das representações visuais de África.

A seleção das imagens ainda privilegiava um modo de fazer ao estilo francês, eurocêntrico, cuja intenção é evidenciar os feitos e heroificar a história positiva europeia e dos europeus enquanto desbravadores na busca por riquezas pelo mundo selvagem. Ana Beatriz Sousa Gomes e Francisca Maria do Nascimento Sousa nos chamam atenção para os usos universalizantes e para a homogeneização, com a qual as instituições brasileiras estavam habituadas a tratar os conteúdos escolares. Com isso, compreendendo o outro e as diferenças enquanto desigualdades, ao passo de anulá-las ao invés de propor reflexões e tensionamentos (GOMES; SOUSA, 2011, p. 19).”

Nos conteúdos visuais e textuais com finalidade didática, reproduzidos e sintetizados nos livros adotados por nossas instituições escolares, em especial no estado baiano, percebemos o uso de imagens

estereotipadas sem o acompanhamento contextual, técnico, referencial de sua produção originária e de suas intenções. A manutenção de textos e imagens carregados de simplificações que reiteram o racismo, a não-identificação identitária e corporal de pessoas não-brancas, ainda auxiliaram no fortalecimento das diferenças, não apenas sociais, mas, sobretudo, étnicas, naturalizando o corriqueiro discurso racista.

Após evidenciação desses resultados, e diante toda movimentação apresentada pela mídia brasileira, entre os anos de 2016 e 2018, em relação ao processo de crítica social pelo qual os livros didáticos vêm sofrendo por setores da sociedade civil –, optamos por lançar o olhar para uma publicação da editora Moderna, direcionada ao alunado do nono ano, que tenha sido adotada pelas escolas públicas no estado da Bahia, especialmente na cidade de Vitória da Conquista.

O ano de 2012 foi o prazo final estipulado pelo MEC para adequação total dos livros didáticos em favor da educação para as relações étnico-raciais. Para a seleção do livro *Estudar história: das origens do homem à era digital* fizemos uma busca geral no sítio virtual do Ministério da Educação à procura do perfil editorial adotado para o atendimento às escolas de Vitória da Conquista nesse período. Percebeu-se o registro de 27 escolas atendidas pelo PNLD, incluindo aquelas que teriam vinculação mista com o município. Dessas 27 escolas, os livros da disciplina História adotados dos Anos Iniciais ao Ensino Médio foram: *Projeto Pitangüá* (Editora Saraiva), *História: das cavernas ao terceiro milênio* (Editora Saraiva), *Projeto Araribá: História* (Editora Moderna), *Estudar História: das Origens do homem à Era Digital* (Editora Moderna) *Porta Aberta História (FTD)*. No entanto, percebeu-se que, em relação ao volume, mesmo apresentando apenas dois projetos, a editora Moderna foi destaque por deter considerável parcela do mercado de didáticos distribuídos na cidade.

Decidimos lançar o olhar para a coleção, *Estudar História: das origens do homem à era digital* cuja obra, destinada aos estudantes do nono ano, enquadra-se dentro da postura crítico-reflexiva proposta pelo PNLD/2011. Desse modo, passamos à observação e análise desse livro cuja proposta é uma abordagem mais completa e crítica dos

conteúdos étnico-raciais. Todavia, não pretendemos analisar a obra de forma a considerar apenas uma imagem, ou tampouco seus textos de forma a esgotá-la. Nossa observação e análise se detiveram aos aspectos visuais e textuais dos capítulos que tratam da questão africana e afro-brasileira de forma panorâmica e contextual.

Os didáticos como única fonte no ensino público

Criados a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) percebiam novos padrões na elaboração e abordagem de conteúdos mínimos, e de quais competências básicas, as escolas públicas e privadas de municípios, estados e federação deveriam se orientar. Vinculado às normativas reformadas da Constituição Federal de 1988, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) implementada em 1996, e regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, a proposta dos PCNs era de reformar o ensino em todo o território do Brasil. Assim, melhorando e democratizando o acesso à educação formal básica.

Percebemos os PCNs como um dos documentos orientadores para a prática docente, juntamente com os livros escolares cuja função básica é possibilitar organicidade e a divisão temática dos conteúdos. Dessa forma, respeitando a idade, o grau de ensino, ciclo, as competências e habilidades de cada etapa de aprendizagem formativa do alunado. Ao considerarmos a amplitude territorial do Brasil, sua diversidade e complexidade cultural, social, política e econômica, e sabedores das limitações presentes em diversas regiões, especificamente no que consiste ao setor da educação, tomamos o livro didático como um dos principais, senão o único recurso presente nas escolas brasileiras.

Assim como nos faz entender Marco Antônio Silva ao declarar que

o livro didático, sobretudo a partir da década de 1960, vem sendo utilizado como um mecanismo de (in)

formação do professor. Além disso, ao que tudo indica, é um instrumento didático predominante ou único em muitas salas de aula em todo o país. Este fato é um desdobramento da precariedade das condições de formação e trabalho dos professores brasileiros. As deficiências na formação e precárias condições de trabalho fomentam o uso massivo e pouco crítico do livro didático em sala de aula. Por outro lado, a própria existência dos livros didáticos atendendo a tais demandas retroalimenta este ciclo (SILVA, 2012, p. 817).

O uso dos didáticos enquanto fonte única de referência, orientação e explanação do conteúdo em sala de aula acarreta vários problemas significativos no processo ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à formação consciente para a educação da história e da cultura étnico-racial no Brasil. Marco Antônio Silva nos chama atenção em seu artigo acerca da fetichização dada ao livro didático no país. Sua análise se dá a partir do momento em que jornalistas e críticos da sociedade civil se veem empenhados em desqualificar livros de determinados autores e editoras, diante movimento conservador e avesso às políticas de inclusão, criticidade e problematização dos poderes hegemônicos na política brasileira. Marco Silva se volta para o fato de muitos questionarem a qualidade desse material, e poucos se debruçarem sobre seus usos em sala de aula pelos educadores (SILVA, 2012).

Ainda de acordo com Marco Antônio Silva, esse material foi “incorporado ao sistema educacional brasileiro, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC) sua utilização tem uma boa aceitação dos mais diversos agentes” (SILVA, 2012, p. 805). Ao contrário dos PCNs cujos exemplares devem estar presentes em todas as escolas e não contam com redistribuição anual, os livros didáticos são distribuídos anualmente, e também trocados a cada quatro anos. E, mesmo superestimados, sendo tomados como fontes únicas de apoio pedagógico de docentes de muitas regiões, a distribuição desses livros escolares sofrem falhas constantes, não atingindo todas as escolas do território de forma igualitária. Em 2016, por exemplo, o Jornal de Brasília fez circular matéria na qual denunciava o término do primeiro

semestre do ano letivo, enquanto ainda havia estudantes sem livros (JORNAL DE BRASÍLIA, 2016).

A realidade no estado do Espírito Santo levou alunos de Campo Grande, Cariacica e da Grande Vitória a não se beneficiarem com a distribuição dos livros de todas as disciplinas e turmas em 2017 (G1, 2017). De modo igual, alunos de escolas estaduais de Londrina também não receberam exemplares dos livros didáticos das disciplinas Inglês e Artes (G1, 2018). Paralelo a isso, discentes de 36 escolas públicas do Distrito Federal, DF, estavam sem livros didáticos de Matemática, Química, Física e História (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

Marco Antônio Silva nos alerta quanto ao modo de fazer para atender as orientações do PNLD. Segundo o autor, os livros da disciplina História devem apresentar os mesmos critérios exigidos para outras disciplinas, provocando uma homogeneização de abordagens. Entretanto “os critérios adotados pelos professores do Ensino Básico parecem se pautar por uma lógica distinta. (...) as opiniões destes profissionais, não são consideradas nas grandes polêmicas públicas” (SILVA, 2012, p. 817). Perceber esses movimentos e a importância que damos a determinado tema é revelador de um sintoma social. Os documentos orientadores, como os PCNs e os livros didáticos, possuem conteúdos básicos que deveriam ser incrementados em sala de aula, de modo a atender a diversidade do alunado e também das regiões assistidas

Nossa intenção, todavia, volta-se para a observação e análise panorâmica da obra *Estudar história: das origens do homem à Era Digital*, de Patrícia Ramos Braick, considerando, especialmente, os conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira. O livro é destinado ao grupo de estudantes do nono ano, foi editado pela editora Moderna, para o ano de 2011, e tem como proposta a abordagem de conteúdos integralizadores, críticos e complementares.

Estudar história: das origens do homem à Era Digital

A observação, leitura, interpretação e análise do conteúdo textual e visual do livro didático *Estudar história: das origens do homem à Era Digital* nos interessa enquanto metodologia para se pensar o ensino de

história nos livros didáticos. Isso a partir de uma perspectiva do campo da história e das visualidades, percebendo sua importância enquanto documento de referência, orientação e explanação de conteúdos em sala de aula.

Se por um lado a função dos PCNs se volta para orientar os professores sobre abordagens e eixos temáticos a serem trabalhados em suas aulas, por outro, cada vez mais os livros didáticos têm sido propostos para não serem uma fonte de referência para elaboração das aulas. Todavia, eles vêm sendo projetados para atuarem como fontes completas com conteúdo pronto para ser aplicado, de modo a poupar os docentes que não têm recursos para buscar por outras fontes de conhecimento para elaboração de suas aulas.

Ademais, as exigências familiares, em decorrência das atividades excessivas dos responsáveis pelos estudantes, a constante violência nas ruas e instituições, e fatores como a dupla jornada de trabalho ou carga horária excessiva enfrentada por professores lotados em mais de uma escola têm contribuído para que editores produzam livros didáticos para estudos individualizados no conforto do lar. Sendo os mesmos preenchidos com atividades que possam ser realizadas dentro de sala de aula ou em casa a partir do acesso aos sítios virtuais, sem a necessidade de encontros coletivos ou visitação a museus e outros espaços públicos. A organização dos capítulos e dos conteúdos têm sido percebidos como aulas terminadas, de modo que não exijam muito dos docentes.

A obra *Estudar história: das origens do homem à Era Digital* foi adotada no Colégio Estadual Rafael Spínola Neto, em Vitória da Conquista, Bahia, nas turmas do nono ano, entre os anos de 2008 e 2011. A obra possui quinze capítulos em sua totalidade, sendo o primeiro deles destinado ao Imperialismo na Ásia e na África, e o décimo primeiro à Descolonização da África e da Ásia.

O livro atende aos critérios exigidos pelo PNLD e permite-nos pensar a importância da manutenção e das garantias das políticas afirmativas no Brasil, especialmente no âmbito educacional e formativo da cultura e dos valores de cidadania propalados nas escolas públicas e privadas. Tendo a lei 10.639/2003 enquanto um marco histórico para

a percepção e incremento de conteúdos visuais e textuais que observem a corporeidade e a identidade africanas e europeias, resguardado os cuidados necessários.

Estudar história: das origens do homem à Era Digital é rico em conteúdo visual. A importância das imagens se dá pelo fato que elas são alcançadas pelos olhos antes mesmo que as palavras, e permitem identificações e distanciamentos com mais agilidade (AUMONT, 1993), (KNAUSS, 2006), (PAIVA, 2006). As imagens visuais presentes nesse livro reproduzem obras de arte africanas, representações corporais de indivíduos negros dos tempos da colonização e também do presente. Além disso, busca contextualizar essas referências de modo que os estudantes reconheçam as imagens do passado diferenciando-as ao longo do processo histórico.

A partilha da África é o tema que norteia os primeiros estudos dos alunos do nono ano. Ao modelo do livro Projeto Araribá: História, o capítulo de abertura do livro Estudar história: das origens do homem à Era Digital é voltado para os mundos da Ásia e da África. Alunos e alunas são convidados, ao folhearem as primeiras páginas do livro, a conhecer a complexidade desses dois continentes por meio da ação europeia do imperialismo cunhada nesses dois territórios de além-mar. Imperialismo na Ásia e na África é a denominação do capítulo que possui vinte páginas, sendo doze delas voltadas para assuntos como a apresentação de tensões midiáticas contemporâneas provocadas pela prática do racismo no futebol francês, e toda a ação britânica no continente africano, indiano, chinês e japonês.

A manchete *Site revela que França quer cota para negros e imigrantes na base*, publicada pelo jornal brasileiro *Estadão*, em 30 de abril de 2011, é o condão para que a autora Patrícia Ramos Braick discorra sobre alguns pontos. Entre eles estão: racismo e suas origens; as ações britânicas no processo histórico que protagonizou a Inglaterra enquanto uma das grandes potências econômicas e culturais do globo terrestre; além de responsável pelas revoluções industriais; o expansionismo imperialista e a colonização de grande parte do contingente humano e territorial dos países de África. Estes,

seguidos pelos assuntos da intervenção germânica no continente e do imperialismo português nos países ao norte e da costa africana.

Apenas uma página é utilizada para discorrer sobre os movimentos de resistência no interior de África, destacando as revoltas dos reinos de Maji-Maji e a rebelião do reino de Ashanti. Duas páginas são destinadas a presença europeia na China, uma voltada para o Império Britânico na Índia, e outra página para narrar a beleza da Londres vitoriana; a presença francesa na Ásia ocupa uma página; o Japão da era Meiji uma página; e a última página do capítulo é destinada ao caderno de atividades a serem feitas no caderno.

Ao todo o capítulo possui trinta imagens visuais, dessas, uma corresponde à fotografia do time de futebol francês de 2011,⁶⁵ na qual observamos a presença de cinco jogadores negros em meio a outros seis jogadores, um treinador e onze crianças brancas em campo. Quatro imagens de monumentos da realeza britânica, dois mapas e seis representações visuais de indivíduos negros, sendo uma delas de um grupo nativo munido de arcos, flechas, escudos e cocares. Cinco delas representam ação de subserviência, a exemplo da imagem em que apresenta cinco homens negros descalços carregando dois religiosos. Essa imagem será retomada na vigésima oitava página, quando a autora propõe a comparação dela com a gravura *Chlorinol*,⁶⁶ utilizada

65 A referência bibliográfica data o livro de Patrícia Ramos Braick como sendo de 2011, todavia, na legenda dessa imagem os editores inserem o acesso a imagem do time de futebol francês como tendo ocorrido no dia 6 de janeiro de 2012.

66 A figura *Chlorinol* é uma gravura do final do século XIX usada como publicidade de promoção do sabão alvejante homônimo, em jornal inglês do ano de 1907. A imagem traz a alegoria de um caixote de madeira em mar levemente agitado. Ao realizarmos a descrição da figura percebemos que, em alto mar há uma caixa de madeira amarela com a seguinte gravação a ferro quente: *chlorinol soda bleaching Rd Armstrong Ltd Preston*. A caixa a imitar uma embarcação é conduzida pela vela na cor vermelha hasteada, e o remo de madeira escura descansando sob o braço esquerdo de uma criança de pele clara, cabelos crespos e nariz negroide. A criança segura com as duas mãos a ponta direita da vela que possui a seguinte mensagem escrita na cor branca: *We are going to use Chlorinol and be like de white nigger* (Nós vamos usar Chlorinol e ficaremos como o negro, branco). Nosso olhar é direcionado ao final do texto para a representação de outras duas crianças de pele retinta, iluminadas pela técnica do esfuminho, na região dos ombros, torso, partes da face, na região das testas e bochechas protuberantes. As crianças também possuem cabelos crespos e narizes negroides, e nas mãos elas seguram duas embalagens brancas com rótulos vermelhos. A partir dessa leitura observamos que as três crianças olham sorrindo para o expectador da imagem. O expectador complementa a harmonia da figura com a sincronicidade do sorriso feliz dessas três crianças em harmonia com o horizonte ensolarado no plano de fundo da imagem. Os elementos visuais e textuais nos conduzem à compreensão de que as três crianças dentro da embarcação pertencem à raça africana, pelo conjunto de seus fenótipos; todavia, apenas duas crianças possuem cor retinta. A terceira criança, sentada na parte lateral direita da imagem foi embranquecida pelo uso do sabão alvejante Chlorinol (BRAICK, 2011, p. 28).

em 1907 para divulgação e comercialização de sabão alvejante nos impressos ingleses.

Há também as imagens do interior de uma fábrica de caixas de chá em Bengala, em que os dorsos negros são iluminados pela luz e o suor do trabalho manual contínuo. Na décima sexta página, uma imagem retrata carregadores negros descalços e sem roupas, cobrindo apenas as genitálias. Eles estão ao passo de transportar “peças do navio *Faidherbe*, durante missão exploratória no Congo-Nilo, comandada pelo major francês Jean-Baptiste Marchand” (BRAICK, 2011, p. 16). Outra pequena imagem na margem direita da décima sétima página, mostra dois indivíduos negros sem roupas, narizes e mãos cujas peles são recobertas por cicatrizes protuberantes. A legenda diz se tratar de “coletores de borracha do Congo, que tiveram suas mãos cortadas por não cumprirem as cotas exigidas pelos colonizadores em 1907” (BRAICK, 2011, p. 17).

A evidência mais contundente do conjunto de imagens encontradas nesse capítulo se deve à gravura da vigésima primeira página, a qual a legenda diz se tratar de gravura de “oficiais britânicos obrigando o rei Ashanti Prempeh I e a rainha-mãe a realizar a tradicional reverência ashanti, segundo a qual uma pessoa deve se ajoelhar diante de seu superior e colocar a cabeça entre suas pernas em sinal de submissão” (BRAICK, 2011, p. 21).

Importante se faz perceber que as fontes visuais não devem ser utilizadas como verdade absoluta, mas como vestígios de uma porção de dada realidade histórica. Assim, as imagens são nutridas de traços, códigos, índices, símbolos, sinais e representações que nos permitem localizá-las em determinados contextos históricos e denunciar a intenção de seus produtores.

Paulo Knauss nos ensina, portanto, que “o estudo das imagens serve, assim, para estabelecer um contraponto a uma teoria social que reduz o processo histórico à ação de um sujeito social exclusivo e define a dinâmica social por uma direção única (KNAUSS, 2006, p. 100). E Kabenguele Munanga (2001) nos oferece repertório teórico e analítico para pensarmos os modos de superação do racismo institucional

experienciado pelos estudantes e também professores no cotidiano escolar no país, principalmente quando pensamos os conteúdos, suas imagens e textos.

Perceber a história, o campo das visualidades e a cultura enquanto fenômenos que se movimentam de acordo com a ação humana para legitimar a sua experiência no mundo é uma tarefa que parece nos aproximar mais da filosofia do que propriamente da história. Todavia, Aby Warburg nos alerta quando nos propõe observarmos as imagens e seu protagonismo na história, de modo que consideremos a essência da experiência histórica exatamente nos detalhes ou na alegoria trazida por determinada imagem (WARBURG, 2012).

A relação que Patrícia Ramos Braick estabelece entre as imagens e o texto introdutório do primeiro capítulo desperta atenção, pois a autora levanta questões referentes à origem dos indivíduos e suas qualidades profissionais. Outrossim, Braick questiona sobre as transformações sofridas nos espaços das fotografias, para introduzir o conteúdo que será estudado no capítulo, o tipo de relações que foram estabelecidas entre a colônia e a metrópole. Além de explicar acerca das ideias que serviram como justificativa para o domínio que a França, a Inglaterra e outras potências europeias estabeleceram no século XIX, na Ásia e na África.

Na página onze, na segunda folha após a introdução do capítulo, a autora apresenta uma imagem com mulheres trabalhando em uma central telefônica na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos, em 1910. Seguido por um texto sobre *a Segunda Revolução Industrial*. Discorre a partir dessa relação sobre as transformações tecnológicas e os processos de industrialização que se intensificaram nas regiões da Grã-Bretonha, França, Alemanha, Bélgica e Holanda, expandindo-se posteriormente para o Japão e os Estados Unidos. Segundo Braick, essas inovações permitiram uma grande expansão da atividade industrial, gerando grande impacto nos transportes e nas comunicações, alterando as relações que foram estabelecidas entre as nações industrializadas do período.

Na página doze, o livro apresenta de maneira sucinta o que a autora intitula por *A Era dos Oligopólios*, chamando a atenção para a formação do capital financeiro, o truste, cartel, *holding*, e, por fim, o oligopólio; traz ainda a ilustração com a representação do que chama os barões do capital financeiro, com uma indústria ao fundo e pessoas representando a grande massa de trabalhadores, tanto urbanos quanto rurais. O texto é sucinto, poderia ser construído a partir de algum exemplo próximo da realidade dos alunos, assim como feito anteriormente com a imagem dos jogadores de futebol do clube francês. Isso possibilitaria discorrer acerca dos conceitos de capital financeiro, truste, cartel, *holding* e oligopólio de maneira mais aprofundada e compreensiva para o alunado. A imagem é acompanhada da seguinte legenda:

A história se repete: os barões da Idade Média e os barões ladrões de hoje, charge norte-americana de 1889. A expressão “barões ladrões” era utilizada na Idade Média para se referir à nobreza corrupta. Com qual sentido essa expressão foi utilizada na charge para se referir ao final do século XIX? (BRAICK, 2011, p. 12).

O questionamento que a autora nos traz nos ajuda a refletir e possibilita que os alunos percebam os elementos da imagem, permitindo, assim, uma leitura ampliada dos conteúdos visuais. Contudo, na primeira frase “a história se repete”. Braick provoca a ideia de anacronismo, já que os processos históricos ocorridos durante conhecida Idade Média não poderiam se repetir no recorte histórico denominado como Modernidade. Esses dois períodos apresentam sujeitos históricos, mentalidades e conjunturas distintas, por essa razão historiadores se utilizam de recortes temporais e datações para o melhor didatismo.

As páginas seguintes apresentam a fotografia de uma vila operária na Kensington High Street, em Londres, Inglaterra, em 1895. É a segunda fotografia de uma fábrica de chá em Bengala, atual território da Índia, em 1920. No texto que acompanha a imagem, a autora discorre em apenas quatro curtos parágrafos a respeito do desenvolvimento

dos produtos industrializados ocorrido durante o século XIX com as grandes potências. Contudo não deixa claro quem são essas grandes potências. Em seguida ela cita apenas o fato de o processo de expansão territorial das grandes potências industrializadas ser reconhecido como imperialismo ou neocolonialismo – sem esclarecer o papel econômico desempenhado pelas regiões colonizadas, sem expor quais regiões eram essas no passado e também no presente, em relação à metrópole, no que se refere ao fornecimento de grandes reservas de mão de obra para a exploração das matérias primas locais

O fardo do homem branco é um dos subtítulos da página quinze, na qual a autora aponta que não foram apenas os fatores econômicos que justificaram a dominação da África e da Ásia pelas potências industrializadas. Mas também os mais diversos apelos políticos, emocionais e ideológicos, que foram utilizados para justificar a expansão territorial dessas nações. A autora apresenta essas ideias em apenas quatro parágrafos, mais um pequeno texto complementar de Victor Hugo. Enfatiza os interesses dos Estados Unidos, responsável por fazer investimentos de capitais em outras áreas, citando algumas delas.

Na página dezesseis, a autora apresenta o subtítulo *Explorando o interior da África*, onde, com o auxílio de uma imagem da missão exploratória Congo-Nilo, comandada pelo major francês Jean-Baptiste Marchand, com o suporte de quadro explicativo a respeito do médico David Livingstone, expõe de maneira resumida, em três parágrafos, as ações para explorar o interior do continente africano. A autora argumenta que à procura de riquezas e glórias, vários europeus se lançaram no desbravamento do interior do continente. Acresça-se a isso a exposição do fato de alguns europeus terem atravessado o deserto do Saara e o deserto da Líbia em busca dessas riquezas. Contudo, não aponta quais são essas riquezas, nem discorre sobre o que é ter ou obter glória no século XIX, nem esclarece o fato de alguns povos africanos já realizarem a travessia desses territórios há séculos, já que os mesmos estavam na rota comercial de vários grupos, como podemos observar nos estudos de Elikia M'Bokolo (M'BOKOLO, 2009, p. 31).

Nos dois últimos parágrafos da mesma página, Braick discorre a respeito dos perigos que os *desbravadores* enfrentaram ao se lançarem ao interior do continente. A autora, assim como nos demais parágrafos, apresenta o discurso civilizatório do *dominador*, dando grande ênfase aos perigos que poderiam ser encontrados na região, ela não desconstrói esse discurso, nem apresenta ideias opostas a ele.

A Conferência de Berlim é o subtítulo da página dezessete, a qual é justificada pela rivalidade que o continente africano motivou entre as primeiras potências imperialistas, Portugal e Grã-Bretanha. A autora segue sua exposição apresentando os aspectos gerais da conferência, sem levantar questionamentos a respeito da mesma. Braick expõe os acontecimentos de forma genérica, de modo informativo, e, embora a página receba xilogravura do século XIX a representar a Conferência de Berlim, essa não é capaz de provocar aprofundamentos contextuais, sequer o quadro sobre o Congo Belga, e outro sobre o escorbuto.

Na página dezoito, a autora escreve sobre a dominação britânica na África durante o século XIX. Contudo, apenas expõe algumas ações britânicas no continente, sem levantar questionamento a respeito desse movimento, sem expor o que os africanos fizeram em relação a dominação britânica no continente. A página apresenta, ainda, a charge com referência a Cecil John Rhodes e um quadro informativo explicando os conceitos de protetorado, domínio e colônia.

A autora traz, na página dezenove, duas imagens, sendo uma delas com os prisioneiros bôeres no regimento britânico de Cornish, e outra com uma família bôer no campo de concentração em Eshowe. As mesmas representam o conflito d'*A guerra dos Bôeres*. Porém apenas de forma expositiva, em quatro parágrafos curtos, nos quais retrata apenas o lado violento do conflito, sem apontar os movimentos de resistência.

Patrícia Ramos Braick abre a página vinte com uma imagem do Mercado Municipal de Maputo, Moçambique. Há também a inserção de um mapa político do continente africano dividido em áreas de dominação das potências europeias, no ano de 1902. Ela condensa o subtítulo *O imperialismo português* em apenas três parágrafos, um deles

com duas linhas, para expor acerca do colonialismo exercido pelos portugueses em algumas regiões de África. Braick não apresenta quais eram os interesses portugueses nas regiões de Angola e Moçambique. A autora nos aponta uma medida tomada pelo governo português a fim de reforçar o poder político e econômico sobre as colônias portuguesas na África. Nada além dessa informação nos é trazido. O que corrobora a concepção de Marco Antônio Silva acerca da problemática questão sobre os livros didáticos possuírem conteúdos prontos para serem aplicados em sala, ou serem tomados como suportes de referência para que professores possam construir suas aulas a partir deles. Dessa forma, complementando as informações pontuais e incompletas presentes nesses livros.

Braick reserva algumas páginas para apresentação informativa dos conteúdos sobre o imperialismo na Ásia, e, por fim, na página vinte e um, discorre acerca de alguns movimentos de resistência contra o colonialismo ocorrido em África. A autora apresenta um parágrafo introdutório a discorrer politicamente sobre o período de 1880 e 1914, quando surgiram diversos movimentos de resistência na África, motivados por repressões culturais, religiosas, conflitos por terras e a exploração econômica. Outrossim, aponta esses conflitos como ações violentas realizadas contra os colonizadores europeus de diversas nacionalidades.⁶⁷

67 A alegoria do explorador se confunde com as referências do homem branco detentor de poder bélico, material e simbólico, o livro ainda traz como ilustração as imagens do periódico francês *Le Petit Journal: supplément illustré* (1863-1944). O periódico ilustrado é utilizado por várias coleções da Editora Moderna, seus conteúdos visuais e textuais têm como finalidade a exaltação e heroificação dos atos franceses na dominação do novo mundo. Para esse capítulo utilizaram a reprodução da capa do periódico de 1911. A imagem é a representação de uma mulher grande, a alegoria feminina da França; suntuosa, a mulher está vestida com símbolos da realeza francesa, ouro, tecidos volumosos sob corpete em alinhô, sua posição figurativa está acima das personagens da alegoria africana representadas por homens e mulheres empobrecidos pela figuração de suas vestimentas desalinhadas, descalços, com os rostos surpresos e tristes. Homens e mulheres na ação do trabalho, eles seguram nas mãos livros, cajado, arado, e também fazem referência a figura suntuosa da França. Estão ali, passivos à espera do ato de civilizarem-se (BRAICK, 2011, p. 15).

Ao se tratar dos movimentos de resistência no contexto do colonialismo europeu no continente africano, é possível entender que a violência mencionada no livro de Patrícia Ramos Braick é justificada pelas ações dos colonizadores, antes efetivadas no continente de maneira abusiva e, sobretudo, violenta. A autora, contudo, aponta que apenas os movimentos de resistência dos africanos foram violentos. Ela desconsidera a agressão empregada pelos colonizadores a partir do instante que estes estabeleceram políticas de desbravar para conquistar, anexar territórios aos seus impérios, dominar e exportar as riquezas do continente africano. E amparados pelas mais variadas justificativas. A utilização da alegoria francesa reproduzida pela capa do suplemento ilustrado *Le petit journal*, e a suntuosa mulher sendo reverenciada pelos empobrecidos africanos são reiteradas no livro pelo argumento do pensador francês Victor Marie Hugo (1802-1885). A partir de tal pensamento, podemos destacar a sua visão de que “A África não tem história [...] Chegou a hora do ilustre grupo de nações uni-vos, ide para o Sul. Lá está, diante de vós, esse bloco de areia e de cinzas, esse monte inerte e passivo” (HUGO, 1885, p. 478 *grifo nosso*).

Apesar de trazer a alegoria francesa e o quadro com o discurso de Victor Hugo, Patrícia Braick não consegue aprofundar a problemática da colonização, e acaba por reiterar o imaginário de pobreza e subserviência dos povos do continente africano. A autora, em sua tentativa de ponderar os conflitos provocados pela colonização europeia em África, reduz os interesses franceses no continente. Estes maquiados pelos próprios discursos europeus, a divulgarem a necessidade de investimento capital “fundando empresas de energia e navegação, explorando minérios” (BRAICK, 2011, p. 15). Assim, ignorando a evidência contundente trazida pelo excerto de Victor Hugo, ao expor o desejo europeu de “transformai vossos proletários em proprietários [...] Fazendo estradas, portos, cidade; cresci, cultivai, colonizai, multiplicai.”, afinal de contas, “Deus oferece a África à Europa” (HUGO, 1885, p. 478).

Como movimentos de resistência africana, a autora apresenta *A revolta Maji-Maji* (1905-1907) e a *Rebelião Ashanti* (1890-1900), ambas expostas em reduzidos parágrafos. Quanto à rebelião Ashanti,

chama atenção a grande violência empregada pelos colonizadores britânicos para garantir os seus interesses sobre a Costa do Ouro, atual Gana. Acerca desses movimentos, consideramos que faltou o uso de depoimentos orais de algum africano contemporâneo e até mesmo as considerações de estudiosos da temática. De modo a expressar os sentimentos e as mentalidades gerados pelos conflitos, assim como a autora nos apresentou o depoimento do poeta Victor Hugo nas páginas anteriores. A página ainda possui a gravura publicada originalmente na revista *The Graphic*, a representação do rei ashanti Premper I e a rainha-mãe fazendo a tradicional reverência ashanti à oficiais britânicos, como símbolo de submissão. Acreditamos que a autora deveria ter trabalhado outra figura na página, que mostrasse os africanos em ato de resistência ao domínio colonial e não sendo submissos aos colonizadores. Assim, a utilização da gravura nos remete ideologicamente uma noção contrária da resistência, mostrando uma África de domínio colonial que se curva aos invasores.

A abordagem temática realizada por Patrícia Braick em parte do capítulo dedicada à África, sobretudo, ao que se refere à partilha do continente, se realiza de modo superficial, uma vez que a Conferência de Berlim é pouco explorada no texto, sendo apresentada pela figuração de um mapa sem aprofundamento textual. A autora não discorre acerca da Conferência de Bruxelas (1876), nem sobre os sistemas coloniais e, apesar de apontar no mapa político, as marcas de como se estabeleceram as demarcações territoriais no continente africano em 1902, não discutiu essa divisão.

A riqueza visual das imagens no capítulo é fator positivo, uma vez que as imagens conseguem despertar mais atenção dos estudantes que os textos, possibilitando leituras polifônicas e observação dos seus mais diversos detalhes. No entanto, essa inserção das imagens se dá em caráter ilustrativo ou em favor da representação produzida pelos próprios europeus, treinados culturalmente para a exaltação dos seus feitos e heroificação das suas personagens emblemáticas no processo histórico.

Os conteúdos de África e Ásia são retomados no livro de Patrícia Ramos Braick no décimo primeiro capítulo cuja denominação, *A*

descolonização da África e da Ásia, incorre com formatação similar ao primeiro capítulo da obra. A apresentação enciclopédica, referencial do conteúdo textual, a inserção de múltiplas imagens ilustrativas para os textos, a inserção de quadros explicativos e a ausência de análises capazes de quebrar o olhar tradicional a reificar o colonialismo europeu enquanto salvador da pobreza e degeneração do mundo africano e asiático.

O processo de descolonização e o esquecimento

Ao percebermos que o livro *Estudar história: das origens do homem à Era Digital* possui quinze capítulos, sendo dois desses dedicados aos conteúdos de África e Ásia. Detemos-nos às representações visuais e textuais com o intuito de entender o discurso didático produzido pelo livro. Com isso identificamos que o conjunto de suas alegorias nos aproxima da construção hegemônica tradicionalmente difundida sobre esses países. Entendemos o livro e sua abordagem enquanto uma produção que atende aos requisitos do PNLD em inserir conteúdos inerentes a esses territórios antes negligenciados, mas que ao mesmo tempo produzem sentido de normalidade ou naturalidade das referências produzidas pelo discurso colonial.

À medida que caminhamos para o encerramento com o décimo primeiro capítulo, o último a tratar dos conteúdos da África e Ásia, percebemos no conjunto visual e textual, a reiteração dos “discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos” (BHABHA, 1998, p. 239). Ao adaptarmos a proposta de Homi Bhabha, queremos despertar atenção para aquilo que o livro *Estudar história: das origens do homem à Era Digital* não cumpre, possibilitar a revisão crítica em torno das questões das diferenças, “a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das ‘racionalizações’ da modernidade” (BHABHA, 2003, p. 239).

Paul E. Lovejoy nos ajuda entender que os processos de colonização do continente africano do ocidente fizeram parte

de movimentos que se iniciaram internamente com o contato mulçumano, e externamente a partir do contato europeu. Desse modo, para entender os processos de colonização, e especialmente de pós-colonização de África, é importante perceber as dinâmicas do escravismo interno até o seu apogeu com a influência externa dos europeus na era dos imperialismos. Lovejoy nos apresenta vestígios dos mecanismos de resistência africanos à influência externa europeia, e nos lembra que os povos da África Ocidental não tinham interesse em disseminar suas culturas para o restante do mundo, como ocorria com os povos dos mundos islâmico e europeu (LOVEJOY, 2002).

O processo de abolição e descolonização perdurou por longas décadas, e para melhor compreendê-lo, assim como identificar o legado ou as permanências restantes na modernidade, é preciso, segundo Paul Lovejoy, estudar as relações “da ascendência escrava com o trabalho migratório, o deslocamento de pessoas para as cidades e municípios, a identificação étnica, assim como a conversão religiosa” (LOVEJOY, 2002, p. 409). Essa abordagem é a que o livro de Patrícia Ramos Braick não contempla, sequer de modo referencial.

A ordem do décimo primeiro capítulo respeita a sistematização temática abordada no primeiro capítulo, com o diferencial da apresentação dos principais aspectos políticos dos movimentos pós-coloniais ocorridos de dentro dos territórios africanos e asiáticos. Os movimentos de resistência e independência dos povos africanos, em coro com os colonizadores que decidiram se manter proprietários das terras exploradas contra suas antigas colônias britânica, francesa e portuguesa. Há a representação visual no livro de Patrícia Braick de soldados europeus e civis, em comemoração ao fim da ditadura portuguesa, num símbolo de democracia e união entre colonos e colonizados. E, na Ásia, a breve luta pela independência política e econômica são trazidos em caráter referencial.

O capítulo é escrito de modo que os alunos entendam a existência de um ponto final instaurado a partir do século XX, a encerrar o domínio que as potências imperialistas exerceram nos territórios africano e asiático. Entretanto, não há tentativa de referenciar processos

de independência genuínos cujas ações rejeitaram a propriedade colonial daqueles europeus que desejavam se manter proprietários das terras invadidas, ao exemplo do Haiti. Paul Lovejoy nos orienta que os movimentos de transição a demarcarem as rupturas e permanências entre os períodos pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais carecem de estudos que examinem ou discutam a organização do trabalho na era pré-colonial no interior da África. E reiteramos que, para além do viés econômico, a investigação aprofundada dos aspectos culturais e religiosos também auxiliam no entendimento de uma construção da narrativa que privilegie novo imaginário acerca dos territórios africanos e asiáticos, desassociados da influência europeia.

Ainda sobre o processo de rupturas e permanências na transição do escravagismo e do imperialismo para o pós-abolição e pós-colonialismo, o excerto de Paul Lovejoy nos ajuda a entender que:

Onde as antigas elites sobreviveram, apesar da agitação dos anos coloniais, a transição foi menos abrupta. Onde a antiga elite foi eliminada, os escravos algumas vezes puderam defender os seus direitos mais cedo e mais integralmente. No entanto, a questão não é se houve ou não um rompimento drástico com o passado, mas as maneiras pelas quais as pessoas foram capazes de formar a nova ordem, preservando a antiga ou superando-a. Grande parte do que se escreve sobre o período colonial e pós-colonial tem que ser reexaminado com o problema da abolição em mente (LOVEJOY, 2002, p. 410-411).

Sem vislumbrar esses conflitos ou a ancestralidade nos territórios de África e Ásia, Patrícia Braick optou pela apresentação referencial dos conflitos sociais e políticos gerados nos continentes africano e asiático a partir das imposições imperialistas, e a partir delas pontuando as lutas pela independência. Ao longo do capítulo, composto por dezesseis páginas, nas quais estão incluídas as atividades, há forte incidência de imagens. Ao todo foram quantificadas dezessete imagens visuais. Essas imagens recebem a complementação de legendas, como se a autora quisesse direcionar o olhar de quem as observa para o entendimento

textual orientado pelas referências da sua autoria. Porém sem a apresentação das suas referências ou das intenções dos produtores dessas imagens fotográficas, xilográficas, gravuras e desenhos.

Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. História. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOMES, Ana Beatriz Sousa; SOUSA, Francisca Maria do nascimento. Educação para as relações étnico-raciais: a lei 10.639/2003 e a diversidade na escola brasileira, In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; FERNANDES, Gildásio Guedes; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa (orgs.) **Educação para as relações étnico-raciais**. Teresina: EDUFPI, 2011.

HUGO, Victor Marie. **Les châtiments**. Paris: Nationale, 1885.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MUNANGA, Kabenguele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: ministério da educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. 2ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set/dez, 2012.

WARBURG, Aby. **O nascimento de Vênus e a primavera** – Sandro Botticelli. Lisboa: KKYM, 2012.

On line:

AGÊNCIA BRASIL - Alunos de 36 escolas públicas do DF estão sem livros didáticos: Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/alunos-de-36-escolas-publicas-do-df-estao-sem-livros-didaticos>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

G1 - Alunos estão sem livros didáticos em escola de Cariacica, ES. Disponível em: <<https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/alunos-estao-sem-livros-didaticos-em-escola-de-cariacica-es.ghtml>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

G1 - Alunos de escolas estaduais de Londrina estão sem livros para algumas disciplinas. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/alunos-de-escolas-estaduais-de-londrina-estao-sem-livros-para-algumas-disciplinas.ghtml>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

JORNAL DE BRASÍLIA - Ano letivo já chega a metade e ainda há estudantes sem livros: Disponível em: <<http://www.jornaldebrasil.com.br/cidades/ano-letivo-ja-chega-a-metade-e-ainda-ha-estudantes-sem-livros/>>. Acesso em: 5 jun. 2018.



SOBRE OS AUTORES

Adelmir Fiabani

Doutor em História. Professor Associado na Universidade Federal da Fronteira Sul. Curso de Medicina. Campus Passo Fundo.
E-mail: adelmirfiabani@hotmail.com.

Amada de Cássia Campos Reis

Professora da Universidade Federal do Piauí. Possui Doutorado e Mestrado em Educação (PPGED/UFPI), Especialização em Docência Superior (FSJT), Graduação em Pedagogia e Licenciatura em Ciências para o 1º Grau (UFPI). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação. Apresentou livros e artigos em eventos acadêmicos locais, regionais, nacionais e internacionais.
Email: amada_uapi@hotmail.com

Ana Beatriz Sousa Gomes

Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada da UFPI. Pesquisadora do ÌFARADÁ – Núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência da UFPI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Afrodescendência e Educação, Currículos, Prática Pedagógica, Legislação e Organização da Educação Básica. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Educação para as Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade na Escola, Formação de Professores, Legislação da Educação e Movimentos Sociais e Educação. Possui Livros e artigos publicados na área de Educação para Relações Étnico-Raciais e Educação e Diversidade Cultural.
E-mail: absgomes@ufpi.edu.br.

Artenilde Soares da Silva

Mestranda em Educação (UFPI). Licenciada em Educação Artística (UFPI) e Especialista em Educação para as Relações étnico-raciais (IFARADA-UFPI).

E-mail: artenildesilva@yahoo.com.br

Baltazar Campos Cortez

Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, Especialização em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior. Mestrado em Educação (UFPI), Doutorado em Educação (UFPI). Professor Adjunto da UFPI. Pesquisador em Educação do Campo, Políticas Públicas para a Educação, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Email: baltazarafirmativo@gmail.com

Jalinson Rodrigues de Sousa

Mestrando em Educação (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (UCAM – RJ). Graduado em Pedagogia e Comunicação Social – habilitação jornalismo (UFPB). Membro do Núcleo de Educação, História e Memória - NEHME/UFPI e do IFARADÁ – Núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência da UFPI.

E-mail: jalinson.r@hotmail.com.

Josimária da Silva Macêdo

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí(2013) e especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Piauí(2015).

Jéssica Maria da Silva Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Rede Municipal de Educação de Demerval Lobão, Piauí.

E-mail: jessica.maria1994@hotmail.com.

João Evangelista das Neves Araujo

Doutor em Letras (UFPE). Mestre em Educação (UFPI). Especialista em Psicopedagogia (UESPI). Graduado em: Direito (FAETE), Ciências Sociais (UFPI), Letras (UESPI) e Pedagogia (UFPI). Professor Associado I do DEFE – CCE/ UFPI. Membro do Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência – IFARADA / UFPI.

E-mail: joão-2007@uolcom.br.

Luciane Lima Rodrigues

Especialista em Novas Tecnologias Educacionais pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Professora Assistente da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão.

E-mail: lucianylima@yahoo.com.br.

Maria Dolores dos Santos Vieira

Professora da Universidade Federal do Piauí do Departamento de Fundamentos da Educação, da área de Fundamentos Psicológicos da Educação. Subcoordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Gênero, Educação e Cidadania - NEPEGECI e membro do Observatório de Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE.

E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com.

Maria Sueli Rodrigues de Sousa

Professora Associada I da Universidade Federal do Piauí – UFPI – Centro de Ciências Humanas e Letras – Departamento de Ciências Jurídicas – DCJ e dos Programas de Pós Graduação em Sociologia e em Gestão Pública, membra do Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência da UFPI – IFARADÁ e do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania – DiHuCi/UFPI.

E-mail: mariasuelirs@ufpi.edu.br.

Mariana Cunha Pereira

Graduada em Ciências Sociais(UFC), Mestre em Educação(UnB), Doutora em Antropologia Social: América Latina e Caribe(UnB). Atualmente é professora efetiva no curso de História do Centro de Ciências Humanas/CCH da Universidade Federal de Roraima. Realiza pesquisas na área de Antropologia, Educação e Movimentos Sociais com recortes para as discussões de relações étnico-raciais, gênero, corporeidade, fronteiras nacionais e transnacionais e políticas públicas. É militante dos movimentos sociais, sempre articulando suas ações acadêmicas com a participação política na sociedade civil, fato que a levou a coordenar o Núcleo de Estudos Afrodescendente e Indígena/NEADI/UFG e ser membro fundadora da Organização Não-governamental DANDARA Mulheres Negra do Cerrado, em Goiânia/GO.

E-mail: mcunhap@yahoo.com.br.

Ramon Queiroz Souza

Desenvolve pesquisa de Mestrado no Programa de História da Universidade Estadual de Feira de Santa (UEFS), na linha *Cultura, sociedade e política*. Possui graduação e especialização em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua no campo do Ensino de História e História do Brasil e da Bahia no século XVIII, com temáticas relacionadas à História Indígena, aldeamentos jesuítcos, cultura, políticas indigenistas no período colonial.

E-mail: mom.queiroz@hotmail.com.

Robson Rutemberg Alves Neves

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Pesquisador do IFARADÁ – Núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência da UFPI.

E-mail: robsongastronomo@gmail.com.

Savina Priscila Rodrigues Pessoa

Advogada criminalista, Bacharela em Direito, membra do Coletivo de Advocacia Popular Antônia Flor.

E-mail: savipriscilarp@gmail.com.

Samara Layse da Rocha Costa

Mestre em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPI.

E-mail: samaralayse@hotmail.com.

Shara Jane Holanda Costa Adad

Doutora em Educação - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/UFPI.

E-mail: shara_pi@hotmail.com.

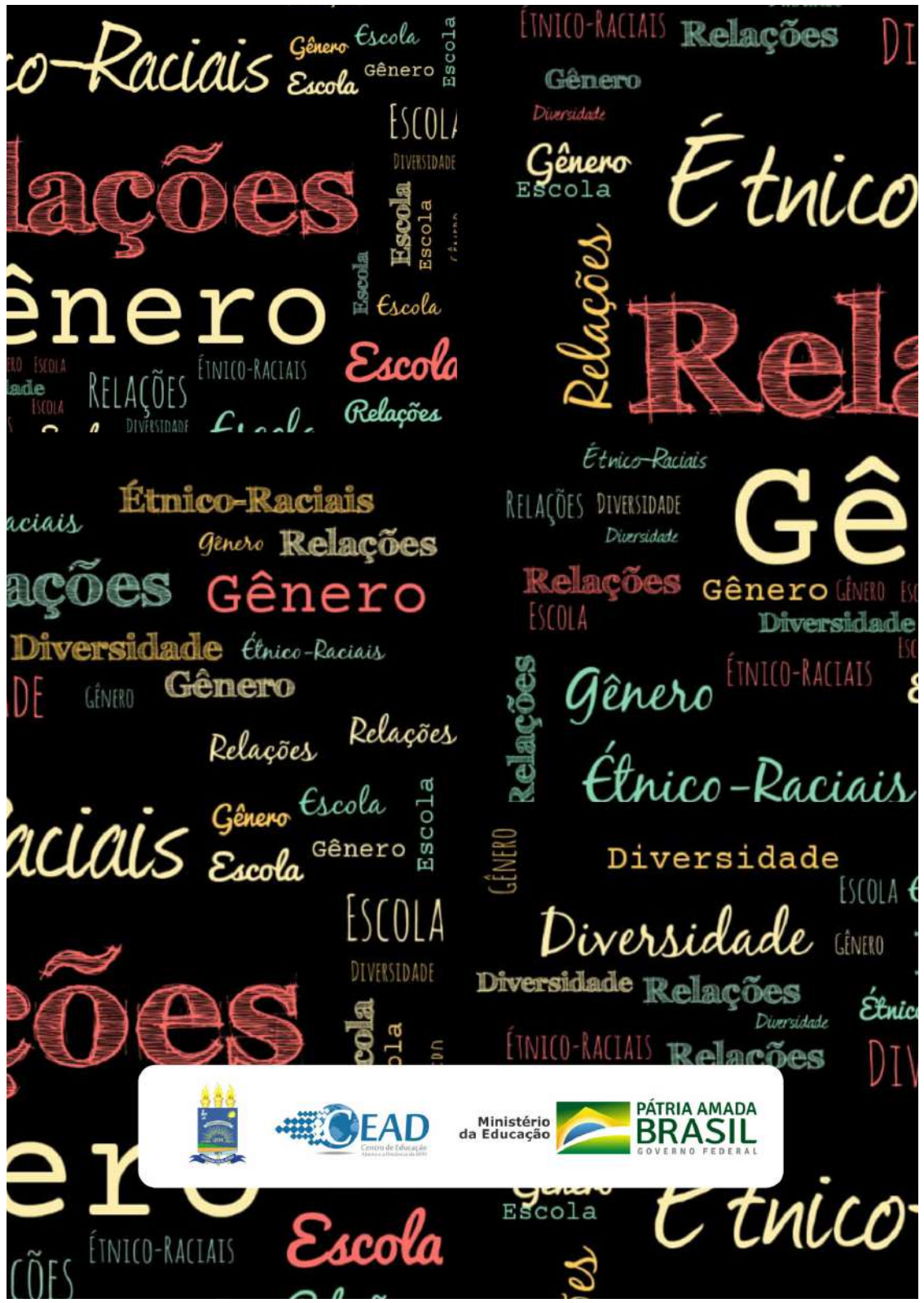
Túlio Henrique Pereira

Desenvolve estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social, na linha *História e cultura* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade (Multidisciplinar), na linha *Memória, cultura e educação* pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atua no campo da História, imagens e identidades africanas e afro-brasileiras a partir do século XIX.

E-mail: tuliohenriquepereira@gmail.com.







Ministério da Educação



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL