

**XVI SEMANA DE EDUCAÇÃO DA  
PERTENÇA AFRO-BRASILEIRA**

**II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE  
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS**

**III ENCONTRO DE RELIGIÕES DE  
MATRIZ AFRICANA**



REVISITANDO OS DEBATES DAS  
RELAÇÕES ÉTNICAS, RACIALIDADES E  
DE GÊNEROS

**ANAIS - ISSN 2316-7386**

[www2.uesb.br/eventos/odeere](http://www2.uesb.br/eventos/odeere)



Anais: XVI Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira (16 a 20 de novembro de 2020: Jequié-BA/Marise de Santana (Coordenadora). Jequié:UESB, 2020.

456 p.

ISSN 2316-7386

1. Legados africanos 2. Afro-brasileiros 3. Indígenas 4. Quilombolas I. Santana,

Marise de II. Santana, Manoel da Silva III. Título

CDD – 306.6

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

**PROF. DR. ALEXANDRE DE OLIVEIRA FERNANDES**

**PROFA. DRA. ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA**

**PROFA. DRA. CLAUDIA DE FARIA BARBOSA**

**PROF. DR. DANILO CÉSAR SOUZA PINTO**

**PROF. DR. EDSON DIAS FERREIRA**

**PROFA. MScd. HELLEN MABEL SANTANA SILVA**

**PROF. DR. JOSÉ VALDIR DE JESUS SANTANA**

**PROF. DR. LÚCIO ANDRÉ ANDRADE DA CONCEIÇÃO**

**PROFA. DRA. LUZIA WILMA SANTANA DA SILVA**

**PROF. DR. MARCOS LOPES DE SOUZA**

**PROFA. DRA. MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA**

**PROFA. DRA. MARISE DE SATANA**

**PROF. MSc. OSVALDO SEBASTIÃO DA SILVA**

**PROFA. DRA. RAQUEL SOUZAS**

**PROF. DR. REINALDO JOSÉ DE OLIVEIRA**

**PROF. DR. SILVANO DA CONCEIÇÃO**

**PROFA. MScd. SILVIA GOMES DE SANTANA VELOSO**

**PROF. DR. SILVIO ROBERTO DOS SANTOS OLIVEIRA**

## SUMÁRIO

GT 01 – ETNICIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO.....	1
TRABALHOS COMPLETOS - COMUNICAÇÕES ORAIS DO GT 01 .....	1
“REDE DE SABERES EM TEMPO DE COVID-19”: DIVERSIDADES CULTURAIS E ETNICO-RACIAIS NOS CADERNOS DE ATIVIDADES REMOTAS EM SANTO ESTEVÃO- BAHIA .....	1
A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL OCTACÍLIO MANOEL GOMES EM UBAITABA-BAHIA .....	10
A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INFANTIS SOB A PERSPECTIVA DAS COSMOVISÕES AFRICANAS .....	20
A CONTRIBUIÇÃO DAS NOVAS LEGISLAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: INCLUSÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS .....	28
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS NA REGIÃO DO BAIXO SUL E NO VALE DO JIQUIRIÇÁ-BA. ....	42
A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO .....	51
A RELAÇÃO DOS HUMBI COM O GADO BOVINO NA OBRA ETNOGRÁFICA DE CARLOS ESTERMANN (1957) .....	62
ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA NO ROMANCE <i>A ENXADA E A MULHER QUE VENCEU O PRÓPRIO DESTINO</i> , DE EUCLIDES NETO.....	71
AQUILOMBAMENTO EM SALA DE AULA: O USO DA LITERATURA NEGRA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	83
REVISÃO DE LITERATURA NARRATIVA SOBRE AS IDENTIDADES ÉTNICAS REVELADAS NOS FALARES AFRICANOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO BARRO PRETO .....	92
DEMANDA POR DIREITOS E JUSTIÇA SOCIAL .....	102
DINÂMICA DE REALAÇÕES DA FAMÍLIA NO CUIDADO À PESSOA IDOSA COM CÂNCER..	111
DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	121
DOS EFEITOS DO RACISMO: A CRIANÇA E A REJEIÇÃO DA NEGRITUDE .....	129
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E OS SABERES ANCESTRAISAFRO-AMERÍNDIO: AS FOLHAS SAGRADAS.....	138
EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESPAÇOS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS DENTRO	

E FORA DA ESCOLA .....	147
EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: UM OLHAR PARA LEI 11 645/2008 E SUA OPERACIONALIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ILHÉUS-BAHIA .	158
ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA .....	164
EPISTEMICÍDIO E MEMÓRIA: O APAGAMENTO DO SABER AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO COMO MECANISMO HISTÓRICO DE DOMINAÇÃO RACIAL .....	175
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM EXERCÍCIO: HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA .....	184
LEI 10.639/2003 E A INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES DE ENCONTROS PARA UMA EFETIVA APLICABILIDADE DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA LEI.....	193
LÉXICO TOPONÍMICO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL COM BREVE ANÁLISE DE ANTROPOTOPÔNIMOS NA NOMEAÇÃO DE BAIROS IRECEENSES.....	198
MEMÓRIA ANCESTRAL PATAXÓ: POR UMA EDUCAÇÃO IMERSA NA VIDA.....	207
NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE PESSOAS NEGRAS COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	215
NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE QUILOMBOLA NO ENSINO SUPERIOR	224
OS APORTES DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO DIVERSA, DIALÓGICA E PLURAL .....	234
OS SÍMBOLOS ADINKRAS: MEMÓRIA E CULTURA DAS TRIBOS AFRICANAS .....	242
RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO: IMPACTOS E REFLEXOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	251
RELAÇÕES ÉTNICAS, PSICOLOGIA E SAÚDE MENTAL: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA NO PPGREC/UESB.....	260
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE IDENTIDADE NEGRA E EQUIDADE NA ESCOLA: VOCÊ SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO? .....	269
REPENSANDO OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS ATRAVÉS DAS MACUMBAS CARIOCAS .....	278
SEMINÁRIOS COMO PRÁTICA DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	286
SIMILARIDADES ENTRE O LUTO CALON E O AXEXÊ.....	294
VALORIZAÇÃO DA CULTURA-AFRO E DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DA MULHER NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CACO PINDAÍ-BA .....	299

RESUMOS - PÔSTERES DO GT 01.....	309
“A RODA DE CONVERSA COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM - EM COMEMORAÇÃO AO MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA CATEGORIA: ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS- DO 1º AO 5º ANO” NA ESCOLA MUNICIPAL ROBERTA LOPES DA SILVA- CANDEIAS-BA.....	309
A CULTURA AFRODESCENDENTE E O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA.....	311
AS VOZES DAS MENINAS CRESPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA.....	313
BRANQUITUDE E RACISMO: O INÍCIO DE UMA JORNADA DE LETRAMENTO RACIAL PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	316
CULTURA POPULAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DA CANTORA BAIANA MARIA BETHÂNIA PARA O EMPODERAMENTO DA CULTURA NEGRA E CONSTRUÇÃO DE SABERES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ANTÔNIO CARDOSO-BA....	320
DO QUILOMBO À ESCOLA: RELAÇÕES ÉTNICAS E SEU IMPACTO NA VIDA ESCOLAR DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS DO SÃO GONÇALO – CONTENDAS DO SINCORÁ/BA.....	322
ESPAÇOS DE DEVOÇÃO, RELIGIOSIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO....	324
RECONHECIMENTO DA PERTENÇA DOS AFRO-BRASILEIROS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS.....	326
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O LIVRO: NOVAS POSSIBILIDADES .....	329
REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA ATRAVÉS DA OBRA "A RAINHA DANDARA E A BELEZA DOS CABELOS CRESPOS" .....	331
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE IDENTIDADES ÉTNICAS DE PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	333
SÃO JOÃO XANGÔ MENINO: FRONTEIRAS ÉTNICAS NA TRADIÇÃO DA FESTA JUNINA DE JEQUIÉ .....	334
SAÚDE, DIREITO DE TODOS? RECORTE BIBLIOGRÁFICO DAS PRODUÇÕES PROMOTORAS DE SAÚDE NA POPULAÇÃO NEGRA DO BRASIL .....	336
SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DE GRUPO: TEATRO, DANÇA E MEMÓRIAS DE PESSOAS IDOSAS .....	338
GT 02 – ETNIA, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL .....	340
TRABALHOS COMPLETOS - COMUNICAÇÕES ORAIS DO GT 02 .....	340
(DES)PATOLOGIZANDO A HOMOSSEXUALIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A	

"CURA" GAY .....	340
"AO SUL DOS SEUS CORPOS": MULHERES EM CANAVIEIRAS, MAPEANDO COLONIALIDADES DE GÊNERO, ETNIA/RAÇA E SEXUALIDADE .....	349
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO, TABU DO CORPO E SEXUALIDADE NA ESCOLA .....	363
A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA HOMOAFETIVA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE 2010-2018 .....	373
ACUENDA A TRAVESTI NO TERREIRO: ENCRUZILHADAS DE GÊNERO E RELIGIÃO RASURAM A CISNORMATIVIDADE.....	383
CAFÉ COM CANELA: PENSANDO O LUTO DA MULHER PRETA ATRAVÉS DA ARTE .....	391
COLONIZAÇÃO, CAPITALISMO E CORPOS-TERRITÓRIOS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DE GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA .....	400
HOMOFOBIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL: BREVE REFLEXÃO ACERCA DAS ATUAIS PESQUISAS ACADÊMICAS NACIONAIS.....	409
HOMOSSEXUALIDADE: BREVE HISTÓRICO DAS PRÁTICAS HOMOSSEXUAIS PRESENTES NAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES ATÉ OS DIAS ATUAIS .....	419
JUVENTUDE, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA .....	427
JUVENTUDE, RACISMO E DESIGUALDADES NA ESCOLA: DE QUE SE TRATA (?).....	437
RESUMOS - PÔSTERES DO GT 02.....	447
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE/SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA NEGRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	447
RACISMO INSTITUCIONAL E ATENÇÃO OBSTÉTRICA À MULHER NEGRA .....	449
UM PARALELO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO QUANTO À SEXUALIDADE E GÊNERO NA ESCOLA.....	451
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, ESTRATÉGIAS DE PODER E DOMINAÇÃO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	453

# **APRESENTAÇÃO**

Ao longo de sua existência, o ODEERE vem desenvolvendo ações interdisciplinares como um órgão que articula pesquisa, ensino e extensão, voltados para o estudo das relações étnicas.

Com isso, o ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié, realizou, de 16 a 20 de novembro de 2020, a **XVI Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira**, o **II Colóquio Internacional de Educação das Relações Étnicas** e o **III Encontro de Religiões de Matriz Africana**, tendo como tema: **“Revisitando os debates das Relações Étnicas, Racialidades e de Gêneros”**.

Os objetivos dos eventos se voltam para: Refletir acerca das concepções de relações étnicas, racialidades e de gêneros a partir de teóricos e das publicações mais recentes sobre os referidos temas; debater como as relações étnicas, racialidades e de gêneros estão relacionadas com as discussões sobre a religiosidade e a ancestralidade afro-brasileira; estimular possibilidades de encontro entre a academia e a população; promover as discussões sobre as relações étnicas, racialidades e de gêneros na Educação; propiciar debates sobre etnicidades, racialidades e de gêneros em correlação com os temas sobre populações, cidadania e diversos contextos sociais entendendo os mesmos como forma de ampliar os espaços para o debate de pesquisas, propostas e reflexões.

Estes eventos incluíram em sua programação atividades como palestras, mesas redondas, minicursos e atividades artísticas. Além dessas atividades, ocorreram dois **Grupos de Trabalhos (GT 01 – Etnicidades, Educação e Memória e GT 02 – Etnia, Gênero e Diversidade sexual)**, aos quais foram submetidos trabalhos para comunicação oral ou pôster.

A expectativa foi confirmada e reunimos pesquisadores e pesquisadoras, graduandas e graduandos, de diferentes áreas de conhecimentos, professores e professoras dos diversos níveis de escolaridade, bem como interessados pelas temáticas, visando dar visibilidade e intercambiar os conhecimentos produzidos.

Este ano o evento foi realizado de maneira virtual, através do Canal do ODEERE no Youtube. Tendo apresentado um volume grande de participantes durante as atividades desenvolvidas.

## GT 01 – ETNICIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

### TRABALHOS COMPLETOS - COMUNICAÇÕES ORAIS DO GT 01

#### “REDE DE SABERES EM TEMPO DE COVID-19”: DIVERSIDADES CULTURAIS E ETNICO-RACIAIS NOS CADERNOS DE ATIVIDADES REMOTAS EM SANTO ESTEVÃO- BAHIA

**MARCELA SOUZA MACEDO SMIGURA**

As análises de imagens sobre as diversidades culturais e étnico- raciais presentes nos cadernos de atividades remotas estruturados para Ensino Fundamental Anos finais pela Secretaria Municipal de Educação de Santo Estevão-Bahia no período de pandemia da Covid-19, é o objeto de estudo da presente pesquisa.

A produção desse material didático nasce da proposta de trabalho do Plano Emergencial intitulado, Mobilizando uma rede de Saberes em Tempo de Covid-19, institucionalizado em Diário oficial e colocado em prática nas escolas municipais para dar continuidade ao ensino de forma remota, em tese, a estrutura das atividades é inovadora, principalmente por que a proposta é de um material didático para todos\as os\as alunos\as em momento de pandemia. O material propõe a interdisciplinaridade e transversalidade através de temas geradores, que nasceram de discussões através do ambiente virtual do Google Classroom , reuniões online, participando Professores, Coordenadores e Equipe Técnica da Secretaria de Educação.

Contextualizando o local de pesquisa, o município de Santo Estevão, inserido no Vale do Paraguaçu, no Centro Norte do Estado da Bahia, encontra-se a 40 km de Feira de Santana e 140 km da capital, Salvador, na regionalização atual do Estado da Bahia, implantado a partir de 2007, o município encontra-se no Território de Identidade Portal do Sertão, a partir de 2009 o município de Santo Estevão e outros municípios do Portal do Sertão iniciaram a estruturação do Consórcio Portal do Sertão.

O município de Santo Estevão conta com 38 instituições de ensino municipais, sendo que, destas, 28 atendem educação infantil, 21 na área rural e 7

na área urbana. Todas essas escolas atendem Ensino Fundamental, sendo 25 na área rural e 13 na área urbana.

As reflexões étnico-raciais e da diversidade cultural na Educação, tem se tornado ainda mais necessário devido a constantes episódios de racismo que 2020 têm escancarado, o uso desses episódios tem suscitado campanhas antirracistas e antifascistas no contexto mundial, veiculados em telejornais, redes sociais e indicado fortes debates virtuais através de webnários. O site *POVIR INOVAÇÕES EM EDUCAÇÃO*<sup>1</sup>, em matéria publicada em 19 de Maio de 2020, traz a reflexão de Marcelo Paixão ,sobre Desigualdade Racial para educadores e gestores de escolas publicas, dizendo que

*“A escola por um lado tem uma enorme potencialidade para a formação de um cidadão participativo crítico consciente profissionalmente capaz de realizar atividades profissionais e, ao mesmo tempo, está dentro das estruturas sociais vigentes e pode atuar como mecanismo de perpetuação das desigualdades”*, Marcelo Paixão, professor da Universidade do Texas (EUA)<sup>2</sup>.

Contribuir para que a escola como instituição vá à contramão deste possível lugar de perpetuação das desigualdades, é o que pretende a pesquisa, ao analisar as imagens presentes no material didático construído como proposta de atividades remotas do Município de Santo Estevão.

Atualmente como gestora de uma escola do Campo desde 2017, tenho trabalhado com discussões no campo das diversidades étnico-raciais e culturais, convivendo diariamente com crianças e adolescentes de diferentes pertencimentos, que são majoritariamente negras, de baixa renda e residentes em comunidades rurais, diante a problemática propõe-se a seguinte questão orientadora para esta pesquisa: *Como as diversidades culturais e étnico-raciais estão representadas nas imagens dos cadernos de atividades remotas*

<sup>1</sup> Revista Porvir Inovações em Educação, revista eletrônica disponível em : <https://porvir.org/pandemia-de-coronavirus-deve-piorar-desigualdade-racial-ensino-medio/> acesso em > 30/09/2020.

<sup>2</sup> Entrevista disponível no CEDOC- Observatório de Educação –Ensino Médio e Gestão: Nesta entrevista o professor Marcelo Paixão indica diversas bases de dados produzidas no Brasil, que podem ser acessadas pelos gestores escolares e gestores públicos da educação para qualificar o diagnóstico da situação educacional. O argumento do professor ressalta a importância de análises com o recorte racial para demonstrar que o racismo não está apenas no campo da percepção, pois existem dados que comprovam os efeitos perversos dele na trajetória escolar dos estudantes negros na educação básica e superior, perpetuando desigualdades de acesso e oportunidade aos direitos sociais, dentre eles o direito à aprendizagem. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/f884045f-aa52-4ec4-b237-dcf54a1e00b1.acesso> em > 30/09/2020.

*desenvolvidos para Ensino Fundamental-Anos finais durante o período de pandemia de Covid-19, no município de Santo Estevão-BA?*

Diante do questionamento proponho o seguinte objetivo geral, *analisar as representações imagéticas sobre diversidades culturais e étnico-raciais nos cadernos de atividades remotas desenvolvidos para Ensino Fundamental-Anos finais durante o período de pandemia de Covid-19, no município de Santo Estevão-BA.*

Os seguintes objetivos específicos para direcionar o desenvolvimento da pesquisa, discutir principais termos e conceitos sobre a temática racial e da diversidade cultural no Brasil, investigar as orientações referentes as diversidades culturais e étnico-raciais no processo de construção do Plano Emergencial do município (Mobilizando uma rede de Saberes em Tempo de Covid-19) e os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental Anos finais, identificar as imagens sobre diversidade cultural étnico- raciais nos cadernos do fundamental ano finais e suas respectivas áreas do conhecimento (Humanas Linguagens e Exatas), analisar as imagens o contexto que foram produzidas, os conteúdos e conceitos que apresentam e que envolve as temáticas étnico-raciais e da diversidade cultural.

A presente proposta de pesquisa pretende assumir o pressuposto social de instigar nos educadores do município de Santo Estevão a necessidade de fomentar discussões acerca das relações étnico- raciais e das diversidades culturais através da produção de material didático consistente e que leve a proposta da ERER( Educação das relações étnico-raciais, da mesma forma que deseja instigar o poder público através da Secretaria Municipal de Educação ampliar os debates e a formação docente .

Para discutir um material didático norteado por um Projeto Pedagógico, vamos tratar de currículo na perspectiva de SILVA (2013), para este teórico a força ideológica da Escola está no seu currículo, é nele que demonstra as suas crenças e desejo da manutenção de um determinado modelo de estruturas sociais.

Olhando o currículo como um mecanismo ideológico, entende-se a importância de analisar os saberes disseminados no espaço escolar, como diz SILVA (2013, pg.21), “a escola atua ideologicamente através de seu currículo seja

de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais vigentes”.

Dessa forma, o material didático como proposta adequada a um modelo de currículo, necessita ser campo de estudo no que diz respeito às discussões étnico-raciais e da diversidade cultural, pois “o currículo da escola está baseado na cultural dominante, ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2013, pg.35).

Ciente das desigualdades e discriminação históricas da população negra, como forma de mediação entre o Estado e as demandas da população na sua diversidade social, étnico-raciais, aponta SILVA (2007, pg12) que,

*O conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei nº 10.639/2003, que introduziu na Lei 9.394\1996-das Diretrizes e Bases da Educação Nacional- a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações colocou no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus com nítidas desvantagens para os primeiros.*

A implementação da Lei e suas respectivas diretrizes veio somar as lutas do movimento Negro e outros movimentos sociais, de acordo GOMES (2008, pg41),

*Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito á diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.*

Neste interim, a sanção da Lei nº 10.639/03 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são de acordo GOMES (2008), medidas de ações afirmativas voltadas para a Educação Básica e posteriormente a Lei 11.645/08, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena no Ensino Básico.

Das legislações supracitadas, observou-se um longo trabalho para alcançarem seus efeitos legais no plano fático no espaço escolar, nestes

termos, surgiram debates no campo pedagógico elevando a necessidade de discutir sobre diferenças e diversidades culturais de acordo CANDAU apud SILVA (2000, pg44-45),

*Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.*

Para CANDAU (2011, p.35), o termo diferenças esta impregnada de realidades sócio-históricas,

*Em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.*

Neste campo de estudo das Relações étnico-raciais e diferenças culturais, como propõe o uso do conceito por CANDAU (2011) proponho a análise das representações imagéticas sobre diferenças culturais e relações étnico-raciais adentrando nas discussões sobre as manifestações das artes, reconhecendo o desenho e as imagens como espaço de expressão de diversas ideologias, forma de representação de uma sociedade e dos sujeitos nela atuantes.

Neste aspecto para compreender o objeto de pesquisa faz-se necessário compreender o conceito de imagem, que de acordo JOLY (1997,pg13),

*Conceituando imagens, compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, tomam de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece.*

As imagens quando usadas pedagogicamente devem ser analisadas com o intuito da percepção por trás do simples uso para acompanhar um texto ou

como a expressão de um texto não verbal.

Quanto aos aspectos metodológicos ,para discutir as representações imagéticas sobre diversidade cultural e racial nos cadernos de atividades remotas, a pesquisa será de análise documental baseada em uma abordagem qualitativa de acordo CHAVES e SALES (2017, pg2015),

*Utilizam de material de qualquer comunicação, habitualmente documentos, periódicos, entre outros, para se realizar estudos comparativos. De maneira geral descreve o texto segundo a forma e o fundo. Para analisar a forma estuda os símbolos empregados e a freqüência em que aparecem no caso dos temas se faz necessário interpretar frases classificando em categorias. Na análise de fundo estuda as referências dos símbolos, tendência do conteúdo e verifica a adequação da comunicação (CHAVES e SALES, 2017).*

Neste sentido se fará uso da metodologia de Erwin Panofsky para análise de imagens, no método de Panofsky que se desdobra na iconografia, descrevendo e classificando imagens, e na iconologia, trazendo os valores simbólicos intrínsecos às mesmas. Em especial, a proposta apresentada por Panofsky (2007) em seu livro Significado nas Artes Visuais, e se fará um estudo também da semiose de Peirce, em a Introdução a Semiose Peirceana, Melo e Melo (2015, p.11), diz que:

*A semiótica é a ciência do signo cujo objeto de investigação são todas as linguagens possíveis, ou seja, tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer signo como fenômeno de produção de significação e de sentido.*

NEIVA (1993) vai explicar que a relação entre análise das imagens Panofyskiana e a semiótica são possíveis em se tratando de representações de imagem, por interligar os princípios da história e a semiótica aproximarem-se, entendendo que as séries conexas relacionam iconologia e semiótica, iconológica ou histórico social, sendo as imagens mediadoras do contexto social do aluno.

Primeiramente para classificar quais imagens representam a relações étnicos raciais e da diversidade cultural, irei apontar as características destas imagens, para isso utilizo das reflexões de PANOFSKY (1986),

*É apreendido pela identificação das formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor, ou determinados pedaços de bronze ou pedra de forma peculiar, como representativos de objetos naturais tais que seres humanos, animais, plantas, casas,*

*ferramentas e assim por diante; pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos e pela percepção de algumas qualidades expressivas, como o caráter pesaroso de uma pose ou gesto, ou a atmosfera caseira e pacífica de um interior. ( PANOFSKY,1986, pg48)*

Representação das imagens, para tratar metodologicamente este conceito se fará uso da análise iconológica e da semiótica, de acordo NEIVA (1993, pg.22),

*As representações derivariam do "lugar supremo da palavra", onde nomeação e logos são condições conceituais, o nível iconográfico de análise das imagens identifica os textos como chave e ilustração para as configurações visuais e que o ato de representar é um processo incompleto que envolve mais do que convenções, presentes na variedade de produtos culturais expressivos de determinada sociedade, as imagens possuem dois espaços determinantes para a sua percepção: o olhar de quem a produz, ou do autor, e o outro de quem a recebe. (NEIVA, 1993, pg.22).*

Identificadas às imagens analisar no contexto das representações das relações étnico-raciais e da diversidade cultural as possíveis contradições ou adequações para uma proposta de igualdade racial e cultural.

Separada todas as imagens que dialogam com a diversidade cultural e racial, cada uma será conhecido no seu contexto de produção, partindo para uma análise das imagens com base na Teoria da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), presentes na seção "Leitura de Imagem", para subsidiar as possíveis categorias de análise para os textos imagéticos e para as atividades a eles relacionadas.

Após o conhecimento técnico das imagens que representam a diversidade cultural e étnico-raciais, analisar cada uma e o texto verbal a que foi atribuída, no caso do caderno, o enunciado da questão, comparando o texto verbal com a imagem, esse diálogo será mediado com as bibliografias de análise de imagens, de acordo DONDIS (2007), poderá se utilizar das seguintes categorias: Texto imagético-compositivo (imagens que são a própria composição textual, neste caso imagens que exprimem visualmente as relações étnico-raciais e da diversidade cultural); Texto imagético-ilustrativo (imagens que ilustram o conteúdo de um texto verbal de modo a facilitar a compreensão, exercendo uma relação de complementaridade); e Texto imagético-decorativo (imagens que apenas

decoram as páginas e/ou os textos verbais, sem possibilitar um nível de informação adequado à proposta).

Como também serão analisadas as questões do caderno, se fará uso das seguintes categorias de acordo DONDIS (2007), atividades de leitura do texto imagético, que podem favorecer a reflexão sobre a imagem e a temática étnico-raciais e da diversidade cultural. Atividades de decodificação do texto imagético, que encaminham o olhar para uma observação superficial da temática sobre a diversidade cultural e étnico-raciais. Atividades de não leitura dos textos imagéticos, que não se relacionam diretamente ao texto-imagético, ou que se valem da imagem como um pretexto para desenvolver outros assuntos, sendo totalmente descontextualizada da discussão das relações étnico-raciais e da diversidade cultural. As categorias de análise podem sofrer alterações conforme andamentos das leituras sobre análise de imagem e representação de imagens neste sentido são flexíveis às categorias apresentadas.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www. Planalto. Gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 2020-05-08 .

BRASIL. **Resolução CNE/CP no. 1, de 17 de junho de 2004a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br /cne/arquivos/pdf/res012004.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf)

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003** – Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. MEC

-----**Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

Chaves, Prado Teixeira Micksilane. Sales, Furtado Cristina Sheila. **O Movimento Metodológico da Análise de Conteúdo na Pesquisa em Educação: Compreendendo a Evasão e Permanência na Educação de Jovens e adultos**,in:Processos Metodológicos na Pesquisa em Educação: **Dispositivos de Produção e análise de dados em movimento**. Acadêmica Editorial, 2020. E-book:

<http://publicações.even3.com.br\book\processos,acesso04/10/2020>.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A. B. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p 39-60.

GOMES, N.L. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A. B. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p 39-60.

Melo D. P. & Melo, V. P. **Uma introdução à semiótica Peirceana**. 1ª ed. Paraná: Unicentro, 2015

NEIVA, Eduardo. **Imagem, história e semiótica**. Anais do Museu Paulista (nova série), n.º 1, 1993.

PANOFSKY, E. **"Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença"**. In: Significado nas Artes Visuais. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J.

Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1986, p. 47.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTO ESTEVÃO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Institucional Emergencial: Educação Mobilizando Uma Rede de Saberes em Tempos de Covid-19. Março\2020**. Diário Oficial: Prefeitura Municipal de Santo Estevão. Disponível em: <https://www.santoestevão.ba.gov.br> acesso em 15/10/2020.

## A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL OCTACÍLIO MANOEL GOMES EM UBAITABA-BAHIA

CAROLINE SANTOS TEIXEIRA<sup>3</sup>

CARLOS ALBERTO MACHADO NORONHA<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo trata de parte de uma pesquisa que buscou analisar a aplicação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade de estudos sobre a História e Cultura da África e Afro-Brasileira no currículo escolar das séries dos Ensinos Fundamental e Médio, tendo como local de pesquisa o Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes - CEOMG no município de Ubaítaba, sul da Bahia. Entender os conflitos presentes no processo de ensino-aprendizagem para a aplicação efetiva da citada Lei na escola, foi o objetivo de estudo deste trabalho, realizado a partir de uma pesquisa qualitativa por meio de revisão bibliográfica de livros e artigos sobre a educação para as relações étnico-raciais e ainda com a elaboração e aplicação de questionários para os docentes, que acabaram por demonstrar falta de conhecimento e as consequentes dificuldades na aplicação da Lei.

**Palavras-chave:** Ensino - aprendizagem. Relações étnico - raciais. Currículo.

### Introdução

A Lei 10.639, foi promulgada em 2003 e estabeleceu nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares do Brasil, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira visando uma educação para as relações étnico-raciais indicando a inclusão de conteúdos e atividade relacionadas à temática, através de novo artigo e parágrafos, dentro da Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

O Artigo 26-A da Lei 10.639, orienta que o conteúdo programático das escolas deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros e a cultura negra brasileira e a presença do negro na formação de nossa sociedade do Brasil. Ainda, que os conteúdos que se referem à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados na totalidade do currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura Brasileira e História. Seu

---

<sup>3</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) – Campus Uruçuca, Especialização em Educação Científica e Cidadania, carollisteix@gmail.com

<sup>4</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) - Campus Uruçuca, Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, calhis2@yahoo.com.br

*Artigo 79-B*, institui que no calendário escolar deve ser incluído o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra em memória a Zumbi dos Palmares e como um resgate da luta e das resistências da população negra ao longo de nossa história.

Esta ação foi proposta para efetivar uma política de reparações diante da invisibilidade e as discriminações que atingem a população negra de nosso país, e, também, as exigências impostas por questões étnicas, pedagógicas e epistemológicas, de setores da sociedade, sendo um fruto de lutas, reivindicações e propostas do Movimento Negro.

A concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº1/2004, junto à Lei, estabeleceu a educação para a educação das relações étnico-raciais nas escolas de nosso país. “A partir de então, as escolas de educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica.” (GOMES, 2011, p. 40-41). Com estas medidas, pretendeu-se reparar a dívida histórica para com a nossa herança africana resgatando a contribuição de negros e negras na formação de nosso país, de nossa sociedade.

### **A Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaítaba-Bahia**

O currículo possui um caráter político e histórico, mas também um caráter de relações sociais, uma vez que os saberes se desenvolvem através das relações entre os indivíduos e nelas forças distintas são empregadas. Desta forma, podem ser produzidas noções estereotipadas de grupos, movimentos, culturas.

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas

e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade. (GOMES, 2007, p.25).

Como o currículo não é neutro e o texto da Lei é "cru", cabe à escola incentivar e juntar esforços para que professoras e professores se engajem na prática para que assuntos que valorizem a História e Cultura da África sejam inseridos em suas práticas.

Nesta perspectiva, verificar como se dá a aplicação da Lei 10.639/03 a fim de perceber como ocorre esta efetivação, foi o objeto de estudo desta análise. Para isto, foi adotado como campo de estudo o Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes- CEOMG em Ubaitaba - BA, uma escola de grande porte onde é ministrado o ensino no Nível Médio da Educação Básica nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA. O colégio atende aos públicos de Ubaitaba, Itacaré, Aurelino Leal e Ibirapitanga e das zonas rurais destes municípios. O quadro docentes contava, à época desta pesquisa, com vinte e três docentes efetivas e efetivos, três contratados REDA e uma coordenadora pedagógica, além de uma estagiária de História da UESC e um estagiário da Universidade Leonardo da Vinci – Uniasselvi, com contratos pelo Instituto Euvaldo Lodi – IEL.

A escola trabalha sob a orientação da lei 10.639 desde sua implementação, no ano de 2003. Um fato a salientar, é que no ano de 2002, ocorreu um evento em alusão à data de 20 de novembro, um ano antes de a Lei ser instituída.

Em resposta à Lei, e devido ao evento realizado anteriormente, ficou decidido no ano de 2003, que a Semana da Consciência Negra iria acontecer na escola de forma oficial e anual, envolvendo todas as áreas do conhecimento, com a realização de palestras, apresentações de danças, teatro e seminários, exibição de filmes, composição de salas-ambiente, etc.. Seu planejamento - que envolve todos os componentes curriculares, turnos e turmas da escola - ficou sob a responsabilidade da equipe docente da Área de Ciências Humanas.

Para verificar o envolvimento de docentes na aplicação da Lei por meio desta pesquisa, foram distribuídos vinte e oito questionários entre as professoras e professores, sendo que três não foram devolvidos. Totalizando 89% de taxa

resposta. A coleta dos dados durou 10 dias de 30 de outubro a 08 de novembro de 2017.

Após as análises realizadas através dos questionários devolvidos, os seguintes resultados foram alcançados:

Quanto às características do público entrevistado, seis pessoas estão na faixa etária entre 25 e 35 anos, oito estão entre 35 e 45, e outras dez estão entre 46 e 55, uma pessoa não declarou sua faixa etária. Quanto ao sexo, foram entrevistadas dezesseis mulheres e oito homens, sendo que oito se declaram negras ou pretas, oito brancas, quatro pardas e uma amarela, outras quatro pessoas não declararam sua cor. Destas, quatorze casadas, sete solteiras, duas em regime de união estável e ainda duas divorciadas.

Quanto à formação, todas as pessoas entrevistadas possuem nível superior completo, a maioria afirma que escolheu a profissão por aptidão pessoal, influência da família, realização profissional e vocação. Duas declararam não ser a primeira escolha e uma outra afirmou não ter tido opção inicial. Dezoito fizeram graduação na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, uma na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, cinco em faculdades particulares sob regime presencial e outra pessoa cursou à Distância. Em anos de experiência dez têm menos de dezenove anos, destas, quatro têm especialização e duas possuem mestrado, sendo que uma delas, professora de História, tem mestrado com pesquisas e artigos publicados tendo relação à Lei 10.639. As demais possuem Especialização, três delas são em relações étnico-raciais. Um professor da área de exatas possui também mestrado. Dezesete profissionais declararam terem feito cursos de formação continuada, sendo que apenas dois com cursos ligados à cultura afro-brasileira e africana.

Em relação à Lei 10.639, vinte e uma das pessoas entrevistadas afirmaram conhecê-la. Entre elas, dez declararam terem tomado conhecimento na graduação, duas destas mesmo tendo concluído seus cursos em anos anteriores à implementação da referida lei. Quatro disseram não conhecer a Lei, sendo duas de Matemática, uma de Educação Física e uma de Biologia, mesmo tendo mais de seis anos de atuação profissional.

Quando a pergunta se referiu à existência de projetos na escola sobre a Lei, as pessoas responderam que sabem da existência do projeto, no entanto seis

consideram que ele não é eficiente para desconstrução do preconceito nas práticas pedagógicas.

Quanto à dificuldade em aplicar a Lei, dez se posicionaram afirmativamente justificando, falta de interesse das turmas, defasagem na formação, cooperação da equipe, recursos materiais, tempo, infraestrutura, o fato de o currículo em geral ser universalista e etnocêntrico e ainda, a dificuldade em estabelecer ligação com os conteúdos da área de exatas.

Em relação à existência no Plano Político Pedagógico - PPP de alguma referência à Lei, dez disseram desconhecer a forma como é abordado, mesmo tendo respondido afirmativamente à pergunta, uma disse não ter visto no documento o tema, já as demais o desconhecem, mesmo ele estando exposto e identificado em um classificador na “Sala dos Professores” e outra versão na “Sala da Vice - Direção/Coordenação”.

Quando se pergunta a percepção quanto a elementos da Lei no currículo, dezesseis disseram que estão contemplados, no entanto, seis delas dizem ser apenas durante a realização do Projeto da Consciência Negra, e sete dizem que durante o ano letivo, diversas vezes são abordadas temáticas nas aulas em referência ao que pede a Lei. Outras duas ainda disseram que são pouco aplicados, e uma outra apenas disse sim, sem justificar como e onde.

Diante da questão que faz referência ao planejamento, treze profissionais assumiram adotar práticas e conteúdos referentes à Lei, seja em momentos pontuais quando ocorre alguma situação em sala ou durante a explicação de conteúdos nos quais são feitas menções à temática, além de serem intensificadas no mês da Consciência Negra, segundo uma das respostas.

Por fim, foi questionado se no colégio há algum tipo de intolerância ou discriminação em relação à cor da pele/etnia, religião e como são tratados os casos caso ocorram, dez responderam que não ocorre este tipo de comportamento na escola, uma pessoa não soube responder, uma outra disse que não percebe, e as demais dizem que por vezes ocorrem, em todos os casos positivos, o tratamento relatado foi de que os casos foram levados à gestão e resolvidos com advertências e conversas com envolvidos e mesmo com seus familiares.

Diante dos dados coletados, podemos observar que apesar de a maioria

conhecer a Lei 10.639/03, ela ainda não é trabalhada como deve ser, pois esbarra a princípio na falta de formação e, portanto, de condições para que seja aplicada por parte do corpo docente da Unidade Escolar. Grande parte das/dos docentes concluiu seus cursos de graduação em anos anteriores à implementação da Lei e da conseqüente inserção de disciplinas em cursos superiores referentes ao estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, portanto, têm esta lacuna nos currículos pessoais. Apenas oito com cursos mais recentes, tiveram disciplinas em suas formações acadêmicas que abordam a temática, e em conversa informal, relataram ser apenas uma disciplina e isso ser insuficiente para o embasamento e posterior aplicação efetiva dos conteúdos em seus fazeres profissionais.

O fato de existir o projeto intitulado "Projeto da Consciência Negra", não condicionou por si só ao desejo de busca pelos conhecimentos necessários a serem abordados nas disciplinas, especialmente nas disciplinas da Área de Matemática e da Área de Ciências da Natureza, visto que foram os que menos responderam às perguntas específicas sobre a Lei e mencionaram desconhecer o dispositivo legal ou ter dificuldade em trabalhar com seus ditames. Além disso, não conseguem perceber casos de intolerância, desrespeito e/ou discriminação racial na escola. Diante deste tema, uma professora da Área de Linguagens chega a dizer: "podemos perceber é que às vezes surge um certo receio a algumas religiões por falta de conhecimento, mas nada que possa ser conceituado 'preconceito'".

A cobrança oficial por formação para que a Lei seja aplicada, parece não ter pesado nas escolhas pelos cursos de formação continuada e de especialização. E mesmo os "Cursos de Certificação" oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação não abordam a temática. Ainda em 2008, a escola ofereceu em tempo de Jornada Pedagógica, um minicurso referente à educação para as relações étnico-raciais com enfoque nas práticas e nos conteúdos a serem abordados em sala. No entanto, parece não ter também sensibilizado o corpo docente de forma efetiva para a formação/informação sobre a temática.

Problemático também é o fato de que grande parte dos/das profissionais entrevistados/as, desconhecem o documento que norteia o trabalho docente

que é o PPP. Documento este que aborda a temática das relações étnico-raciais, como importante para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos estudantes. Diante disso, questiona-se: como efetivamente buscar cumprir uma educação que respeite a diversidade, e que não seja excludente, eurocêntrica?

Podemos perceber que apesar do incentivo dado pela via legal, isso não é suficiente para que as discussões sobre diversidade sejam de fato integradas ao currículo, pois ao ser tratado como um projeto, o tema das relações ético-raciais deixa de ser abordado efetivamente durante o ano letivo.

Há também a necessidade, na escola, de matérias e suportes didáticos, de cursos e monitoramentos para que seja garantida a implementação da Lei, pois, “para além da alteração dos conteúdos escolares, a Lei 10.639/03 nos estimula a interrogar as práticas escolares e ampliar nossa capacidade de pensar o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática.” (XAVIER & DORNELLES, p.584)

Considerado isso, percebe-se que se faz necessária uma revisão de posturas e um posicionamento novo dentro do ambiente escolar para que efetivamente haja a inserção e aplicação da Lei no CEOMG.

Uma alternativa proposta, a partir das percepções de que há uma falta de conhecimento real da Lei e de seus ditames bem como da aplicação dos conhecimentos a que ela e suas Diretrizes se referem, é a ideia de propor uma formação interna continuada, para que as/os docentes tenham mais familiaridade com a temática, e se apropriem dos conhecimentos e suas especificidades dentro das diversas áreas do saber que compõem o currículo escolar.

É importante considerar a necessidade da efetiva participação e apoio da equipe diretiva e coordenação pedagógica para a execução dos estudos e posterior aplicação nas salas de aula. Além disso, a parceria com movimentos sociais, universidades e o governo do estado no sentido de garantir a efetiva formação proposta, culminando com a elaboração de um material educativo anual abordando conteúdos ditados pela Lei e sugestões de atividades que envolvam a temática, que possa ser utilizado durante o ano nas salas de aula, dentre todos os componentes curriculares e que seja periodicamente atualizado.

Faz-se necessário salientar que as atividades a serem realizadas devem ser

propostas tendo em vista os ditames sugeridos na Lei, e contextualizados a partir das discussões que porventura venham a ocorrer e ou sejam suscitadas durante sua aplicação em sala de aula.

O material didático a ser elaborado pode conter os endereços eletrônicos de dados a serem pesquisados no IBGE e IPEA, bem como uma gama de artigos e textos publicados em meios eletrônicos como o site <http://www.acordacultura.org.br/>, e o <https://www.geledes.org.br/>. Como sugestão também poderá ser indicado o portal do professor domiciliado no site do MEC sob o endereço <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>.

### **Considerações finais**

Sabemos que não é somente uma Lei que vai mudar posturas nem a realidade do país, muito menos a escola sozinha, também não podemos negar a importância da Lei 10.639/2003 para a luta do Movimento Negro e também para as mudanças de postura e opiniões que vem ocorrendo em nosso território no que tange a maior aceitação e respeito à diversidade e ainda de afirmação de identidade. No entanto, para a efetivação da Lei nas escolas ainda há muito o que se caminhar, pois existem desvios e preconceitos na sua implementação em nossa educação, como a falta de conhecimento e os preconceitos, sejam religiosos ou não.

Tivemos uma urgência para que houvesse um mecanismo legal que tratasse da diversidade sociocultural nos currículos escolares, no entanto, se pensarmos na formação e entendermos que boa parte das/dos professoras e professores envolvidos no trabalho com a temática africana e afro-brasileira possuem diversas formações e tiveram pouco contato com essas discussões, percebemos a necessidade da formação continuada nesta área seja levada a sério para que a mediação nas salas de aula seja efetiva e o racismo seja superado em nosso país.

Os dados desta pesquisa demonstram que há uma problemática na atualização das/dos docentes em relação à aplicação da Lei 10.639, no cotidiano, no fazer pedagógico, nas aulas dos componentes curriculares. Assim, se propõe com este trabalho, a sugestão de ações que podem ampliar as possibilidades de atitudes para que assim a Lei seja aplicada efetivamente.

Para que tais ações ocorram é necessário se ter o entendimento de que o ensino da História e da Cultura afro-brasileira e africana, é um mecanismo que pode garantir a ressignificação, a valorização e o respeito às culturas de matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Necessário também que as/os docentes das áreas que compõem o currículo escolar, devem ter em mente que devem exercer papel importante neste processo de luta contra o preconceito e a discriminação racial em nosso país levando em consideração que há uma contestação forte em relação à aplicação da Lei, haja vista campanhas e atos de segmentos religiosos contra a realização de atividades referentes, por exemplo, às culturas e religiões de matriz africana.

### Referências

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm).

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius et al. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 39-59.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. (orgs.) do BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise & NASCIMENTO, Aricélia R. do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUEDES, Elocir, NUNES, Pâmela & ANDRADE, Tatiane. **O uso da lei 10.639/03 em sala de aula.** Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/205/159>. Acesso em 29 jun. 2017.

XAVIER, Maria do Carmo & DORNELLES, Ana Paula Lacerda. **O debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71512786014.pdf>. Acesso em 15 mai. 2017.

## A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INFANTIS SOB A PERSPECTIVA DAS COSMOVISÕES AFRICANAS

ANDREIA MARIA NOVAIS NASCIMENTO<sup>5</sup>

MAICELMA MAIA SOUZA<sup>6</sup>

### RESUMO

Este trabalho é parte da pesquisa do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia intitulada “A construção das identidades infantis sob a perspectiva das Cosmovisões Africanas: Um estudo sobre a Casa do Boneco em Itacaré-Ba”, que teve o objetivo de compreender a constituição da identidade negra infantil na Escola do Tambor a partir da vivência dos princípios das Cosmovisões Africanas na diáspora, estabelecendo uma reflexão sobre a formação da identidade negra na educação formal e as novas práticas pedagógicas abordadas pela Escola do Tambor. Sua abordagem é de natureza qualitativa, sendo utilizada para o seu desenvolvimento o método etnográfico da pesquisa participante, as técnicas para coleta de dados foram a pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas, observação e diário de campo, os sujeitos participantes foram moradores e educadores do local pesquisado. Foram utilizadas as referências bibliográficas de, Adad (2015), Oliveira (2002, 2003, 2005), Nascimento (2019), Munanga (2012), Gomes (2002, 2003, 2005, 2007), Cavalleiro (2011), dentre outros pesquisadores que se dedicam a compreender a temática em pauta. A partir das reflexões deste trabalho, destacamos a importância de trabalhar na escola a cultura negra histórica, a partir do próprio povo, para que dessa forma se reconheça a educação como importantes aliados na construção da identidade negra e na luta contra o racismo do resgate da história e cultura dos povos africanos em diáspora.

**Palavras-chave:** Escola, Cosmovisão Africana, Identidade.

Este texto é um recorte da monografia intitulada “A construção das identidades infantis sob a perspectiva das Cosmovisões Africanas: Um estudo sobre a Casa do Boneco em Itacaré-Ba”, a motivação para pesquisa este tema parte das minhas experiências na escola e no contexto familiar. Na escola sempre sofri com apelidos por ter traços negros marcantes, como cabelos crespos, nariz largo e testa grande. Em casa, nasci em uma família mestiça, convivendo grande parte da vida no conflito de identidade, mesmo tendo traços nitidamente negros a todo momento tentava me enquadrar em um padrão

---

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Pós-graduada em Relações Étnico-Raciais na Educação pela Universidade Candido Mendes (UCAN). É professora da rede municipal de educação no município de Amargosa.

<sup>6</sup> Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Pedagoga, Psicopedagoga, Mestra em Educação, Doutoranda em Educação/USP.

branco.

Esses conflitos em torno da construção da identidade negra são resultado das marcas da colonização no Brasil que escravizou, humilhou, inferiorizou a população negra durante mais de 300 anos, e ainda deixou o racismo como herança. O preconceito racial constantemente nega e oprime a população negra, a sua presença pode ser vislumbrada de forma implícita ou explícita nos mais diversos ambientes sociais, fazendo com que os negros cheguem a negarem sua ancestralidade para se sentirem inseridos nos diversos grupos sociais. (Nascimento, 2019).

Gomes (2002) considerado a escola e a família como as primeiras relações sociais das crianças, E têm papel importante nesse cenário pois é a partir das relações estabelecidas nesses espaços que ela aprenderá o que é bom ou ruim, o bonito e o feio, o certo e o errado, podendo se revelar como ambiente acolhedor, onde as crianças se sentem amadas e valorizadas, ou, mais um ambiente para reprodução de práticas discriminatórias.

De acordo com os estudos no campo da educação para relações étnico raciais, essa realidade ainda é predominante mesmo com a criação de leis como a Lei nº 10.639/03<sup>7</sup> e a 11.645/08<sup>8</sup>, fruto das lutas dos Movimentos Sociais negros e indígenas no Brasil, e que tem importante função na valorização da cultura e história afro-brasileira e indígena. (NASCIMENTO 2019).

Ainda assim, o que se ver é que estas leis não estão sendo aplicadas de forma correta nos currículos escolares, reduzindo-as apenas a datas comemorativas como dia do índio, 13 de maio (abolição da escravidão) e 20 de novembro (consciência negra. (REIS, 2019).

Cabe então à escolar reformular seus currículos tradicionais por um plural e diverso, ligando elementos da cultura africana dentro da urgência pedagógica e contemporânea de hoje, entrelaçando a vivência da criança ao que é ensinado para alimentar novas abordagens educacionais.

---

<sup>7</sup> Lei sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. (BRASIL, 2003).

<sup>8</sup> Lei sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". (BRASIL, 2008).

### **A casa do Boneco: Novas perspectivas.**

A Casa do Boneco, local onde a pesquisa foi realizada, localizada no município de Itacaré no baixo sul da Bahia, é uma associação sem fins lucrativos, que, desde 1988 trabalha com a cultura a serviço da população afro indígena, historicamente excluída. O trabalho alia identidade cultural à sustentabilidade socioeconômica a partir de uma educação afro popular, engajamento político e capacitações profissionalizantes, escambos, intercâmbios com organizações e mestres (BLOG CBI, 2019). Dentro da associação Casa do Boneco foi desenvolvida a Escola do tambor que busca reafirmar um modelo de educação que contemple enquanto povo descendente da África, que valorize a história, cultura, a forma de ver e viver o mundo.

Segundo o blog CBI, a Escola do Tambor nasce da necessidade de domínio e transmissão de conhecimentos, buscando despertar a ancestralidade afrodescendente num contexto de diáspora, voltando aos valores que foram negados e suprimidos pela colonização, para assim nos fortalecer enquanto povo e garantir nossa existência física, espiritual, política, simbólica.

O contexto histórico e filosófico que dá origem a essa visão de mundo da instituição é a Cosmovisão Africana, essa teoria insurge a partir dos candomblés, religião de matriz africana que segundo Adad (2015) chegou ao Brasil através da diáspora negra e originou-se a partir de três grupos étnicos que foram trazidos para o nosso país os Bantos, os Iorubás e os Fon-ewés.

Ainda segundo Adad (2015) cada um desses povos tem uma divindade como criadora do universo e uma linguagem própria, na nação Ketu/Nagô a língua matriz é o Yorubá e se cultuam os Orixás; na de Angola/Congo são as línguas de matriz banto e as divindades, os Inquices; e na Jeje/Fon a língua é o Ewe e culto aos Voduns. E é a partir dessas diferentes formas de cultuar as divindades, dos costumes e formas de viver que nascem as cosmovisões, construídas através das gerações pelos saberes e tradições do seu povo.

Para Oliveira (2003) as Cosmovisões Africanas buscam uma organização social que respeite historicamente as diferenças e promova novas formas de se organizar coletivamente, baseando-se em uma filosofia ancestral, libertadora e formativa: “Buscamos na filosofia africana a matriz da africanidade brasileira [...]

A filosofia é produto da história do povo que a produz" (Oliveira, 2003, p. 5).

Os ensinamentos trabalhados na Escola do Tambor são criados pelos seus mestres e dá protagonismo ao povo negro, o que possibilita uma releitura e resgate da história, identidade e cultura afro-brasileira, criando um novo olhar para aqueles que sempre estiveram à margem da sociedade. Como afirma Ortiz:

Só através de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade. (ORTIZ apud SILVA, RIBEIRO, 2015, p. 13).

Os monitores que realizam as atividades na sua grande maioria, são frutos da própria instituição, que além dos conhecimentos que foram aprendidos no local, possuem graduações, mestrados e doutorados, possibilitando que abordem os conhecimentos aprendidos na universidade de forma contextualizada, de acordo com a realidade da comunidade e os princípios africanos que foram aprendidos desde da infância.

Para além de uma nova forma de educar, a escola do tambor busca que seus participantes tenham a opção de concluir os estudos e fazer uma faculdade ou ter qualquer outra profissão a partir dos saberes aprendidos ao longo da vida, pois oferece um leque de outras possibilidades a partir da arte, dança, artesanato, agricultura e estética afro.

É a partir de todas essas características que a Escola do Tambor busca fazer a diferença na vida de jovens e crianças negras. Este modelo de escola não possui paredes, grades ou portas, acontece em todos os lugares e a partir do conhecimento de todos, traz conteúdos revisados e remodelados sobre as visões africanas e não do colonizador, objetiva fortalecer a identidade, a cultura e as religiões afrodescendentes. por isso, esta análise almeja compreender como é possível usar esses elementos como munição para a luta contra a opressão que nos é imposta pela sociedade.

## **A construção das identidades infantis sobre a perspectiva das Cosmovisões Africanas da Escola do Tambor.**

Falaremos agora de como a Escola do Tambor trabalha a construção da identidade negra a partir de algumas falas retiradas da entrevista realizada com o Mestre Jorge, fundador da instituição. Ao perguntar se ele vê diferença na construção da identidade negra nesse espaço em relação à escola formal, ele conta um pouco de sua própria história, um dos motivos que levou a criar a Casa do Boneco, nascido na periferia e em uma família mestiça desde cedo conheceu o que racismo e todas suas consequências.

Ao ouvir a história de mestre, recordei-me da minha, e de outros brasileiros, que são frutos de como se deu a mestiçagem. A construção da identidade é conflituosa, mas sempre se relaciona com a forma em que se constrói a relação entre “nós” e os “outros”. Isto fica claro durante as falas do mestre Jorge, foi a partir de suas vivências e das suas relações com o outro que ele reconhece sua identidade negra. Como traz Gomes (2002),

A identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 40).

Ainda de acordo com Gomes (2005) para entender melhor a construção da identidade negra no Brasil é importante considerar não somente sua dimensão subjetiva e simbólica, mas sobretudo seu sentido político, também avançar na compreensão do que significa raça. A autora revela que devemos ficar atentos para perceber o sentido em que o termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge, pois em nossa sociedade raça ora assume o sentido e a resignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente os adeptos das mais diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social.

Gomes (2005) ainda destaca que pode-se compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto

de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas.

Desta forma, instituições como a Escola do Tambor que trabalha a partir dos valores da Cosmovisões Africanas tem papel importante na educação antirracista e na construção de uma identidade negra positiva.

Na conversa, O Mestre Jorge falou do processo de assumir uma identidade negra a trinta anos atrás, principalmente em relação a seus cabelos, pois desde dessa época possui cabelos dreadlock, “Eu sou rasta, tenho um cabelo que arrasta no chão com 31 anos de dreads, faço 32 anos de dreads agora e vivi o processo de quando eu andava sozinho na cadeira do ônibus, que as pessoas não sentavam do meu lado [...] segurava a bolsa ou então dizia: o maluco, o nojento” (JORGE 2019). Esse relato de Jorge nos revela como os cabelos sempre foi uma marca de resistência e forte símbolo para a identidade negra. De acordo com Silva,

O cabelo funciona como signo de uma linguagem social, uma identificação racial, uma parte do corpo que revela a essência e a concepção sobre o eu de uma identidade negra e esse traço ainda tende a ser rejeitado quando não se insere nos padrões de uma sociedade estruturada nas bases do racismo. (SILVA, 2017 p.84).

Nesta mesma linha, de acordo com Gomes (2002) O cabelo é um dos principais elementos de afirmação de identidade da população negra e é, também, o símbolo representativo do desafio enfrentado pelos sujeitos num espaço em que ainda prevalecem os padrões de beleza europeus. Assim, percebe-se que as experiências do mestre Jorge serviram de inspiração para que os cabelos fossem utilizados como elemento político para a estética. Segundo Mestre Jorge desde de 1990 homens e mulheres que faziam parte da comunidade da Casa do Boneco já assumiam seus cabelos e já trabalhavam a construção de uma identidade negra positiva.

A partir dessas características trazidas pelo Mestre Jorge, conversei com Lori Mafoany que é filha do fundador e também faz parte da Escola do tambor, para a partir de outro ponto de vista saber a importância desta escola na construção da identidade negra.

*Então sempre foi difícil viver em dois mundos porque eu tive em casa quem me acolhia e me ensinava a me aceitar, me amar e ao*

*mesmo tempo eu tinha outra realidade, tinha uma escola, colegas que foram ensinados a não aceitar, ensinados a odiarem. Então ao mesmo tempo que eu tinha a construção em casa, as vezes essas construção era abalada por um comentário e com o tempo eu fui aprendendo a lidar com isso, a me aceitar cada vez mais e abrir outros horizontes pra as pessoas que não viveram como eu, que não foram ensinadas desde de sempre, então eu sempre busquei explicar, antes eu brigava quando eu ouvia: não, você não é preta, é moreninha.... hoje dia eu explico morena é isso, isso e isso, então eu tive a oportunidade levar pro instituto que eu estudo o discurso mais aprofundado, discutir o real empoderamento, a aceitação do negro sabe? (MAFOANY, 2019).*

A fala de Lori revela mais uma vez, o quanto o meio familiar e a escola têm papel importante na formação da identidade negra. Apesar de na escola a realidade ser oposta a que ela vivenciava em casa, o amor e carinho dados por seus pais, assim como os ensinamentos da Escola do Tambor fizeram com que Lori construísse uma identidade negra positiva e ainda compartilhar sua experiências com outras pessoas. De acordo com Nascimento (2019):

*Através da valorização cultural e social do negro é possível que o mesmo busque em sua identidade a munção para a luta contra a opressão que lhe é imposta por meios institucionais. No seio de uma sociedade, onde são excluídos, determinados grupos buscam a sua inserção efetiva na mesma a partir da definição e do fortalecimento da sua identidade, valorizando, neste sentido, elementos que fazem parte da sua cultura, como a música, a dança, a religião entre outros (NASCIMNTO, 2019, p. 104).*

Durante toda minha vivencia na Casa do Boneco observei o quanto eles têm um olhar atento para crianças e a maioria da atividade giram em torno delas e para elas, pois tem a perspectiva de incentivarem o crescimento das crianças a partir dos princípios africanos para que aprendam uma outra história, a partir de si, compartilhando a sensação de serem amadas e respeitadas.

### **Considerações Finais**

A partir do que foi discutido nesse recorte conclui-se é de grande importância para a população negra que sejam inseridas as discussões sobre as Cosmovisões Africanas e o resgate da história e cultura dos povos africanos em diáspora, tanto nos currículos escolares, como em outras instituições sociais, para mostrar de forma positiva o quanto a população negra é importante para a história e cultura do Brasil, assim como, construir uma identidade negra positiva e

tornar educação uma importante aliada na luta contra o racismo.

## REFERÊNCIA

**A Escola do Tambor.** Blog CBI, 2017. Disponível em: <https://casadoboneco.blogspot.com/search?q=escola+do+tambor>. Acesso em: 15/08/2019

ADAD, Clara Jane Costa. **Candomblé e Direito: o encontro de duas cosmovisões na problematização da noção de sujeito de direito.** Dissertação de Doutorado. Brasília, 2015. 124f.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos no debate sobre as relações raciais no Brasil: Uma breve discussão.** História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e identidade negra.** Aletria, 2012. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 10/10/2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância panafricanista** / Abdias Nascimento (org) com prefácio de Kabengele Munanga; e textos de Elisa Larkim Nascimento. 3.ed.rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira.** Dissertação de Doutorado. Fortaleza, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Ancestralidade.** Educação em debate. Ano 25. V 2 - N'. 46 – 2003.

REIS, Larissa. **Propostas e desafios frente a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03.** Geledes, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/propostas-e-desafios-frente-a-aplicabilidade-da-lei-no-10-639-03/>. Acesso em 10/10/2019.

SILVA, L.M.C; RIBEIRO, D.M. **A resignificação de uma pedagogia: construção da identidade da criança negra na educação infantil.** Unesp, 2015.

## A CONTRIBUIÇÃO DAS NOVAS LEGISLAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: INCLUSÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS

JÉSSICA SILVA SANTOS

Resumo: O presente artigo versa demonstrar e compreender como a História da África é resultante de um trabalho de pesquisa histórica que se desdobra na trajetória do ensino de História, pois se tem o propósito de permitir o melhor conhecimento daquele continente e dos afro-brasileiros, que traduz a ampliação do conhecimento acerca de nós mesmos, de nossa própria História. Sendo assim, pretendemos fazer uma abordagem acerca das legislações, como Lei de Diretrizes e Base (LDB), Base Comum Curricular (BNCC) e a lei 10,639/03 que tornaram o ensino de História da África obrigatório, conquista através de lutas e debates. No entanto, tal conteúdo ainda encontra certa dificuldade para ser inserido nos currículos, sejam escolares ou universitários.

Palavras-chave; Ensino de História, Legislações, Ensino de História da África.

### Introdução

Quando se fala de ensino no Brasil, falamos de um processo longo e que enfrentou muitos desafios em sua trajetória. Neste intuito, a proposta deste artigo é demonstrar como foi o desenvolvimento do ensino de História no Brasil, e como se constituiu as legislações que fez tornar obrigatório o ensino de história da África.

Desta forma, será abordado como se deu o ensino de História no Brasil. Assim, o objetivo é apresentar a Lei n. 10.639 de 2003 que institui a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e afro-brasileira e a contribuição das matrizes africanas no Brasil para a formação da identidade nacional.

A pesquisa será desenvolvida de forma qualitativa, de cunho bibliográfico sendo assim, além das leis, fundamento minhas reflexões em autores como Berutti (2009), Nadai (2012, 1993), Bittencourt (2008), Saviani (2007) e Guimarães (1988).

Thais Nivea de Lima Fonseca, em seu livro "História e ensino de História", de 2016, a autora levanta abordagens importantes sobre os profissionais da educação, principalmente os historiadores quando ela trabalha temas relacionados às práticas de ensino.

## 1 – História do Ensino de História: uma revisão bibliográfica

O Ensino de História no Brasil foi marcado por mudanças em sua trajetória, por muito tempo a História serviu apenas para enaltecer o sentido de nação e de pátria, e também para se lembrar os feitos de homens importantes da sociedade considerados como “Heróis”, copiando modelos de alguns países.

No século XIX, momento da constituição de uma “história nacional”, com forte influência de modelos hegemônicos do ensino dessa disciplina na França, num contexto de laicização da sociedade que tinha por objetivo retirar da História seu caráter sagrado. Nesse momento a história era entendida como a genealogia das nações e civilizações de que essas nações seriam portadoras. (BERUTTI,2009, p.107).

Nessa perspectiva, pode-se perceber o caráter ideológico que o Estado inseriu no Ensino de História desde seu surgimento com o intuito de elaborar um ensino para servir de construção da nação brasileira.

No Brasil, a constituição da História no Brasil como matéria de pleno direito ocorreu no interior do mesmo movimento de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. (NADAI, 2012, p.145).

Toda a elaboração do Ensino de história no Brasil começou com a exaltação à coroa, à família imperial, do hino que exaltava as belezas do Brasil, de um espírito de patriotismo, que começou nas altas classes e foi passando para todos os habitantes, tudo isso, colaborou para a sustentação daquele modelo e a construção de uma história a serviço da monarquia, deixando de lado os povos que formavam toda a sociedade brasileira, toda a diversidade que existia.

Com o Colégio Pedro II, criado em 2 de dezembro de 1837, tinha como função no Período Imperial, ensinar o ensino da história de heróis e de santos católicos eleitos como fundamentais para o recente Estado-Nação. Os conteúdos baseavam-se apenas em aprender o caminho da vida de grandes religiosos que contribuíram para a construção do país, dando origem a uma História Sagrada, que era mais ensinada do que conteúdos laicos. Com isso, a História era um caminho para ensinar como ser um brasileiro cristão, disciplinado. O sentido do ensino de história estava em ensinar conceitos como pátria e

buscava a construção de uma identidade nacional.

Sendo assim, a elaboração de um padrão disciplinar da História no Brasil tem como princípio institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que gerou a inserção da História como conteúdo no currículo. De acordo com Nadai (1993), além de considerar esse momento como o marco fundador da história enquanto disciplina escolar no Brasil, aponta algumas matrizes que nortearam o que pode ser estimado como dados do código disciplinar da História na sociedade brasileira no período.

Com isso, existem algumas experiências individualizadas de ensino, a presença de alguns conteúdos de História em algumas séries da escola e a produção de manuais didáticos para alunos. Assim, pode ser considerada a existência de uma forte influência das concepções europeias da história, particularmente a francesa, fazendo com que, inicialmente,

(...) a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

Da mesma forma que o Brasil estava se formando em nação, a história também estava se formando, e neste contexto, o Brasil precisava mostrar ao mundo que o país tinha uma história, a nação tem uma identidade, mas fazia-se uma história para os outros, não para os brasileiros.

No contexto da Proclamação da República, surgiram, no Brasil, outras propostas de ensino de história, embasadas na Constituição de 1891, que previa a separação do Estado com a Igreja e conseqüente laicização oficial da nação que:

(...) se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. (NADAI, 1993, p. 149).

Sendo assim, percebemos que a história escolhida para ser trabalhada em sala de aula, tanto no Brasil Imperial e boa parte do Brasil Republicano, foi a história de origem Europeia, o eurocêntrico. Havia uma versão a ser ensinada, até ali não houve nenhuma consideração com diversidade étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira.

Prevalencia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa - o 'berço da Nação' - e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-Nação. (BITTENCOURT, 2008, p. 81).

Nesse sentido, ensinava-se o que era conveniente à elite, com isso, silenciou, excluiu os negros e indígenas dessas abordagens históricas. Esses povos não tiveram suas histórias, suas tradições e muito menos suas religiões como temáticas, como estudo, não tinham direito de serem protagonistas da História do Brasil neste período. Vale ressaltar que nesse período "(...) A História não se constituía como, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, como objetivos exteriores a ela." (FONSECA, 2004, p. 39).

No Brasil com o processo de colonização, as religiosidades e fés que se desenvolveram nesse encontro assimétrico entre colonizadores, colonizados e mão de obra escravizada as religiões afro-brasileiras colocadas como demoníacas e seus praticantes são violentamente abordados como "macumbeiros", entendidos como uma gente má e perversa, que promove o mal. Os ataques a terreiros são noticiados com bastante frequência e agressões verbais e físicas são cometidas contra os féis de religiões afro-brasileiros. Na raiz desse preconceito e intolerância se encontra o racismo aos negros e negras, aos costumes e religiosidades dos seus ancestrais e a fé que vivenciam. (MAYER, 2016).

Sobre a situação do negro, por exemplo, Guimarães assinala o seguinte: "O negro obtém pouca atenção, reflexo de uma tendência que se solidificaria neste modelo de produção da história nacional: a visão do elemento negro como fator de impedimento ao processo de civilização." (GUIMARÃES, 1988, p. 17). O negro foi desde o início do ensino de História no Brasil, marginalizado e excluído, pois não pertencia ao idealismo social que as elites construíram.

Elza Nadai ressalta que as escolas brasileiras não atendiam as demandas

sociais do país, e que essas instituições vivem em constante mudança, que não contribui com a realidade.

Com a “Revolução de 1930” teve a volta da centralização do poder federal, principalmente no ensino por meio da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e da Reforma Francisco Campos, em uma tentativa de acabar com a predominância do poder estadual na área educacional. Neste contexto político foram criados projetos para educação no país com a criação da Universidade do Distrito Federal, primeira universidade a oferecer curso de história no Rio de Janeiro. Com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a UDF aos poucos foi sendo eliminada.

A FNFI não tinha comprometimento com o desenvolvimento de pesquisa, seu papel era formar intelectuais para a sociedade da época, a contratação de professores baseia-se nas redes de relações que os candidatos possuíam. “A FNFI foi fortemente influenciada pela concepção de uma História Política para reforçar os laços de identidade brasileira(..)” (FERREIRA, 2011, p.616).

Em 1955, com a separação das disciplinas de história e geografia, houve mudança curricular com a introdução de novas disciplinas. Mesmo havendo essa mudança, o ensino continuava sendo factual, pois, aconteceram muitos debates e lutas para que houvesse reforma educacional. Assim, começaram movimentos para se pensar um novo modelo de educação e formular um novo modelo curricular, e para que isso ocorresse, deveria ser revista a formação do profissional para que fosse modificada.

Portanto, a partir dos debates e discussões, iniciaram renovações na Universidade onde teve estabelecimento de um ambiente estimulante à pesquisa histórica e a Associação Nacional de História - Anpuh - teve um papel fundamental para estabelecer o lugar do ensino de história.

## 2 – A Pedagogia Nova e o ensino de História

Aos métodos de ensino, a pedagogia tradicional predominou até o fim do século XIX, enfatizando a atuação do professor. Os métodos didáticos são uma das diretrizes desse modelo pedagógico. Já a pedagogia nova começa a se formar a partir das primeiras décadas do século XX, alterando o modelo de aprendizado, focando no aluno. Aprender é o seu eixo principal, baseando nos aspectos psicológicos do processo de alcance de conhecimentos.

Se na Pedagogia Tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; na Pedagogia Nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; (...) (SAVIANI, 2007, p.380).

Nessa perspectiva, o processo de aquisição do conhecimento no modelo da Pedagogia Nova é bem diferente dos métodos tradicionais, pois a partir deste novo modelo, surge da ação da criança. Diferente da educação tradicional, as novas perspectivas pedagógicas almejavam proporcionar espaços mais descontraídos. A nova metodologia de ensino visava o processo de aprendizagem onde o aluno fosse ativo.

Portanto, o processo de implantação da educação renovada em São Paulo ocorreu nos anos de 1930 e 40, nos cursos primários de escolas particulares, recomendando que a criança das camadas médias da população fosse o público, inicialmente, atingido por esse modelo de educação.

O período Vargas foi o período das primeiras investidas dos novos métodos de ensino, fazendo com que houvesse a centralidade na criança e na sua iniciativa no processo de aquisição do conhecimento.

### 3 – A Pedagogia Tecnicista e o ensino de História

A pedagogia tecnicista foi influenciada pela filosofia positivista e a psicologia americana behaviorista, que tem a sua aprendizagem como a modificação do comportamento, em que o bom ensino depende de organizar com eficiência as condições estimuladoras, de modo que o aluno sai da situação de aprendizagem diferente de como entrou, ou seja, o ensino sendo um processo de condicionamento, usando o reforço nas respostas que se quer obter.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificada da educação, ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2007, p.381).

Dessa forma, pode-se dizer que o objetivo da pedagogia tecnicista era a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico, elaborado pelos especialistas. O professor e os alunos

eram tratados com desprezo, não existia relação de professor-aluno, pois o aluno devia se relacionar com a tecnologia. Com isso, as relações eram objetivas, sendo os papéis bem definidos: o professor conduz as condições de difusão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. Nesse sentido, o professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva.

Nessas condições, a Pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade, de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p.381-382).

A relação entre professor - aluno era totalmente técnica, no sentido de garantir a eficiência da transmissão do conhecimento; debates e questionamento eram considerados desnecessários.

#### 4. Lei 9394/96, PCNs, Orientações Curriculares de Mato Grosso e o ensino de História

A década de 90 sofreu muitas mudanças em nível mundial em todos os âmbitos, com o fim da Guerra Fria, a queda do Muro de Berlim simbolizou como um dos marcos dessa mudança. Houve novos modelos devido ao rápido desenvolvimento tecnológico das telecomunicações, gerando um novo efeito da globalização. Com isso, a importância do respeito às diferenças raciais, de gênero e culturais traz para o debate educacional, com a finalidade de incluir um currículo multicultural em uma tentativa de amenizar conflitos, segundo Fonseca (1998, p. 25), haveria então, a possibilidade de construção de currículos de História para uma educação verdadeiramente democrática.

Com isso, foram necessárias discussões sobre o modelo de um currículo de história onde seriam contempladas as diversidades do Brasil, e que os conteúdos fossem de acordo com as perspectivas do novo modelo, pois os professores de História não queriam mais serem manipulados por um currículo autoritário. Atualmente, essas mudanças podem ser percebidas na eliminação das

disciplinas moral e cívica e também na extinção dos cursos de licenciatura curta.

Modelo de formação inicial de professores de História e Geografia, realizados nos cursos de licenciatura curta de estudos sociais, instituídos no Brasil durante a ditadura militar, no interior do projeto de desqualificação estratégica, articulado a 7 diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do regime militar (...) (FONSECA, 2004, p. 60-64).

Com o modelo, houve uma desvalorização muito grande referente a formação de professores, mas apesar disso, existiram muitas conquistas que derivam das lutas na década 1980, e também a partir da Constituição Federal de 1988. Em 1996, o Ministério da Educação apresentou para os profissionais da educação a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, inclusive um destinado à disciplina História.

Sendo assim, depois da LDB de 1996, foram feitos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental. Silva e Fonseca (2010, p. 16), acerca da nova LDB, explicam que:

O texto da LDB, Lei 9.394/95, apontou diretrizes que podem se configurar como respostas do Estado às perguntas feitas anteriormente. Em forma de lei, o documento oficial expressa o que da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória "História". O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: "as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro", conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB.

O texto da LDB, Lei 9.394/95, marcou as diretrizes que podem se configurar como o novo caminho que a educação está tomando. Em forma de lei, o documento oficial demonstrava o que, exatamente, da cultura e da História que o Estado brasileiro ponderava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória "História". O documento reitera o destaque no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: "as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro", conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB: **§ 4º** *O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.* (BRASIL,1995)

A respeito das intenções educativas, a importância da disciplina, o Documento, em conformidade com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, do valorizar e reconhecer o outro, com respeito à pluralidade cultural e a defesa do fortalecimento da democracia.

Nos finais do século XX e início do século XXI, consolidou-se o ensino de história como componente curricular obrigatório em todo o Brasil com parâmetros curriculares próprios ao ensino de história. Foram adicionadas propostas conceituais pertinentes à Nova História Cultural em existência com conceitos da História Social. Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História foram um exemplo disso, foi criado em 1997 e 1998, em seguida, em 1999. O PCN de História deveria, no entanto, atentar às novas pesquisas históricas, atualizar-se melhor, quebrar com os paradigmas e dogmas que sustentam a ideologia do Estado para que o aluno se libertasse dos discursos demagógicos e esteja inserido no processo de ensino como protagonistas e não como meros espectadores reprodutores de um discurso alienante. O documento elenca seu principal objetivo como:

[...], sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (BRASIL, 1997, p. 26).

É importante destacar que a formação de um aluno crítico apresentada pelo documento é entendida no contexto histórico de sua produção como um significativo avanço em relação às concepções de aprendizagem histórica anteriores.

[...] os objetivos propostos visam à formação de um aluno crítico, destacando, neste processo de formação, o presente como resultante do passado, e, em algumas propostas, uma preocupação que parece ser mais relevante é a de possibilitar a compreensão das diferentes temporalidades dos diversos grupos sociais e culturais. (BITTENCOURT, 2008, p.147).

Nessa perspectiva, houve muitos debates e lutas que cobijaram vitórias expressivas no processo constituinte na década de 1980 e, em decorrência da Nova Constituição Federal de 1988, foram implantados muitos projetos de

políticas, como a demarcação de terras indígenas, ações afirmativas para a população de afrodescendentes, houve também a implementação de cotas, projetos de inserção do negro no mercado de trabalho e ações específicas na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas.

Os debates em entidades associativas e culturais de profissionais de História, como a Anpuh, deixavam claro a importância de se estudar a África para melhor compreender a História do Brasil, principalmente para reparar os danos que até então essas populações vinham sofrendo por terem sido marginalizados pela elite, e sem contar suas religiões que foram menosprezadas..

Neste contexto, em 2003 foi sancionada pelo presidente da República a Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro, determinando a inclusão obrigatória no currículo da rede de ensino, do estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira" e outras providências. Dessa forma, em 2004 foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", bem como a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que constituiu as Diretrizes. Portanto, foram feitas alterações na Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, com o acréscimo de dois artigos referentes ao ensino de História:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003).  
Parágrafo 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 à História do Brasil. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003). (BRASIL, 2003)

Tornou-se assim, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Foram feitas alterações e modificações no artigo 26-A e respectivos parágrafos, que passaram a ter esta redação:

Mesmo com as alterações feitas no curriculum, é preciso melhorar ainda mais, pois há necessidade de investimento na formação continuada para que os professores se adequem aos novos conteúdos estabelecidos na lei, porque se

existe a lei, mas não há conhecimento sobre a nova realidade, poderá gerar impasses que aos poucos vão sendo construídos para dificultar esse ensino na prática.

Com as mudanças que estavam ocorrendo no território Nacional, em 2012 em Mato Grosso foi elaborada formuladas as orientações curriculares que estavam em;

em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a legislação brasileira em respeito à diversidade e as questões étnicas, assim como, são referenciadas pelas atuais teorias do currículo, correspondendo então ao currículo formal para o ensino de história em Mato Grosso. (OLIVEIRA, 2014, p.101).

Nas Orientações Curriculares de MT, veio com intuito de trazer sugestões para o trabalho pedagógico, que rompe “com as propostas curriculares anterior”, rompe com o tradicional, esse documento trouxe novas metodologias que valoriza a inclusão da diversidade.

Com o estabelecimento da lei 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008, tem-se lacunas a serem preenchidas, pois não se tem em seus artigos ou incisos a obrigatoriedade do ensino referente à diversidade religiosa dessas culturas, que é de grande importância para que possamos desconstruir os pré-conceitos existentes sobre elas. Nessa perspectiva, em minha dissertação irei trabalhar sobre religiões afro-brasileiras no ensino de História, com intuito de desenvolver um material paradidático(livro), para que os docentes e alunos tenham acesso fácil e rápido a estas temáticas.

## 5. A BNCC e o ensino de História

Nesse contexto de mudança, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), começou a ser discutida em 2015 e foi debatida ao longo de diversos governos e gestões, recebendo milhares de contribuições em consultas e audiências públicas. Teve participação da sociedade com mais de 12 milhões de contribuições na 1ª versão, sendo que metade delas veio de 45 mil escolas. Em 2016, a 2ª versão foi para todos os estados. Em abril de 2017, a 3ª versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada pelo MEC e passou a valer em todo o Brasil independente das características de cada estado ser diferente com relação à diversidade e outros aspectos socioculturais.

A organização dos sistemas de ensino públicos variou conforme as conjunturas nacionais, mas pode-se dizer que, em comum, havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais. (FONSECA, 2003, p. 23).

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

A Educação das Relações Étnico-Raciais aparece visando a:

[...] ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira (BNCC, 2016 p. 37).

Na Base encontram-se competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Com a Base se espera que haja um direcionamento da educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC de 2015, a história da escravidão, é marcada por uma versão tradicional e superficial, com textos resumidos, com algumas representações em desenhos e fotografias, não atendendo ao que se espera para a educação do país.

Na BNCC de 2017, traz um pequeno resumo, com orientações didáticas, e apontam recursos que auxiliam o professor em seu planejamento e na construção de atividades. Na última versão, mesmo colocando na introdução da disciplina de História a inserção obrigatória do ensino da História da África, tem muito a ser mudado e melhorado, por exemplo, trazer em seu texto a obrigatoriedade dos estudos das religiões de matrizes afro-brasileiras, pois são alvos constantemente da intolerância religiosa pelo fato de muitos não terem conhecimento sobre essas religiões.

#### 4-Considerações finais

Por fim, o presente artigo teve como objetivo fazer uma análise sobre o ensino de história e as legislações que tornam obrigatória o ensino de história da África, e como foi a trajetória desse ensino no Brasil que sempre teve o Estado como detentor do controle educacional.

A educação vinculada ao projeto político das elites do Império e a serviço da criação da identidade nacional, que se pretendia branca, cristã e europeia, influenciada depois pelo positivismo, desenvolveu-se como conhecimento entendido como verdadeiro, com uma concepção de tempo progressivo e linear. Inventava-se, assim, uma tradição disciplinar. A muito a se mudar, por mais que já se tenha conquistado muitas vitórias temos que caminhar em busca de mais, principalmente para incluir as religiões de matriz afro brasileira no ensino de História.

Enfim, devemos valorizar os diferentes olhares para os diferentes tipos de recortes de História, permitindo assim que o aluno abra horizontes, que possam acolher, inicialmente, sua curiosidade, depois sua análise e, finalmente, a sua identificação com essa "gente como a gente" que construiu o processo histórico do qual ele mesmo hoje faz parte.

#### 5 – Referências

BITENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar*. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Edição citada.

BRASIL . MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, Brasília, outubro, 2004. Disponível em:<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-dasRelacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 20/10/2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: outubro de 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil*. Manguinhos - História, Ciências, Saúde, Rio de Janeiro, 19(2), abril-junho 2012.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, S. G. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MAYER, Tânia da Silva. *Religiões afro-brasileiras: entre a fé e a resistência*. Disponível em: <https://domtotal.com/noticia/1103644/2016/10/religioes-afro-brasileiras-entre-a-fe-e-a-resistencia/>

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas*. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1985.

SAVICANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

## A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS NA REGIÃO DO BAIXO SUL E NO VALE DO JEQUIRIÇÁ-BA.

CATIANA NERY LEAL<sup>9</sup>

JULIANA BRITO DOS SANTOS<sup>10</sup>

O processo de escolarização do povo negro no Brasil é constituído por uma luta constante de negação da identidade, história e cultura negra e imposição da cultura eurocêntrica como forma única de conhecimento, poder, razão e alternativa possível para a ascensão social das pessoas negras. Nesse processo, a desigualdade na bagagem de conhecimentos que os estudantes negros (as) trazem sobre si, seu passado e o legado positivo do seu povo é latente (SILVA, 2007). Isso faz parte do projeto de dominação da hegemonia racial branca sobre os demais grupos racializados.

Quijano (2005) sinaliza que o processo de dominação da sociedade contemporânea está ligado a três processos centrais, o Capitalismo, o Estado Nação e o Eurocentrismo, ambos se inter-relacionam e conseguem manter uma dominação ou a chamada colonialidade do poder, do ser e saber. Neste processo de colonização do poder, ser e saber vários são os atravessamentos que emperram no trato para desconstrução das práticas hegemônicas. Tais práticas estão em diferentes esferas sociais sejam elas na saúde, na política e nos processos educacionais. Nos debruçamos a relatar algumas experiências de duas professoras em seu campo de atuação e as relações étnico-raciais nesta última esfera.

Destacamos aqui alguns relatos de experiência que apresentaram algumas falas bem preconceituosas dos alunos. O primeiro relato foi durante uma atividade desenvolvida como professora voluntária na educação infantil em uma escola municipal no vale do jequiriça/Bahia. O conteúdo trabalhado foi atividades motoras básicas, com o objetivo que despertassem nas crianças as habilidades corporais, a coordenação motora ampla, e a integração sensorial, e que estimulasse atitudes de afetos, solidariedade e cooperação entre elas durante as atividades desenvolvidas. As idades das crianças eram entre três a cinco anos, esses conteúdos foram desenvolvidos de forma lúdica para que os alunos pudessem compreender melhor. Todas as aulas tinham sempre uma surpresa que as crianças faziam ou falavam, mas uma que chamou mais nossa atenção foi à aula que tinha como tema intitulado "A brincadeira é o espelho que reflete as diferenças". Tendo como objetivo fundamental desenvolver a percepção das diferenças do eu e do outro por meio das brincadeiras para

---

<sup>9</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

<sup>10</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

estimular a imaginação, a criatividade e as formas de expressividade da criança pequena, aprendendo a valorizar a diversidade étnico-racial.

Nesta atividade as crianças ficaram em frente ao espelho, ao som de uma música infantil, onde todos poderiam se expressar de várias formas, se tocando, fazendo caras e bocas, poderiam pular, correr, dançar sozinho, em dupla, trio, entre outras habilidades. Inicialmente as crianças ficaram à vontade apenas sendo observadas no que faziam ao se olhar no espelho, em seguida foi solicitado que tocassem o seu braço, seu rosto, cabelo, pé, etc., depois o rosto do coleguinha, o cabelo, a pele, e em dado momento uma das crianças falou que a colega tinha o cabelo duro e se recusou a tocá-la, essa mesma criança que falou isso tinha a cor de pele negra e tinha cabelos crespos, mas não se reconhecia enquanto negra, mesmo ainda essas crianças sendo tão pequenos(as) não podemos deixar essas questões despercebidas. Neste momento, deu-se uma pausa na atividade colocando todos sentados em círculos, e conversando sobre o ocorrido explicando com uma linguagem que todos pudessem compreender a situação ocorrida. Quando foi questionado sobre qual era a cor da pele de cada um, poucos se assumiam como negros, diziam que eram brancos, morenos, alguns falaram que eram amarelos e marrom, mesmo sendo a grande maioria desta turminha de pele negra, eles não se reconheciam. Na aula seguinte repetimos a mesma atividade e todos tocaram no outro sem apresentar nenhuma resistência ou fala preconceituosa.

A criança não nasce preconceituosa, isso é construída ao longo da sua vida, ela vai cultivando isso à medida que vai crescendo. E naquele momento foi necessária uma intervenção e enquanto docente precisava dialogar, pois é necessário conscientizar sobre a desigualdade racial dentro da sala de aula. Conscientizar os alunos que as pessoas, indistintamente, têm corpos e almas, e é desde pequeno que deve começar a entender que todas as pessoas são iguais, o que muda é só a cor da pele, mais isso não significa um ser melhor que o outro.

Em *Escolarizando homens negros*, Bel Hooks (2015) descreve como o sistema educacional é perverso com as crianças, adolescentes e jovens homens negros, tirando deles todo o potencial criativo, crítico e intelectual, reservando a eles experiências perversas possíveis dentro da escola, o que contribui para o alto índice de distanciamento desses alunos na escola, estamos falando de distanciamentos até mesmo com a presença física destes alunos na sala de aula, e muitas vezes ocorrer silenciamentos e práticas rotineiras que os invisibilizam, os reduzem a mais números no sistema. Citando a história do poeta educador afro americano Haki Madhubut, Bel Hooks mostra como o sistema educacional, alinhado com a ideologia da supremacia racial branca, provoca nos meninos negros a negação de si próprio e o auto ódio:

*O auto- ódio que ocupava minha mente, corpo e alma simplesmente me proibiam.... Eu e milhões de outros jovens negros éramos produtos de um sistema educacional branco que na melhor das hipóteses nos ensinou a ler e a respeitar a literatura, criatividade, ciência, tecnologia e o desenvolvimento comercial de outros. Na*

*verdade, ninguém disse para os homens 'você deve se odiar'. Todavia, imagens, símbolos, produtos, criações, promoções e autoridades da América Branca, fossem de modo sutil ou de modo bastante aberto, estavam me ensinando sobre supremacia branca, estavam me ensinando a me auto-odiar (HOOKS, 2015, P. 680).*

No relato acima é perceptível notar os efeitos trágicos que a educação, sob os moldes da supremacia racial branca causa no psicológico de crianças, jovens e adolescente negros, tirando-lhes o desejo de aprender e a motivação para permanecerem na escola, provocando várias consequências. Muito além disso, esse modelo de escolarização restringe a compreensão e o aprendizado das questões que são extremamente necessárias para a emancipação intelectual de um povo historicamente excluído, incutindo-lhes a ideologia do seu opressor e levando-os a naturalizarem suas mazelas sócio raciais, suas frustrações e seu baixo desempenho escolar.

Debater as práticas existentes de racismo na escola é de suma importância, pois, estudos recentes (SILVA, 2014, MARTINS, 2013, SOUZA; MOREIRA, 2012; SILVA, 2010, VALVERDE, 2009), apontam que as atitudes racistas e discriminatórias na relação professor-aluno e aluno-aluno, ausência das realizações no campo da política, da cultura, da ciência por parte dos negros (as), visibilizadas de forma positiva na história da humanidade e a manutenção de um currículo totalmente eurocêntrico comprometem o desempenho escolar de crianças e adolescentes negros (as), fortalecendo a evasão escolar, déficits de aprendizados e até mesmo déficits cognitivos desse público.

A escola é o lugar onde os indivíduos passam a maior parte de sua infância e adolescência, sendo um dos meios sociais que mais o influencia na sua formação intelectual e moral. Assim, a escola “é (ou deveria ser) o local onde a prática pedagógica deve-se articular em busca da construção de uma nova sociedade pautada na divisão igualitária dos bens, que são oriundos da produção humana” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, Apud SOUZA, 2015, P. 16).

Iraildes Roberto de Souza e Nilvaci Leite de Magalhães Moreira, em Desempenho escolar de alunos negros: Um olhar sobre as relações raciais na escola, chegaram à conclusão de que o silêncio da escola frente as questões raciais aumentam os casos de racismo e discriminação racial nesse ambiente, dificultando assim o progresso escolar dos estudantes negros (a)s. E ainda concluem que “os alunos negros são considerados de maneira negativa na

dimensão intelectual e física, concretizando o processo de exclusão e práticas de racismo consciente ou inconsciente, sem intervenção dos professores neste processo” (Souza; Moreira, 2012, p. 4).

Como foi exposto acima, lutar para tornar a escola um ambiente saudável, afetivo e, acima de tudo democrático para todos (as), é garantir que povos historicamente excluídos de seus direitos, tenham possibilidades reais de prosseguirem nesse ambiente, que ainda é hostil para alguns grupos, para que possibilite “a inclusão de todos, com fins no respeito à diversidade que há no interior da escola, como também estar concebendo a lei 10.639/03 como instrumento valioso no combate as atitudes preconceituosas e discriminatórias contribuindo na superação das desigualdades raciais na educação brasileira” (IDEM, P. 9).

Nilma Lino Gomes, em *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* (2012), reforça a necessidade da construção de um currículo multicultural e descolonizado, com base principalmente na Lei 10.639/03, para que questões como as discriminações étnicas no contexto escolar, a ausência da história e cultura Africana a Afro brasileira sejam problematizadas nas práticas docentes, pois existe uma necessidade eminente desse público em conhecer sua própria história, e que deve ser (re)contada pelo próprio povo. “Um povo sem conhecimento de sua história é como uma árvore sem raízes” (GARVEY, 2017).

Diante deste contexto e na sociedade em que vivemos torna-se fundamental a importância de discutir temas envolvendo a educação étnico-racial, uma vez que questões como racismo, preconceito e discriminação permeiam o nosso cotidiano, porém muitas vezes essas temáticas são mascaradas, veladas e tratadas apenas como “brincadeiras”. Por tanto é indispensável, então que a heterogeneidade seja contemplada nas práticas pedagógicas desde a Educação Infantil, numa perspectiva valorativa de si e do outro. Com isso, diante das observações de estágio supervisionado em Educação Infantil, percebemos algumas falas das crianças que demarcam a percepção da diferença. Vale ressaltar que a diferença é algo natural, o que vai contar é como esta será tratada em sala de aula.

Assim corrobora-se com a ideia de Santos (2007) quando afirma: “os

educadores não devem temer ou inibir essas expressões. Diferenciar é uma forma de apropriação do mundo, de conhecimento, de construção de si mesmo” (p. 14). Uma vez que a criança não nasce com a concepção de feio ou bonito, bom ou ruim, isso ela aprende nas relações sociais, a diferença é algo natural o que vai contar é como vai ser tratada e valorizada na Educação Infantil.

Sabemos que o racismo não ocorre só entre não negros contra negros, ou negros contra não negros. Mas existe também o preconceito dentro da própria raça. Infelizmente esse fato ocorre bastante nas escolas, mas cabe ao professor em sala de aula combater ato de discriminação e abordar temas de diversidade. Petronília e Silva (2006) reforçam quando dizem que é preciso tratar de identidades, culturas, etc., no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, pois nossa sociedade é excludente e discriminatória a qual muitos ainda insistem em conservar, e cabe a nós enquanto professores desconstruir com nossos alunos, levando esses temas para as aulas, para serem problematizados.

Lopes (2000) afirma que há a necessidade de um olhar sobre a realidade, pois a visão que se tem no Brasil é que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem dar-se a entender que isso ficou no passado. Contudo há a necessidade de acordar e ver que essa problemática está presente, e precisa ser estudada e contemplada diariamente nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a escola possui um papel fundamental na construção de um novo olhar, pois a proposta pedagógica deve se voltar para um trabalho de valorização do outro, em um combate a ideias preconceituosas, de modo que todos os envolvidos no processo de construção do saber possam entender que a diferença entre pessoas é algo inerente ao ser humano:

*A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são [...]. (LOPES, 2000, p. 188).*

Nessa perspectiva de educação crítica e consciente, destacamos a importância de trabalhar essas questões na educação infantil, uma vez que se considera a criança pequena enquanto ser ativo, imerso numa realidade social em processo de construção de identidade. Assim a diversidade étnico-racial pode e deve ser contextualizada no planejamento educacional infantil.

Corroborando com os relatos acima, sendo eles a falta de reconhecimento de uma turma sobre sua etnia ou crianças que muito embora nem saibam ainda o que é o preconceito e já o praticam, identificamos a necessidade de problematização de forma mais incisiva sobre os conteúdos da História e Cultura Afro Brasileiras nas nossas aulas. Enquanto professores precisamos nos ater sobre este quesito em específico dentro das nossas aulas, pois faz parte de nosso processo de constituição histórica, as relações étnico-raciais, negar conteúdo desta ordem, é negar nosso passado e conseqüentemente proporcionar que na contemporaneidade ato como os descritos acima continuem acontecendo.

Nestas prerrogativas como o preconceito, falta de reconhecimento de sua etnia, desrespeito com seus ancestrais e seus pares, entre muitos outros que perpassam as aulas de muitos educadores diariamente abordamos mais uma vez o que é preconizado pela Lei 10.639/03 que dispõe "incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências". O que apontamos aqui não é apenas a inserção da temática em aulas pontuais, ou projetos semestrais, mas uma inserção consciente nos currículos escolares e que perpassem de maneira problematizada os fatos reais que acontecem todos os dias. De acordo com BRASIL (2003) em seus parágrafos 1º e 2º apontam:

*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 pertinente à 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 História Brasileiras.*

Refletindo em cima do artigo primeiro podemos evidenciar a necessidade da inserção deste tema de maneira reflexiva no contexto escolar, assim como a necessidade e um resgate das contribuições dos povos negros na constituição da nação e do projeto ideológico de sociedade, de Estado, de Escola e conseqüentemente de sujeitos que queremos formar. Insistimos que este conteúdo não perpassa de maneira irrefletida nos espaços escolares, que tenha rigor assim como os conteúdos colonizados e considerados de maior importância como é o caso do Português e da matemática.

Ainda neste contexto de currículo escolar e as necessidades de mudanças

não apenas genéricas, mas que estejam de forma atuante nos documentos e nas salas de aulas é que GOMES (2012) aponta que:

*Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.*

Com esta contextualização tanto dos amplos da Lei quanto de teóricos como Gomes identificamos a necessidade das mudanças para que os currículos ampliem a inserção dos conteúdos étnicos raciais e que eles se mantenham. Um fator positivo é a inserção de um quantitativo de negros, ainda que pequeno, nos espaços de graduação o que em certa medida amplia os debates e desperta a comunidade acadêmica para tais debates.

Tais debates também precisam se fazer presentes nos espaços escolares, local que por muitas vezes as “violências” raciais acontecem a todo tempo. É necessário o interesse por parte dos professores assim como o empoderamento dos alunos.

Certa feita em uma dada aula de estágio numa turma de segundo ano das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da região do baixo sul na Bahia, os alunos coloriam um desenho para o dia dos pais e vários deles pediam o lápis cor de pele e o amarelo. O que chamava a atenção era o fato de alunos negros filhos de pais negros pintarem o rosto do desenho com um tom claro, o que eles chamam de lápis cor de pele e os cabelos amarelos (loiros), quando em questão aquelas cores não representavam nem o tom e nem a cor dos cabelos de seus pais, isso porque a professora conhecia a maioria dos pais das crianças, ao ser questionado para turma se as cores representavam seus pais foi feita aquela pausa e apenas um aluno da turma afirmava que a cor dele era marrom.

Vemos com isso a necessidade de problematizar os conteúdos étnicos dentro dos espaços escolares, assim como problematizar o porquê que existe um lápis que é considerado cor da pele, isso implica afirmarmos que a sociedade em sua constituição colonizada reproduz suas ideologias nestes espaços. Se faz

necessário compreender que as manobras de “sedução”<sup>11</sup> para se manter o discurso do colonizador como hegemônicos, únicos de Cultura são muito fortes e presentes, porém o que não nos impede como educadores de criticar e manter sempre a busca e auxílio na construção da identidade dos sujeitos que estamos formando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARVEY, Marcus Mosiah. **Procure por mim na Tempestade: de pé raça poderosa.** Trad.: KwameAsafo N. Atunda, Ali Kemet, Lu Isha, Afrocentricidade Internacional Bahia; São Paulo: **CFMG**, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.**

LOPES, Véra Neusa. **Superando o racismo na escola IN: Racismo, preconceito e discriminação.** 2 impressões Org. KabengeleMunanga- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2000.

QUIJANO, Aníbal (org.). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina I. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas, eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino americanas. Buenos Aires - Argentina: Clacso, 2005. Cap. 9. p. 107-130.

SANTOS. Gislene Aparecida dos. **Percepções da Diferença.** vol. 01. ed. Nove&Dez Criação e Arte. 2007.

SILVA, Petronilha B. G. e; MAIGA, Hassimi; KING, Joyce E.; WEDDERBURN, Carlos, M.; SHUJAA, M. J.; BARBOSA, Lúcia Maria de A; OLIVEIRA, Rachel de. **Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais.** São Carlos: UFSCar, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, IV., Salvador, 2006.

SILVA, A.C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador: **EDUFBA**, 2ª edição, 2010.

---

<sup>11</sup> A sedução que estamos abordando neste texto trata-se do reforço dos discursos dos colonizadores que o lápis cor de pele é aquele clarinho que vende em todas as lojas. Que os cremes de cabelo ajudarão seu cabelo alisar e ficar mais bonito. Além de ser disseminado para a massa que na maioria das vezes os sujeitos brancos são considerados mais belos, e isso reflete nas cores das bonecas que se comercializa, nos tipos de comerciais televisivos de certos produtos e dentre outras manobras feitas.

SILVA, P.B.G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, Educação, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set. /dez. 2007

\_\_\_\_\_ **Brincadeira é coisa séria: o ensino da cultura afro brasileira através dos jogos e brincadeiras populares.** (Resumo). Anais: V CBPN – Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, IV Encontro Estadual de Educação das Relações Étnicas, XI Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira e II Seminário do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade. (16 a 20 de novembro de 2015: Jequié-BA/Marise de Santana (Coordenadora). Jequié: UESB, 2015.

SOUZA, I.R; MOREIRA, N.L.M. **Desempenho escolar de alunos negros: um olhar para as relações raciais na escola.** In.: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão-SE, Setembro/2012.

VALVERDE, D.O; STOCCO, L. **Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação.** Florianópolis-SC: Estudos Feministas, 2009.

## A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO

MILENA SANTOS DE JESUS<sup>12</sup>

**RESUMO:** A presente proposta tem como objetivo atentar para a presença do ensino de literatura negra como contribuinte para o enfrentamento do racismo e do sexismo. É problematizado o ensino de literatura afro-brasileira, norteando-se pelos questionamentos: Qual é o espaço conferido à produção literária afro-brasileira no ensino de literatura de nível médio? Como a literatura afro-brasileira pode corroborar para a concretização da lei 10.639/03, especificamente no ensino médio? É observada a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER) para construir uma sondagem sobre o quanto a produção literária negra apresenta provocações para a discussão das relações étnico-raciais e corrobora para desenvolver a crítica nos estudantes no tocante ao enfrentamento dos desafios dados nas relações de poder com frente para uma desigualdade que encontra na cor da pele um dos fatores de legitimação. Este trabalho classifica-se como um estudo qualitativo, cujos procedimentos são desenvolvidos por meio da revisão bibliográfica com enfoque para a produção que vislumbram o âmbito dos Estudos Decoloniais e Teoria Literária. Para além do direito, a efetivação da lei a partir da perspectiva do Ensino Médio conta com o desafio da ruptura dos paradigmas educacionais, pois corrobora para a descolonização do currículo já que as noções consolidadas por esse reforçam as relações de poder, a pobreza, a exploração capitalista, o racismo e o sistema patriarcal.

**Palavras-chave:** Literatura negra; Ensino Médio; Legislação 10.639/03

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo atentar para o ensino de literatura afro-brasileira como espaço para refletir as relações étnico-raciais, no contexto do Ensino Médio. Para tanto, a proposta tece considerações acerca da construção do cânone literário, com ênfase para a produção de afrodescendentes. Um marco fundamental, foi a lei 10.639/03, posteriormente complementada pela 11.645/08, que modifica as diretrizes e bases da educação nacional, passando a abranger no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Xavier (2017) em *A literatura afro-brasileira no ensino médio: uma discussão necessária* compreende que após 16 anos da aplicação da lei em estudo não ocorreu sua efetivação conforme proposto. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira e o trabalho do tema em sala de aula

---

<sup>12</sup> Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Mestre em Linguagens e Representações (UESC) doutoranda no programa de Linguagens e Representações (UESC). E-mail: jsmyllena@yahoo.com.br

servi para concretizar a valorização das relações étnico-raciais como imposto na lei.

O interesse pelo Ensino Médio advém de ser a última etapa da educação formal básica e por entender que é dever da escola desenvolver, ampliar e agregar, aos alunos competências por meio do trabalho pedagógico. A competência abrange a inter-relação de saberes do aluno, os quais podem ser “acessados” de acordo com a necessidade diante de situações vivenciadas. Com isso, a competência ambiciona mobilizar “saberes” no sujeito para construir novas respostas diante de novas experiências.

A escola básica, em atenção para o Ensino Médio, leva para a sala de aula um cânone eurocêntrico, em detrimento da literatura afro-brasileira que contribuem para a conscientização de pertencimento étnico de estudantes negros (as) nas escolas públicas, a construção de uma história mais plausível e um olhar crítico qualificado sobre a atualidade, para todos. O cânone<sup>13</sup>, está relacionado aos aspectos ideológicos de uma época. Com isso, os modelos estéticos aceitos hegemonicamente estão atrelados às concepções políticas, as quais influenciam os padrões presentes na academia. Propomos fazer uma reflexão sobre como a literatura negra pode corroborar com a proposta de lei 10.639/03 no concernente a problematização de questões presentes no debate das relações étnico-raciais tais como racismo e sexismo. É considerada, a articulação suscitada pela literatura dessa autoria das “vivências” do negro no social. Assim, ela se torna terreno profícuo para que estudante do Ensino Médio vislumbre temas que abarcam gênero, classe e etnia.

Assim, observando a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER) é pretendido construir uma reflexão sobre o quanto a produção literária negra apresenta provocações para a discussão das relações étnico-raciais e corrobora para desenvolver a crítica nos estudantes no tocante ao enfrentamento dos desafios dados nas relações de poder com frente

---

<sup>13</sup> O cânone pode ser compreendido como “a provisão de modelos, ideais e inspiração; a transmissão da herança intelectual; a criação de marcos de referência comuns; o intercâmbio de favores – quando os próprios escritores se colocam no cânone e incluem também seus pares; a legitimação de uma teoria; a historicização; a pluralização, abrindo-se espaço à diversidade cultural (ARAUJO, 2008, p 13). O cânone corrobora para uma hierarquia que tende a “consagrar” gêneros, raças e modelos culturais. Ele visa uma estética com pretensões universalistas e totalizantes. Nesse âmbito, a crítica literária se torna um âmbito de relações de poder para “policar” a escrita e classificá-la de literária e de não-literária. É importante enfatizar que a concepção de cânone está marcada pelo contexto de crítica.

para uma desigualdade que encontra na cor da pele um dos fatores de legitimação.

### **A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA**

As concepções sobre as propostas de produção da literatura negra não se mostram homogêneas. Evaristo (2009) ao tecer considerações sobre a definição desta e quais seriam os produtores aponta para a complexidade da temática que é amparada por reflexões diversas. Uma das possibilidades de compreensão para a amplitude da problemática está no processo de branqueamento e perdas culturais. Assim, a produção pode ser vislumbrada a partir da escrita de descendentes de escravizados (negros) e por brancos. Esses últimos, abarcando autores que abrem o literário para o enfrentamento, a contestação, o identitário do sujeito negro frente a ruptura da metanarrativa histórica de aceitação e legitimação.

A concepção dessa produção literária passa por discussões e recebe denominações como: Literatura negra, Literatura afro-brasileira, literatura negro-brasileira (CUTI,2010, p.31). A literatura afro-brasileira no século XXI tem um momento de ampliação de seu *corpus*, e expõe critérios que a tornaria distinta dos demais textos presentes no cânone. Com a autoria de um eu-enunciativo marcado por questões biográficas, fenotípicas e temáticas atreladas “as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Brasil, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito muitas vezes à oralidade” (DUARTE,2005, p.3). O ponto de vista vai admitir e expor valores morais e ideológicos que acionam escolha de vocábulos para as representações. A linguagem busca “desconstruir” os discursos de fala e escrita provocando uma “reversão de valores”. O público ambiciona a construção de um literário, caracterizado pela afirmação identitária.

A presença da escrita literária negra na sociedade brasileira não é recente e tem representantes como Luiz Gama (1830-1882), Lima Barreto (1881-1922), Antônio Cândido Gonçalves Crespo (1846-1883), Maria Firmina dos Reis (1825-1917), José do Patrocínio (1853-1905), mas a construção de um cânone etnocêntrico viria a privilegiar homens de determinada raça (branca) e de certa classe social (dominante), enquanto as mulheres, os negros e outras “minorias”

são excluídos das hierarquias sociais mais elevadas como, por exemplo, no âmbito acadêmico e no cânone literário.

No atual cenário brasileiro, autoras como Conceição Evaristo, Lia Vieira, Miriam Alves, Sônia de Fátima da Conceição, Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães, entre outras fazem ecoar um literário de militância sobre a história de opressão da população afro-brasileira. O âmbito canônico durante muito tempo silenciou a história dos descendentes dos escravizados, a reflexão sobre as situações cotidianas dos negros e a colocação em poucos espaços de poder. Duarte (2005) vai pontuar sobre os impedimentos conferidos a divulgação da literatura em pauta situando os mesmos entornos da materialização do livro, da circulação em pequenas edições ou suportes alternativos e o apagamento dos vínculos autorais provocando um *corpus* deficitário (p.114).

Por certo, a negligência para a literatura dessa autoria ultrapassa os séculos fazendo com que chegue de forma fragmentada às escolas, por meio dos livros didáticos, que contribuem para o silenciamento e invisibilidade do povo negro. Em atenção para o âmbito literário como pressuposto atuante no identitário de nação a Base Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, irá prever para o campo artístico literário:

*[...] a formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários [...] leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética" (MEC,2017 p.490-510)*

Partindo da necessidade de um leitor literário crítico no Ensino Médio aponta-se para a problemática da literatura afro-brasileira, pois essa contesta as representações trazidas para o negro pelo cânone. A considerar aspectos como a colonialidade, pois implica na imposição do poder de dominação colonial, na persistência de representações culturais, políticas e sociais atribuídas a grupos étnicos que se amolgaram nas estruturas subjetivas de uma nação. Nesse contexto, a lei 10.639/03 se apresenta como um avanço, pois "[...]Trata-se de um marco na educação brasileira, porque introduz uma forma de valorizar a

participação dos afro-brasileiros na história do país, e de resgatar os valores culturais africanos. Além da instituição da temática no currículo” (CARNEIRO, Suely, 2011, p.23).

A literatura afrodescendente ao tencionar a representação do negro no literário canônico possibilita pensar as relações étnicas, entrando em diálogo com o proposto no inciso primeiro da Lei 10.639/03 que evidencia “§ 1º O conteúdo programático [...] 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 à História do Brasil”. Assim, a literatura dessa autoria possibilita repensar as estruturas histórico-sociais de opressão e os esquecimentos da memória. Em atenção para o sistema de opressão perpetuado no Brasil e na América Latina de colonialização dos brancos contra negro e a miscigenação da identidade nacional amparada no mito da democracia racial. A negligência para o papel da mulher negra para a formação nacional, a erotização do corpo negro que favorece a violência de gênero. Ela permite reconhecer que a história oficial é contada pelos grupos dominantes que impõem suas formações discursivas aos grupos étnicos rendidos.

## **LITERATURA E ENSINO**

O estudo da história e cultura afro-brasileiras tornou-se obrigatório no âmbito escolar através da lei 10.639/03, posterior 11.645/08 que amplia resoluções trazidas na primeira. Essas alteraram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), promovendo os conteúdos da diversidade racial e cultural nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio do território nacional. A lei apresenta-se como um mecanismo para desconstruir os discursos de inferioridade demonstrando a autonomia e valorização dos grupos étnicos. Complementando a legislação citada foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Esses visam fortalecer as alterações curriculares por meio do incentivo a práticas pedagógicas voltadas para uma educação de relações étnico-raciais positivas, que os conteúdos devem apresentar.

Pensar educação no Brasil é ter em vista as inúmeras desigualdades sofridas por grupos minoritários. Historicamente, nem todos os grupos étnicos que ocupam

o território brasileiro foram providos das mesmas oportunidades. Nesse contexto, um território marcado pela diversidade fundamentou seus pressupostos de nação na negligência para as diferenças apresentadas por negros e indígenas. A política de grupos hegemônicos do século XVI- XVIII propuseram a prática de inferiorizar determinadas culturas por não comungarem de suas ideologias: política, econômica e religiosa. Os processos de desumanização desses grupos permitiram ações discriminatórias ou genocídios. No entanto, o mito de uma dada democracia racial perpassa o âmbito escolar. O lugar da escola deveria ser o de executar a crítica anti-hegemônica resgatando os silêncios da memória recuperando a história da multiplicidade e da resistência. Entretanto, deslegitimar o hegemônico não tem sido feito pela escola, no literário ainda prevalece a visão de mundo dos conquistadores europeus, e ainda é pouco o estudado sobre os movimentos de resistência negra.

Nesse sentido, a literatura corrobora para visualizamos séculos de racismo estrutural que acarretam no afastamento dos espaços de poder e de produção de discurso. Ao debruçarmos sobre o texto negro somos levados a reconhecer o movimento de produção do conhecimento dado por muito tempo na marginalização e subalternização de grupos minoritários. Torres (2019) evidencia que a colonização do saber atua como produto de um longo processo de colonialidade que reproduz as lógicas econômicas, políticas, cognitivas e da existência que foram delineadas no período colonial.

Observamos no literário do texto afrodescendente uma possibilidade de enfrentamento para as questões que cercam o étnico. Gomes (2019) evidencia que a partir da década 90 assistimos a uma perspectiva negra da teoria educacional que pode ser incorporada como parte da produção decolonial latino-americana. Essa tendência crítica tende a proposta de ruptura epistemológica buscando a descolonização do currículo visto como um território de “disputas”, já que suas narrativas vão evidenciar as lutas de classe, raça, gênero e sexualidade conferindo legitimidade a determinados grupos.

A exclusão da relação do negro nos processos formais de educação pode ser compreendida a partir do tratamento conferida à temática pela historiografia educacional brasileira, bem como das persistentes desigualdades sociais ancoradas no racismo estrutural brasileiro, afinal, o aparelho escravocrata e

colonial não concederia espaço para negros frequentarem o ensino, obtendo sucesso e prestígio nesse campo e outros. Carneiro (2011) em *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* pontua sobre a tentativa de conferir caráter universal para educação por parte do Estado Brasileiro, mas desperta para o fato da população negra não ter “usufruído” desse princípio das políticas universalistas. Essa toma por base a taxa analfabetismo da população negra do período de 1997. Com isso, o analfabetismo da população negra “maior de 15 anos era 20,8% e da população branca 8,4%. Para negros entre 7 e 22 anos que frequentavam a escola, o índice de escolaridade era de 77,7%, enquanto a população branca na mesma faixa de idade era 84, 7%” (CARNEIRO,2011 p.51). Dada a importância da educação na sociedade contemporânea os índices levam a refletir sobre as oportunidades de qualificação profissional.

Consideremos que a literatura afrodescendente se instaura para a descolonização do currículo, pois traz representações da contemporaneidade considerando as estruturas histórico-sociais de opressão. Em atenção para o sistema opressor perpetuado no Brasil e na América Latina de colonização dos brancos contra negro e a miscigenação da identidade nacional amparada no mito da democracia racial. Em *Mestiçagem, racialização e gênero* de Costa (2009) a autora aborda a problemática racial no Brasil com foco para o lugar ocupado pelo mestiço na sociedade em questão. Nesse contexto, a mistura de raças era visualizada como inapropriada, pois cada etnia estaria em uma etapa da evolução. A miscigenação serviria para o branqueamento da população e o predomínio do branco no biótipo nacional. Ademais, teria por finalidade a busca para a formação de uma nação homogênea, coesa e integrada.

O texto literário negro permite o reconhecimento étnico do educando tendo vista que o processo de produção é dado a partir do lugar de fala (RIBEIRO,2017) com representações narrativas de aspectos singulares sobre a violência contra o negro. Elencando o recorrente memorialístico como resistência, Le Goff (1996) em *História e Memória* afirma que a memória é um elemento essencial da identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma atividade fundamental dos indivíduos e das sociedades. A memória coletiva configura-se em conquista e instrumento de poder, pois a perda nos povos e nações acarretam em graves perturbações da identidade. É aqui que chegamos

para afirmamos que a produção literária negra permite romper com o lugar ocupado pelos negros na história. Confere lugar de fala buscando corrigir a negligencia para as contribuições do negro no processo de formação da nação.

Ora os avanços trazidos pela lei 10.639/03, não desconstroem o imaginário nacional tão facilmente, pois a personagem do romance ainda é branca e a produção dessa literatura ainda necessita de visibilidade. Então não é só a simples adoção de uma regra que fará a mesma frequentar os espaços de ensino, antes temos que estar atentos para a necessidade de consideramos um *corpus* para esse literário que não incorra no erro da invisibilidade. Essa prolongando-se em sujeitos que ocupam as salas de aulas sem serem conhecedores dos mecanismos que os oprimem, do identitário étnico desconhecedores da história de luta dos que foram chamados de “mulatos desavergonhados” (GREGÓRIO DE MATOS,2000 p.234).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura afro-brasileira é um dos elementos que pode contribuir com a efetiva aplicação da lei 10.639/03, pois suscita questionamentos de problemáticas vivenciadas pela população negra, tais como o racismo e o sexismo. Ela traz para o texto literário a representação de sujeitos não estereotipados, a narrativa ocupa-se do negro em lutas contra os mecanismos de opressão históricos (escravidão, violências e exclusão social) e a literatura se mostra como um ato de resistência. A busca da introdução desse literário no cânone conduz ao questionamento sobre o lugar do negro no sistema educacional. A leitura passa a ser conduzida em duas vertentes possíveis: a primeira evidencia que a literatura é um espaço de poder manifestando o interesse de grupos dominantes, ao passo que, em segundo lugar, também é apresenta uma “fissura”, produzida pela enunciação de vozes sufocadas pelo silêncio da história.

Nesse sentido, o literário afro-brasileiro terá a atenção de um *corpus* recente, embora já fosse possível encontrar produtores desde o Brasil Colônia. A literatura afro-brasileira se mostra como um amplo território para a compreensão das lutas e das relações de poder, tendo em vista, que propõe a ruptura dos discursos

hegemônicos numa sociedade desigual, para se pensar novos projetos civilizatórios de sociedade. Ela corrobora para executar a crítica anti-hegemônica resgatando os silêncios da memória, recuperando a história da multiplicidade e da resistência, compreendendo o lugar de fala (RIBEIRO,2017) do corpo negro na sociedade.

A presente proposta teceu considerações sobre a relação entre ensino e literatura afro-brasileira, com destaque para a lei 10.639/03 que institucionalizou nos currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira. A lei é um avanço, pois proporciona a valorização da participação dos afro-brasileiros na história do país e o resgate de valores culturais de matriz africana. Observamos que embora contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho com as questões voltadas as relações étnico-raciais ainda se mostram um desafio. Para além do direito, a efetivação da lei a partir da perspectiva do ensino médio conta com o desafio da ruptura dos paradigmas educacionais, pois requer um currículo que problematize as questões étnicas e envolva a revisão de práticas docentes com posturas críticas sobre a opressão social do negro.

É na prática docente que o trabalho se mostra árduo, pois deve revisitar discursos presentes no literário e incluir a conscientização do educando para um literário branco estabelecido em critérios críticos e estéticos que têm por base o eurocentrismo. Assim, efetivar a prática do literário afrodescendente corrobora para a descolonização do currículo já que as“ noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras” (GOMES, 2019, p.228). A literatura dessa autoria partilha das vozes dos movimentos de militância pelos direitos dos negros trazendo para a sala de aula o lugar da resistência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em: 1abril. 2020.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <[http://paulo\\_freire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN](http://paulo_freire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN)>

Educação das Relações Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 10 mar. 2013.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, Sexismo e Desigualdades no Brasil*. São Paulo: Selo Negro.2011.

COSTA ,Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica .2019

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura, política, identidades: ensaios*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e Afrodescendência*. In: *Literatura, política, identidades: ensaios*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005, p. 113-131. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro>> Acesso em: 1 abril 2020.

DUARTE, Constância Lima. Gênero e violência na literatura afro-brasileira. In: *Falas do outro: Literatura, gênero e etnicidade*. Belo Horizonte: Nandyala; NEIA, 2010.

DUARTE, Eduardo. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. In: *Terceira margem*. n. 26, Rio de Janeiro, 2010. p. 113-138. Disponível em: <<http://www.revistaterceiramargem.com.br/index.php/revistaterceiramargem/article/view/60/72>> Acesso em: 1 abril 2020.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. In: *SCRIPTA*. Belo Horizonte: PUC Minas 2009, v. 13, n. 25. p. 17-31. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365> > Acesso em: 18 maio 2020.

GOMES, Ivaneide, Damasceno do Nascimento. *Literatura brasileira e afro-brasileira no ensino: a interpretação do aluno*. – 2015. 153 f. Tese (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz UESC, Ilhéus, 2015.

GOMES, Nilma Lino, *O Movimento Negro e a Intelectualidade negra descolonizada os currículos* in: *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica .2019

IANNI, Octavio. *Literatura e consciência*. In *Revista do Instituto de Estudos brasileiros*. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura. N. 28. São Paulo: USP, 1988.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER. E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278 Disponível em: <[biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)> Acesso em: 01 maio 2020.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando,

2017.

XAVIER, Gláucia do Carmo. *A literatura afro-brasileira no ensino médio: uma discussão necessária*. LínguaTec, **Rio Grande do Sul** v. 2, n. 2, novembro de 2017. Disponível em:<  
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/2554>> . Acesso em: 28 abril. 2020.

## A RELAÇÃO DOS HUMBI COM O GADO BOVINO NA OBRA ETNOGRÁFICA DE CARLOS ESTERMANN (1957)

INÊS ALMEIDA SILVA OLIVEIRA<sup>14</sup>  
WASHINGTON SANTOS NASCIMENTO<sup>15</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo discutir a relação entre os povos Humbi e o gado bovino, na perspectiva de que este animal ocupa lugar e valor de sacralidade, manifestado nos aspectos cultural e religioso deste grupo. Para tanto, a discussão e desenvolvimento da temática tem como fonte de análise a *Etnografia do Sudoeste de Angola, Vol. 2: grupo étnico nhaneca-humbe*, escrita pelo padre Carlos Estermann, missionário espiritano que atuou durante cinquenta e quatro anos no projeto de evangelização das populações do Sudoeste de Angola, entre os anos de 1925 a 1976. Como aporte metodológico faremos uso dessa obra etnográfica transitando com outros referenciais bibliográficos que contribuem para tal discussão. A onipresença do boi sagrado e seus elementos, caracterizam e marcam os ritos tradicionais e a vida cotidiana dos Humbi, estabelecendo um vínculo de amizade e sacralidade entre os membros do grupo e o bovino.

**Palavras-chave:** Boi Amigo; Sagrado; Humbi; Práticas tradicionais.

**ABSTRACT :** This article aims to discuss the relationship between the Humbi people and cattle, in the perspective that this animal occupies a place and value of sacredness, manifested in the cultural and religious aspects of this group. For this purpose, the discussion and development of the theme has as its source of analysis the *Ethnography of Southwest Angola, Vol. 2: nhaneca-humbe ethnic group*, written by Father Carlos Estermann, a Spiritan missionary who worked for fifty-four years in the evangelization project of the populations of the Southwest of Angola, between the years 1925 to 1976. As a methodological contribution, we will make use of this ethnographic work in transit with other bibliographic references that contribute to this discussion. The omnipresence of the sacred ox and its elements, characterize and mark the traditional rites and daily life of the Humbi, establishing a bond of friendship and sacredness between the group members and the bovine.

**Keywords:** Boi Amigo; Sacred; Humbi; Traditional practices.

---

<sup>14</sup> Licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (2003). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciência e Letras de Candeias-FAC; Pós-graduada em Educação Especial-Faculdade de Tecnologia e Ciências de Jequié-F. T.C: Pós-graduada em Neuropedagogia pelo IESTE-Instituto de Educação Social e Tecnológico; Mestranda do curso em Relações Étnicas e Contemporaneidade, pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), da Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Jequié – BA. E-mail: inesalmeidak11@hotmail.com.; cel. 73 98841-0727; Endereço: Av. Domingos Fioravante, 505, Distrito Stela Dubois, Jaguaquara-Ba.

<sup>15</sup> Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2003). Especialista em Memória, História e Historiografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2006). Especialista em Educação Superior pelas Faculdades Internacionais de Curitiba FACINTER (2004). Mestre em Ciências Sociais: Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2008). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo - USP (2013); E-mail: washingtonprof@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Este estudo propõe discutir a relação desenvolvida entre o grupo social dos Humbi com o gado bovino, neste sentido, partimos do valor sagrado atribuído ao gado bovino por estas sociedades, localizadas no Sudoeste de Angola, tendo em vista, que este animal tornou-se símbolo produtor dos mais diversos aspectos da vida desses sujeitos, especialmente no âmbito sociocultural e religioso, decorrentes de processos ligados aos ritos e cerimônias, cuja onipresença do boi as caracterizam.

No percurso da história, diferentes animais contribuíram para a manutenção e sobrevivência do homem, tornando-se figuras emblemáticas nessa relação, passando do recurso material para ocupar lugar central nos altares, dispensando valor espiritual na vida do homem, e assim, consagrado como mito e símbolo de sacralidade. A relação que o homem estabeleceu com o boi está presente em sua história desde os tempos mais remotos, os egípcios conheceram bem essa relação, quando veneraram o boi Ápis, na cidade de Mênfis, outras civilizações, como China, Grécia, Roma e tantas outras, designaram e nomearam a figura desse animal como um ser sagrado, divino, e por isso, preservavam essa relação mística com o bovino<sup>16</sup>.

Entende-se, que a relação mantida entre os Humbi e o “boi sagrado”, sinalizada por meio das práticas socioculturais e religiosas, demonstra um conjunto de sentidos que viabilizam o universo de suas singularidades, vivenciadas em torno da crença e preceitos em torno do gado sagrado, agenciados no cotidiano, por meio de ritos e cerimônias que marcam as fases relevantes de suas histórias individuais e/ou coletivas, sinais importantes de suas identidades místicas e culturais, os quais indicam o pertencimento dos sujeitos à comunidade.

Nesse processo dialético, envolvendo a relação dos Humbi e a veneração ao “boi sagrado”, compreende-se, que as civilizações angolanas, possuem por natureza o interesse pelo gado bovino, tanto no aspecto econômico como sacramental. Desde modo, nosso empenho será o de apresentar uma breve discussão sobre a relação que os Humbi desenvolveram com o gado bovino,

---

<sup>16</sup> Cf. Bumba-meu-boi de Guimarães na Festa de São Pedro - São Luís/MA. Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão. Dossiê do registro. São Luís - MA.

buscando a valorização e visibilidade dos aspectos culturais e religiosos desse grupo angolano, caracterizados pelos signos e onipresença do gado, formando um complexo de rituais revestidos por subjetividades e significados substanciais para o processo identitário dos membros do grupo.

### **OTYIPANGA: O VALOR DO GADO SAGRADO PARA OS HUMBI**

O território angolano, ocupa um lugar quer nas memórias individuais e /ou coletivas como um território enigmático, pensado a partir das narrativas e representações forjadas pelo colonialismo português e por viajantes. Uma região, ocupada não só por brancos colonizadores, mas também por missionários de diversos credos e nacionalidades que disputavam espaços para implantar missões e propagar os princípios cristãos.

O padre Carlos Estermann, missionário alsaciano, membro da Congregação do Espírito Santo, atuou mais de meio século entre as sociedades angolanas e agregou à sua ação missionária estudos etnológicos acerca dos diferentes grupos sociais, investigando e descrevendo elementos de suas histórias individuais e coletivas, envolvendo aspectos socioculturais e religiosos dos povos classificados por ele como bantos e não-bantos.

Oliveira (2018, p.11), ressalta a importância da produção dos registros de Estermann acerca dos elementos que caracterizavam os grupos habitantes do Sul e Sudoeste de Angola, salientando que o padre não deixou fugir quaisquer evidências que singularizavam as práticas e o valor ritual do gado bovino, fatos que instigavam sua atenção para desenvolver suas consideráveis pesquisas etnográficas, publicadas nos diversos momentos de sua vida missionária, assim há de se considerar, que Estermann foi um missionário espiritano, que se propôs a dedicar e produzir a etnografia de povos e culturas pastorícias do Sul e Sudoeste de Angola.

Assim, aportados nestas obras etnográficas, discutiremos sobre o aspecto amigo e sagrado do Otyipanga, “o boi de minha amizade”, descrito como uma relação cercada de zelo e cuidado ao animal até alcançar o ponto mais alto dessa interação, o culto e veneração ao “boi sagrado”. Para Estermann (1957, p. 186), “não se pode falar da vida pastoril sem que tenha de mencionar-se na

existência do gado sagrado”, neste sentido, é possível observar que a pastorícia era por natureza a atividade que caracterizava a vida dos Humbi.

Os Humbi foram engendrados sob a designação Nhaneca-nkhumbi, classificação atribuída a diferentes grupos por meio de um único termo, realizada pelos colonizadores, pesquisadores e missionários. Estermann (1957, p.13), também se apossou desta nomenclatura e descreveu o grupo “étnico” Nyanekankumbi como um grande agregado populacional no Sudoeste de Angola, terminologia que de certa maneira ainda condiz com os dias atuais.

O autor ressalta que os Nhaneca-humbe, constituem um grupo vasto com dez variantes linguísticas, formam comunidades agropecuárias por natureza, entretanto seu interesse maior está na criação de bois, têm uma tradição cultural extraordinária, como os penteados, marcados por tranças típicas e características de cada variante, exercem atividades como a caça, o artesanato, a pesca tradicional, o trabalho com o ferro, a olaria e a confecção de cestos e jogos.

A reminiscência nos faz identificar, que desde as origens os povos angolanos, mesmo estando em contato com outros grupos e povos e por sofrer influência de outras culturas, souberam manter seus costumes e hábitos, alinhados à presença do gado, o que garantia sua subsistência, o uso do leite e algumas vezes o sangue dos seus animais serviam para suprir suas necessidades alimentares, contudo raramente abatiam os bois, exceto em ocasiões de cunho social, a saber, em casos de óbitos, casamentos e nos ritos de puberdade. Desses animais abatidos, aproveitavam todos os elementos, o que sobrava era utilizado no vestuário, as cabeças dos bichos eram enfiadas em paus para dar testemunho das celebrações (MATOS, 2005, p. 117).

Sabonete (2010, p.48), salienta que o gado bovino representa para os Nhaneka-Humbi, valor em si mesmo, constituindo riqueza e patrimônio principal no processo de divisão da herança. Considera-se, o que o gado de modo igual, apresenta um tipo comum de riqueza na África. Neste sentido, estes animais simbolizam razão de poder, estima, respeito e prestígio, tornando-se um valor incalculável, seja no âmbito individual e/ou coletivo, “símbolo de poder econômico e de riqueza. É o meio que confere aos *Nhaneka-Humbi* o status e os meios de subsistência para si e para a família”.

Os Nhaneca-Humbe possuem uma classe de seis de animais considerados como sagrados, sendo o *Otyipanga* um deles. Para explorar essa linha de discussão Estermann (1961, p. 139), fez uma descrição etimológica do termo *Otyipanga* e declarou que se tratava de um nome genérico que significava: “animal da minha amizade”.

De acordo as descrições realizadas pelo etnólogo missionário, após a escolha do animal, existiam alguns critérios para a consagração da vitela, realizava-se uma pequena cerimônia dita *okupaya*, que significava um tipo de exorcismo, acompanhado pelo movimento que representava o afastamento do mal, onde eram usados ramos de um determinado tipo de arbusto, resolvida esta parte do cerimonial, retornavam para a *onganda*, onde o cliente presenteava o curandeiro com um carneiro, que ordenava-lhe o abatimento (ESTERMANN, 1961, p. 139).

Observa-se, que a ação ritualística era acompanhada por elementos e linguagem simbólica, intermediando o mundo humano e o “sobrenatural.” Galarraga<sup>1</sup> (2014, p. 1288), salienta que o símbolo tem uma função tanto social quanto religiosa, pois mantém de forma durável a relação com os outros/as e desta forma, a relevância imprescindível na formação da identidade de um grupo, de uma tradição.

Nota-se, se que o ritual em todas as etapas era seguido pelo uso de elementos naturais, possivelmente demonstrando o equilíbrio entre homem e a natureza, as folhas utilizadas traduziam uma linguagem simbólica, não no sentido metafórico, mas na essência de significados e representatividade que as ervas constituem para uma determinada cultura.

Para Mota (2003, p.5), há uma valorização das plantas nos ritos litúrgicos africanos, cujas ervas são vistas como sagradas, utilizadas não apenas para sanar moléstias, mas para reverenciar os deuses e adornar os espaços sagrados. Nos cultos africanos, as ervas são consagradas a diferentes entidades. Os curandeiros conhecem as características curativas referente a cada espécie, ao serem colhidas devem-se obedecer a alguns critérios, afim de que seja cativada a proteção da entidade das ervas.

A cerimônia de consagração do animal sagrado era finalizada com a seguinte expressão: “Esta cabeça de gado é tua! Toma bem conta dela! Eu

dedico-te este animal: que ele seja para ti um amigo. Se adoecer, trata de o curar sem demora, porque é propriedade tua” (ESTERMANN, 1961, p. 140). Verifica-se, que as descrições realizadas por Estermann, em torno do gado sagrado, estavam conectadas com o espírito dos antepassados.

Observa-se, que a relação entre o *Otyipanga* e seus amigos, iniciava-se com o nascimento do vitelo, perpassava pela consagração do mesmo, onde a alma do falecido deveria estabelecer o elo com o universo dos vivos, ao dono do animal sagrado, caber-lhe-ia a incumbência de tornar-se seu amigo e protetor, em caso de doença, tratá-lo sem demora, porque o bovino sagrado era de sua possessão e desta maneira, os laços de amizade entre a vaca sagrada e o proprietário estavam constituídos.

Por meio dessa discussão, nos aproximamos acerca da representatividade e lugar de prestígio que o boi ocupava na história individual e coletiva dos Humbi e demais grupos do Sudoeste de Angola, cada gesto, cerimônia e práticas ritualísticas, caracterizavam o culto e veneração ao “boi sagrado”. Um legado de saberes e tradições transmitido para as novas gerações, com a finalidade de manter viva a memória e a história dos seus antepassados.

A partir destes pressupostos, percebe-se que entre o gado e os Humbi, vão sendo estabelecidas relações de convívio diário, como ressalta Morais, relações baseadas no respeito e no equilíbrio, tendo em vista que o homem africano começou a se identificar com as qualidades do gado, expressadas nos elementos e objetos de sua cultura, representadas nas danças, nos rituais e nos festejos das comunidades, pois os animais, ou até mesmo um animal que seja, representa relevância no território, da mesma maneira que os seus ancestrais, constituem parte do conjunto da sua linhagem, pois ambos estão ligados à terra (MORAIS, 2009, p. 40-41).

Estermann (1957, p. 182), salientou que “a grande ambição de um homem adulto é ser proprietário de manadas de bois”, sobre essa questão, Morais (2009, p. 12), ressalta que animais como o gado, cavalos, bois, cabritos, carneiros, porcos, dentre outros, foram representativos para a aprendizagem e desenvolvimento do homem, reservando-lhes também um lugar no campo da vida espiritual, constituindo-se como “mito”, isto em virtude de o homem não conseguir explicação para acontecimentos ligados à sua existência.

Percebe-se, que as práticas ritualísticas realizadas pelos Humbi, trazem em seu entorno símbolos pertinentes aos bovinos, expressando uma linguagem simbólica que liga a relação homem-boi, revelando o sentido mítico presente na crença e mito do “boi sagrado”. Eliade (2010, p.7), destaca que os mitos indicam uma experiência religiosa que se difere da vida comum e diária, diante de tal acontecimento e ao recordar essas circunstâncias mitológicas, estes possuem o poder de se tornar presente e transfigurar o mundo, cobrindo-o com a existência do sobrenatural, onde “o indivíduo evoca a presença dos personagens dos mitos e torna-se contemporâneo deles.”

Olhar para o boi e seus elementos presentes nas sociedades dos Humbi, nos convida a reverberar a partir de uma lente epistemológica capaz de identificar no conjunto destas manifestações o caráter sagrado do boi, sejam nas práticas socioculturais e/ou religiosas, algo que revela o místico e a magia, inexplicável!

Acreditamos, que o conceito de sagrado pode ser entendido a partir de várias interpretações. Douglas (2012, p.10), dialoga com a concepção de pureza e impureza ligada à cultura de cada civilização ou grupos. Para ela a nossa noção do sagrado é “especializada” no tempo em que determinadas culturas “primitivas”, o sagrado é um pensamento comum que representa um sentido de proibição.

Segundo Morais (2009, p.177), na ancestralidade africana o animal não é visto como animalizado, isto porque ele traz para o homem uma maneira de sobrevivência. O homem, pensado a partir da noção de cosmo, situa-se no centro da pirâmide vital, junto aos animais, vegetais e aos minerais, formando uma relação de unidade congruente. Por causa da apropriação da palavra, permitida pelos deuses ao Homem, cabe-lhe a tarefa e a função de usar os demais elementos, suas forças e energias a seu benefício, empenhando-se na busca do equilíbrio necessário para a sua existência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio dessa discussão, pode-se averiguar que a relação que os Humbi tinham com o gado bovino era de vital importância, por meio dos elementos

ligados aos bovinos revelava-se uma riqueza de significados e significantes em torno da sacralidade do boi. Dessa maneira, a veneração ao “boi sagrado”, constitui a herança e a preservação da memória dos ancestrais e dos aspectos socioculturais e religiosos, atualizada por meio das práticas cotidianas.

Nessa direção, somos instigados a pensar que a relação entre o gado e o homem se estabeleceu ao longo da trajetória humana, retratada desde à pré-história, no período Paleolítico, onde há registros dessa ligação, expressada por meio de desenhos feitos no interior de grutas.

Nas sociedades dos Humbi, essa relação se mostra no culto ao “boi sagrado” manifestada nos ritos e celebrações, como elemento que identifica e define as mais relevantes características culturais deste grupo. Neste sentido, compreende-se que a relação entre o homem e boi agregam características do universo mítico e cultural, revelando elementos identitários da comunidade dos Humbi, reproduzidos em diferentes civilizações e culturas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOUGLAS, M. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ESTERMANN, CARLOS. (1957), **Etnografia do sudoeste de Angola**. Vol. 2: *grupo étnico nhaneca-humbe*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

\_\_\_\_\_. **Etnografia do sudoeste de Angola**. Vol. 3: *o grupo étnico herero*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1961.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GALARRAGAL, Ana María Formoso. **A comunicação da experiência religiosa através de símbolos**. In: Congresso Internacional da Faculdades Est, 2., 2014, São Leopoldo. Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST. São Leopoldo: EST, v. 2, 2014.

MATOS, Victor M. d'Albuquerque. **Ocupação pecuária de Angola**. Revista Portuguesa de Ciências Veterinárias. 2005.

MORAIS, Viviane Lima de. **Da subjetividade do Homem à materialidade do boi: Recriando Áfricas na diáspora**-Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Pulo-PUC. São Paulo. 2009.

MOTA, Marizelda Otaran. **As ervas curativas da cultura afro-riograndense transpostas para o desenho têxtil**. Monografia. Universidade Federal de Santa

Maria -RS. 2003.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. **Etnografias missionarias no Sul de Angola: danças rituais e celebração do boi sagrado na escrita do padre Carlos Estermann.** In: Canoa do tempo Revista do prog. de pós-Graduação em História. Manaus, v.10- nº 2, dez. 2018.

SABONETE, Fernando Wilson. **Construção do estado – nação angolana: relações inter-étnicas, nhaneka-humbe na guerra civil.** Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco- Centro de Ciências Sociais. 2010.

## ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA NO ROMANCE *A ENXADA E A MULHER QUE VENCEU O PRÓPRIO DESTINO*, DE EUCLIDES NETO

ANA SAYONARA FAGUNDES BRITTO MARCELO<sup>17</sup>

É chegada a hora de abrir a cova das sementes que morrem para nascer. Se o bisturi lanceta a carne e evita o fim; se a caneta escreve os poemas, os romances e as partituras; [...] tudo não existiria se os feijoeiros não florissessem. Sou a lâmina que rasga o músculo da terra e cria a vida.

[...] sou o símbolo do lavrador, que lavra a dor. Sou a palavra da terra. (EUCLIDES NETO, 2002, p.179)

### RESUMO:

O objetivo desse trabalho é analisar o romance *A enxada e a mulher que venceu o próprio destino* (1996), do escritor baiano Euclides Neto (1925-2000). Para tanto, são abordados, ainda que aos moldes sumários, cinco aspectos: a questão identitária da personagem principal da narrativa, mulher negra, mãe, agricultura sem terra do Estado da Bahia, pobre e analfabeta, cujo corpo, marcas e memórias são instrumentos e formas de resistência e subsistência; a relação entre os espaços urbano e rural, contradições e formas de exclusão; o tempo aspiralar; a presença da ancestralidade na vida da personagem, cuja força é capaz de guiá-la na construção de uma vida mais digna para si e sua família; e, por fim, a proposta subliminar para a questão agrária no Brasil apresentada pelo romance ao valorizar a agricultura de subsistência e familiar em região dominada predominantemente pela monocultura cacaueteira. Tais aspectos são analisados a partir dos afetos que mobilizam e guiam a protagonista na retomada das rédeas do próprio “destino”: tristeza, medo, alegria, desejo e esperança. Os teóricos que auxiliam a análise são: Leda Martins (2002), Muniz Sodré (2017), Lourdes B. Rocha (2008), Walter Benjamin (2003) e Friedrich Nietzsche (2003).

Palavras-chave: Identidade; Ancestralidade; Agricultura familiar, Afetos.

### INTRODUÇÃO

Na epígrafe, somos alertados pela voz de uma enxada – símbolo da resistência e fomento do lavrador – que a origem da vida se encontra na terra, em fazê-la germinar os frutos que alimentarão homens e mulheres na roça e na cidade. A enxada – “palavra da terra” – nos ensina a metáfora das sementes que morrem para germinar, dar frutos. No romance *A enxada e a mulher que venceu o próprio destino*, do escritor Euclides Neto, publicado em 1996, a protagonista é uma mulher sem terra, pobre, negra, não alfabetizada e desempregada, com doze filhos para criar sozinha. Ela simboliza a corporificação humana da semente

<sup>17</sup> (UFBA/UESB) - E-mail: [anasayonara@hotmail.com](mailto:anasayonara@hotmail.com)

morta, que renasce e faz florir um mundo de esperança capaz de frutificar para si, seus descendentes e para uma rede de cooperação que estabelece à sua volta.

A enxada e a mulher estão presentes no título do romance, bem como o “destino” a ser vencido. Para suplantá-lo, a protagonista necessita “rasgar o músculo da terra” tal qual a enxada e a semente. Ao rejeitar a cova aberta para si na cidade, Albertina migra [a pé] com a família em busca de terrenos mais férteis. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é refletir sobre a trajetória desta protagonista, no percurso da morte para vida, caminho árido, no qual o corpo se torna instrumento de resistência.

São considerados cinco aspectos na análise: a questão identitária da agricultora, cujo corpo, respectivas marcas e memórias são formas de resistência; a relação entre os espaços urbano e rural; o tempo aspiralar; a presença da ancestralidade, cuja força é capaz de guiar a protagonista na construção de uma vida mais digna para si e seus descendentes; e, por fim, a proposta subliminar para a questão agrária no Brasil apresentada no romance. Para analisar tais aspectos, considerou-se os afetos que mobilizam e guiam Albertina na retomada das rédeas do destino”. São eles: tristeza, medo, alegria, desejo e esperança. Para tanto, alguns teóricos auxiliaram na análise: Leda Martins (2002), Muniz Sodré (2017), Lourdes B. Rocha (2008), Walter Benjamin (2003) e Friedrich Nietzsche (2003).

## **ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA**

“Albertina não suportou mais a fome e a cidade” (EUCLIDES NETO, 2014, p. 19). Assim tem início o romance *A enxada e a mulher que venceu o próprio destino* e a voz do narrador nos situa na trajetória desta personagem, numa narrativa permeada por histórias e exemplo de “a caçadora de onças”, uma das muitas habilidades de Albertina; além das aventuras de Cholinha, a cadela da família. O narrador parece conhecer o local de onde fala e a luta travada pela heroína, revelando o conhecimento que ela tem de si e do mundo agrícola. Deste modo, sugere se assemelhar ao narrador descrito por Walter Benjamin, aquele que “ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece

suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1993, p. 198).

Albertina convive com a presença opressora da figura masculina, representada por guardas e policiais e pelo pai de seus filhos, a quem chama de “amásio”/“traste cruzador de uma figa” (EUCLIDES NETO, 1996, p. 4). Sem recursos e moradia, a família vive nas ruas de Jequié/BA, onde passa privações, humilhações, violência física e verbal. A narrativa é marcada pelo medo e pelo ódio. O medo gerado pela violência dos representantes do poder institucional acompanha Albertina e filhos na cidade, que não acolhe os que chegam, mas humilha, ameaça, expulsa e mata. Os migrantes não têm valor, suas vidas não são “passíveis de luto” (BUTLER, 2016), como revela a passagem: “Pior era quando aparecia um guarda e já ia levantando a mão para espancar ou um soldado levando preso um dos pequenos, aos tropeços” (EUCLIDES NETO, 1996, p. 34).

Os filhos buscam sobrevivência através de furtos, da prostituição, da mendicância e do exílio em São Paulo. Três filhas são estupradas e impelidas à prostituição. Separam-se da família e não acompanham a mãe e os menores quando saem de Jequié. A mãe acredita ter perdido os filhos mais velhos, envolvidos em roubos, assaltos e drogas. Na cidade, Albertina procura emprego como empregada doméstica e gari, mas não é contratada. Cabe perguntar: O que leva a protagonista e família a migrarem para a zona urbana?

Introduzido na Bahia no final do século XVIII – firmando-se como produto dominante um século depois – o cacau, conforme informa Lurdes Rocha, a partir do Censo de 1920, “se torna definitivamente importante para a economia sul baiana”:

No caso específico do Sul da Bahia, principal área produtora do Estado e do país, a região vivenciou uma fase de prosperidade sem precedentes, que se estendeu da segunda metade da década de 1970 até meados da década de 1980, período após o qual emergiu numa situação de grandes dificuldades. Os reflexos da crise que se instalou de forma mais aguda no início dos anos 1990 decorrem de uma série de fatores, tais como baixa de preços do produto, política cambial e, em especial, uma doença que acometeu os cacauais da região, a vassoura-de-bruxa [sic] (*Crinipellis perniciososa*). Esses elementos em conjunto, foram responsáveis pela origem de grave crise, cujos resultados, do ponto de vista social, econômico e ambiental, apresentam-se altamente danosos. (ROCHA, 2008, p. 14)

Quanto à estrutura fundiária, a pesquisadora ressalta que a referida região, a partir da década de 1980, “sofreu um processo de concentração de terras” em

mãos de uma minoria<sup>18</sup>. O romance menciona essa concentração e, principalmente, as consequências supracitadas para os antigos latifundiários. Albertina vem de família de agricultores e pequenos proprietários rurais, que também sofreram com a crise cacaueteira e a seca. O romance faz referência à “fazendinha vendida por seus pais, há mais de vinte safras de umbu, onde nasceu e se criou” (EUCLIDES NETO, 1996, p. 5).

Migrante, a trajetória da protagonista tem início na cidade de Jequié. De lá, migra novamente com os filhos, para depois de quatro dias parar em “uma cascalheira da estrada que vai dar em Contendas do Sincorá”, nas proximidades das terras que, no passado, foram dos pais. Tanto o município de Contendas do Sincorá quanto o de Jequié estão situados na mesorregião do Centro Sul Baiano. A microrregião de Jequié é área de transição climática entre a zona da mata e a caatinga, o que permite alternativas de produção agrícola e pecuária. Albertina demonstra conhecimento da agricultura de subsistência e familiar, que no romance parece se opor à monocultura cacaueteira.

Impulsionada pelo desejo de abrigar e alimentar a família, e retomar a identidade de agricultora, a mulher negra e mãe, instala-se à margem da estrada, entre o asfalto e a cerca da propriedade privada, no entrelugar dos que não possuem. A atitude sugere reportar à metáfora da “semente que morre para nascer”. Como semente, prefere local mais fértil e retorna à zona rural. As palavras da antiga patroa impulsionam Albertina a regressar às origens: “Sentiu uma mistura de humilhação e alegria. E de liberdade. Entendeu o desaforo da branca como um conselho que vinha do céu: – Seu lugar é no cabo da enxada” (EUCLIDES NETO, 1996, pp. 7-8.).

À margem, a protagonista aciona formas de subsistência a partir das próprias memórias, ao retomar ensinamentos dos antepassados agricultores. O desabafo de Albertina, ao recordar humilhações sofridas no espaço citadino, reafirma a identidade agrária e valoriza a cultura rural, em detrimento da cultura urbana que oprime e violenta a família:

---

<sup>18</sup>Segundo Rocha (2008, p. 21) “o percentual de propriedades com menos de 10 hectares, que em 1980 ocupava o primeiro lugar (60,90%), em 1996 diminuiu para 38,65%, passando a ocupar o segundo lugar. Enquanto isso, as propriedades que ocupam o último lugar no que se refere à porcentagem total de propriedades, com área acima de 500 hectares, passou de 0,11% para 1,43%, portanto, um crescimento de 1.251,50% o que demonstra o crescimento da concentração de terras em mãos de uma minoria”.

– Vem, dona, vem vê quanta coisa sei fazê. Ocê sabe trancá u'a esteira ou um chapéu, covear roçado; achá, pelo cheiro, abeia; chegá terra nas prantação? Ocê num sabe. Queria vê ocê levantano u'a casa de paia em u'a tarde pra agasaiá seus fio. Queria vê ocê saí pra o mato atrás de comida, armá u'a peda e, no outo dia, i buscá a carne. Ocê é que num sabe fazê nada. Se é em casa, as empregada lava, passa, cozinha, arruma. Ocê só sabe dá orde. (EUCLIDES NETO, 1996, p. 37)

O romance apresenta diversas passagens onde a oralidade da protagonista é evidenciada, além das atividades manuais que desenvolve com os filhos, da coragem para o trabalho árduo e braçal e do enfrentamento das adversidades que as matas desabitadas apresentam. O conhecimento do espaço rural faz de Albertina a representação da mulher forte que vive na roça, numa valorização desse lugar cada vez menos habitado por moradores nativos, que buscam alternativas de vida melhor nas cidades, que não os acolhem.

Albertina e filhos (as), após instalarem-se novamente numa área rural, no espaço de transição entre a mata e a caatinga, recuperam a alegria perdida na cidade: “Alegrou-se. Ouviu o canto dos passarinhos, o que há muito não escutava. A caatinga era flor só” (EUCLIDES NETO, 1996, p. 6). Eles vivem em harmonia com a terra e sabem, dela, extrair alimento e remédios, além de construir moradia, vestuário e utensílios domésticos. É a alegria de poder viver na terra e cultivá-la, assegurando-lhe o sustento. Segundo Muniz Sodré, a alegria “é um exemplo de força vital” e para o pensamento nagô: “condição de possibilidade do conhecimento auferido da vida prática, isto é, a *experiência*, que Walter Benjamin filosoficamente designa pela palavra alemã *Erfahrung*”. (SODRÉ, 2017, p. 225-226, grifos do autor).

São as experiências da vida prática, herdadas do convívio com os ancestrais, que Albertina ensina aos descendentes. Pelo corpo-resistência, ela “restaura, expressa e, simultaneamente, produz conhecimento, grafado na memória do gesto. Performar, nesse sentido, significa inscrever, grafar repetir transcriando” (MARTINS, 2002, p.89). A família planta feijão, milho, mandioca, algodão, abóbora, melancia e outras frutas e verduras. Cria gado, cabras, porcos, galinhas, cachorros e caça no mato; de onde vêm a carne, o leite, o queijo, o requeijão, os ovos, o mel e a rapadura. Produz farinha, beiju, sal, doce de umbu, paçoca de gergelim e óleo. Da palha, faz esteiras, vassouras e abanos; do barro, gamelas, panelas, potes, colher, machucador, molheira, entre outros.

Do algodão, tece roupas; e as “precatas” vêm do couro de animais. Produz na roça tudo o que necessita para viver; o que sobra é vendido na estrada ou serve para trocar com vizinhos ou mesmo presentear-los, como forma de retribuir afetos e estreitar laços de amizade, motivo de alegria para a protagonista: “Mais um dia de muita felicidade. Quatro amigos: seu Manduca, dona Mocinha, seu Custódio e Cholinha. Além dos filhos, não se lembrava que tivera tantos depois que fora morar em Jequié” (EUCLIDES NETO, 1996, p. 34).

A grande aliada de Albertina na reconquista da alegria é a memória, onde habita a força dos antepassados e os conhecimentos necessários para viver na terra como parte desse ambiente, numa relação harmônica de respeito. A agricultora trabalha com delicadeza, cuidado e ética, considerando o ritmo dos filhos, dos animais e da terra. Ela respeita o tempo do plantio e da colheita, da gestação e do nascimento dos animais criados na roça, o tempo necessário para o aprendizado dos atos de arar a terra e tecer o fio da palha e do algodão. Tempo cíclico que se renova a cada plantio, a cada colheita. O “exercício da cultura” se dá justamente por essa “escuta das forças” (BARTHES, 2003, p. 7), a força da natureza e da ação humana sobre ela, sua aliada.

O ato de rememorar possibilita a Albertina alinhar-se novamente ao espaço rural e ao reencontrá-lo fortalecer a identidade abalada no espaço citadino. Leda Martins ressalta que:

A memória do conhecimento não se resguarda apenas nos lugares da memória (*lieux de mémoire*), bibliotecas, museus, arquivos, monumentos oficiais, parques temáticos, etc, mas constantemente se recria e se transmite pelos ambientes da memória (*milieux de mémoire*), ou seja, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, cujas técnicas e procedimentos de transmissão são meios de criação, passagem, reprodução e de preservação dos saberes. (MARTINS, 2002, p. 71)

Usando o corpo e a voz na ação de cultivar a terra, Albertina transmite aos descendentes um saber ancestral, passado pelos avós, recebidos de antigas gerações: tempo cíclico, renovador da vida, do conhecimento e da natureza. A partir das transformações conquistadas com os saberes ancestrais, Albertina passa a cultivar esperança.

Revigorada pela relação com a natureza, ao encontro de vida em abundância, com a conquista de abrigo, sustento da família, relações

interpessoais de respeito e admiração, Albertina passa a sonhar com o retorno dos filhos e filhas mais velhos que permaneceram – perdidos – no espaço urbano:

Sim, tinha esperança que ainda voltassem. Pelo menos, dois ou três. Quem sabe, todos. Nada pra Deus é impossível. Será que estavam passando fome? Espancados pelos malfeitores, sem lugar pra dormir? Que bom se voltassem. Teriam agora casa, comida de sobra e trabalho. Será que ainda se acostumariam a trabalhar? Não estariam todos viciados na perdição da rua? (EUCLIDES NETO, 1996, p. 78)

A esperança da protagonista não se manifesta unicamente no desejo de os ter de volta, também deseja reconquistar a casa e as terras que foram dos avós, local onde nasceu e cresceu. Embora pareça difícil tal empreitada, as ações e realizações de Albertina apontam sempre nessa direção. Assim, a agricultora trabalha dia e noite, cuidando da terra e dos animais, partes da família. Ter esperança é acreditar no futuro capaz de se vislumbrar, e para Albertina o futuro só é viável com a conquista de um presente transformador, possível de ser apreendido no passado presentificado.

No romance, passado, presente e futuro parecem estabelecer uma relação cíclica, numa “temporalidade curvilínea” (MARTINS, 2002, p. 84), onde “o passado pode ser definido como o lugar de um saber e de uma experiência acumulativos, que habitam o presente e o futuro, sendo também por ele habitado” (MARTINS, 2002, p. 85). Sobre essa relação com o tempo cíclico Leda Martins acrescenta:

[...] cada performance ritual recria, restitui e revisa um círculo fenomenológico no qual pulsa, na mesma contemporaneidade, a ação de um pretérito contínuo, sincronizada em uma temporalidade presente que atrai para si o passado e o futuro e neles também se esparge, abolindo não o tempo, mas sua concepção linear e consecutiva. (MARTINS, 2002, p. 85)

A vida de Albertina é modificada por essa temporalidade aspiralar, pela intervenção do passado e do futuro no presente, auxiliando a protagonista a redimensionar o “destino”. A força da ancestralidade atua justamente onde o passado ganha forma no presente, alimentando o desejo de reconquistar a casa e as terras dos antepassados; onde a protagonista passará a habitar com os descendentes. Sendo assim, a casa cumpre o papel de local de encontro familiar, de reunião de gerações, num tempo aspiralar. E a natureza parece conspirar para que o desejo de Albertina se realize.

A presença da lua e do vento ganham importância na narrativa e ratificam a afirmativa. São quatro momentos importantes para o desenrolar da trama onde a presença da lua é usada simbolicamente para informar os afetos da personagem: a saída da cidade de Jequié acompanhada pela fome; a descoberta de uma roça abandonada que fornece alimento à família abrigada nas margens da estrada (alimentada pelo fruto do umbuzeiro); o reencontro com os antepassados na casa que fora da família e o despertar da fêmea/mulher, após o período de humilhação, medo, fome e violência no espaço urbano.

Sobre o reencontro com os antepassados, destaca-se a passagem em que a lua se torna uma aliada de Albertina, quando se dirige à casa velha. Ilumina-lhe o caminho até chegar à antiga sede da propriedade que fora dos avós, e onde morou com eles e outros familiares, ainda criança: “a lua despetalava claridade” (EUCLIDES NETO, 1996, p.121) e permite à mulher atravessar o mato à noite até chegar lá aportar. Neste espaço, vê vultos e sombras dos antepassados, ouve-lhes os murmúrios:

Quando se aproximou, viu vultos se mexendo dentro da sala. Sombras de pessoas que passavam de um cômodo ao outro. Sua mãe ia muitas vezes à cozinha, voltava e se encontrava com os demais. Seu pai chegou a sair à frente da casa, olhou em volta e tornou a entrar. Agora estavam todos reunidos, muito juntos e quietos. [...]. Falavam quase em murmúrios. (EUCLIDES NETO, 1996, p.121-122)

A claridade da lua revela o momento vivido pela mulher na antiga morada, o vento também compõe a cena: “Quando soprava mais forte, virava vento catingueiro que nem veado na corrida, ajudando os movimentos das criaturas, trazendo vozes até Albertina” (EUCLIDES NETO, 1996, p.122), que se deixou levar pelo “vento” – momento intenso de recordação e saudade de um passado tranquilo e seguro no espaço familiar. Para a agricultora, os parentes mortos voltavam “nas noites de lua” com a mesma saudade sentida por ela.

Uma das passagens marcantes quanto à presença dos antepassados dá-se quando, ao iniciar uma oração na antiga morada, Albertina é acompanhada por eles:

Rezou um único taco de oração que sabia, em favor de todos os mortos. Agradeceu a Deus por tê-los visto e pediu que não os afastasse dali, mesmo que tivessem de desaparecer de quando em quando para cumprir os seus destinos de almas do outro mundo.

Surpresa, ouviu que a acompanhavam na oração, puxada agora pela avó que sabia cantar o ofício inteirinho, até em língua que ninguém entendia. Ajoelhou-se. Fechou os olhos, contrita. Quando os abriu, o vento tinha viajado para outras bandas. (EUCLIDES NETO, 1996, p.122)

O vento, acompanhado da lua, compõe esse momento de encontro com os familiares, confirmando a estreita ligação de Albertina com os elementos da natureza, como os animais, a terra e os ciclos da vida. Após a oração, “o vento tinha viajado para outras bandas” e juntamente com “a lua [que] entrava líquida pela janela” fez desaparecer os mortos.

As passagens são descritas em linguagem marcada por comparações, sinestesia e personificações, como ilustra a imagem: “Um silêncio claro, da cor da lua, desmanchando-se em luz, entrou também na sala” (EUCLIDES NETO, 1996, p.123). A partir desse momento, a protagonista retorna ao presente, iluminada pela claridade, passando a avaliar os estragos causados pelo tempo na casa abandonada, planejando uma futura reforma, como a acreditar no desejo motivador de reaver o espaço que fora dos seus e que projeta deixar à posteridade. Para Leda Martins:

A concepção ancestral africana inclui, no mesmo circuito fenomenológico, as divindades, a natureza cósmica, a fauna, a flora, os elementos físicos, os mortos, os vivos e os que ainda vão nascer, concebidos como anéis de uma complementariedade necessária, em contínuo processo de transformação e de devir. (MARTINS, 2002, p. 84)

Tal constatação explica o que apresenta a história de Albertina ao revelar essa mulher constituída a partir do conhecimento ancestral, da forte relação com a natureza e todas as formas de vida que a compõe. E o devir da protagonista é representado nos netos trazidos pelas filhas. Se na cidade os corpos foram explorados e sacrificados, ao reencontrar a Albertina, na morada dos antepassados, as crianças renascem e (re) conhecem a identidade familiar telúrica.

A protagonista se aproveita, estrategicamente, do momento e lugar em que se encontra para reescrever o próprio “destino”. Ela cultiva a agricultura de subsistência no terreno ocupado por onças e atina “criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É [a] astúcia” (CERTEAU, 1994, p.101), descrita por Certeau. Na “toca da onça”, a mulher (re) educa os filhos, ensinando-lhes a

proteger a terra e os que nela habitam, explorando-a com ética, nos limites das necessidades.

Enquanto o então proprietário da fazenda entra em falência causada por dívidas causadas pela seca, a vassoura-de-bruxa e por não saber cultivar a terra além da monocultura cacaveira, a trabalhadora planta a agricultura de subsistência. Suas realizações lembra-nos Roland Barthes, quando recorre a Fourier para tratar da utopia: “a utopia se enraíza em determinado cotidiano. Quanto mais o cotidiano do sujeito é influente (sobre seu pensamento), mais a utopia é forte (caprichada)” (BARTHES, 2003, p. 9).

A reforma agrária vira realidade – senão em toda a região cacaveira – pelo menos na ficção. Para a família de Albertina, é possível vislumbrá-la. As memórias de Albertina em relação aos ensinamentos dos antepassados fazem lembrar quão importante é conhecer a história. Tal constatação, reporta à afirmação de Nietzsche:

Certamente precisamos da história, mas não como o passeante mimado no jardim do saber, por mais que este olhe certamente com desprezo para as nossas carências e penúrias rudes e sem graça. Isto significa: precisamos dela para a vida e para a ação, não para o abandono confortável da vida ou da ação ou mesmo para o embelezamento da vida egoísta e da ação covarde e ruim. Somente na medida em que a história serve à vida queremos servi-la. (NIETZSCHE, 2003, p. 5)

No romance é possível ler e acreditar na força da retomada da história e na força transformadora do ato de resistir. Além disso, a protagonista vivencia que a cidadania não se reconstrói sozinha. Pelo contrário, Albertina busca inicialmente a cooperação da família, para a seguir, ir conquistando os que a rodeiam, como o Sr. Manduca e Dona Mocinha, traçando uma teia de trocas simbólicas significativas. “E que nada mais é do que uma dança do desejo formando comunidade” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p.55).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desfecho da mulher franzina – que se torna caçadora de onças, metáfora das feras devoradoras na cidade e na roça –, que prosperou com a agricultura de subsistência, contrasta com o desfecho do latifundiário que cultivou a

monocultura cacauzeira. É sabido que ao longo da história agrária do Brasil o cultivo das monoculturas favoreceu o enriquecimento de poucos que detinham, e ainda detêm, grandes propriedades de terras. Ocorreu isso com a cana-de-açúcar, o café, o cacau e atualmente com a soja.

O romance apresenta, portanto, a chance de realizar a democratização do uso e usufruto da terra a partir da agricultura familiar e de subsistência, capazes de assentar os agricultores na zona rural, devolvendo-lhes a chance de reaver a identidade, fortalecendo-a e reequilibrando os ciclos da natureza e sua relação com o ser humano. Não perdendo de vista, que tais conquistas para se realizar exigem esforço coletivo e a percepção que o corpo e os traços culturais são instrumentos essenciais nos atos de resistência, bem como o conhecimento da ancestralidade. Esses elementos são decisivos no desfecho do romance em questão, na vida da protagonista e familiares e para o retorno e a fixação dos agricultores na zona rural.

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. Culturas populares. Fazer com: usos e táticas. In: \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 75-90, p. 91-106.

BARTHES, Roland. **Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 5. ed. Tradução: Sérgio Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras escolhidas, v.1).

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex e revisão de Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

EUCLIDES NETO. **A enxada e a mulher que venceu o próprio destino**. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Littera Criações Ltda., 2014.

EUCLIDES NETO. **A enxada e a mulher que venceu o próprio destino**. São Paulo: Littera, 1996.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (Orgs.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2002. p. 69-91.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva:** Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. (Conexões; 20)

ROCHA, Lurdes B. **A região cacauera da Bahia – dos coronéis à vassoura-de-bruxa:** saga, percepção, representação. Ilhéus: Editus, 2008.

SODRÉ, Muniz. Indeterminação e narrativa. In: \_\_\_\_\_. **Pensar nagô.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 221-230.

## AQUILOMBAMENTO EM SALA DE AULA: O USO DA LITERATURA NEGRA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SHIRLENE ALMEIDA DOS SANTOS<sup>19</sup>

Clóvis Moura (1993) relata que em 1740 o conselho Ultramarino português definiu quilombo como toda habitação de negros fugidos que ultrapassassem o número de cinco indivíduos em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados ou nem se achem pilões. Essa definição portuguesa, relatada por Moura, mostra uma visão estereotipada, que restringe, limita e se distancia da real grandeza do significado do quilombo. Restringir o quilombo apenas a um lugar de "negros fujões" é uma visão negativa e preconceituosa de se conceber a luta dos negros.

O quilombo, acima de tudo, é um lugar de resistência individual e coletiva. É também um lugar de luta, revolta, rebeldia e protesto contra o cruel regime de escravismo, configurando-se como um espaço de resgate e celebração da cultura negra e africana. Trata-se, portanto, de um espaço de união e proteção, de resistência e, também, de insurgência!

Há quem apenas associe a figura do negro aquilombado com a barbárie, fuga e extrema violência. Mas, ainda de acordo com Moura (1993), o quilombo lutava contra a repressão do aparelho do Estado escravista, que era violento. Logo, para se combater tal sistema, somente utilizando a mesma violência em sentido contrário.

Maria Beatriz Nascimento (2018) não nega que os negros recorreram à fuga, ao suicídio, ao aborto, ao assassinato de brancos como forma de reagir à escravidão. Porém, ela ressalta que não foi apenas a necessidade de fuga que possibilitou o estabelecimento do quilombo e, sim, a necessidade de criar "uma sociedade alternativa", com valores próprios, diferentes dos valores dominantes na sociedade em que os negros foram lançados à força. De acordo com a autora supracitada, "(...) é ao organizar sua própria sociedade que o negro se afirma e se torna autônomo". (NASCIMENTO, 2018, p.99). Por conseguinte, o quilombo é um grupo histórico, um espaço interno de organização social, cultural,

---

<sup>19</sup> Graduada em Pedagogia e, Mestra em Estudo de Linguagens (Linha: Leitura, Literatura e Identidades), ambos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

política, econômica e estratégica.

Essa breve e sucinta conceituação do quilombo se fez necessária para provocar a reflexão de que a população negra continua na luta contra os invasores das suas terras, sejam elas geográficas, epistêmicas, políticas, sociais, econômicas, culturais etc. Os negros permanecem travando lutas contra o racismo, o genocídio, pelo direito de existir, por emprego, geração de renda, saúde, moradia e Educação. E, sobre este último aspecto citado, Maria Beatriz Nascimento (2018) explicita que:

*O negro não tem só espaços a conquistar, têm espaços a reintegrar, coisas que são suas e que não são reconhecidas como suas características. O pensamento, por exemplo. Fico chocada quando se dá ao branco a cabeça, a racionalidade, e ao negro o corpo, a intuição, o instinto. Negro tem emocionalidade e intelectualidade, tem pensamento como qualquer ser humano. Ele precisa é recuperar o conhecimento que é também seu, e que foi apenas apoderado pela dominação. E por aí vamos chegar à discussão sobre a posse do conhecimento. E, a Bacon, que tem toda razão quando diz que conhecimento é poder. (NASCIMENTO, 2018, p. 102 e 103).*

O breve estudo sobre o quilombo revelou inúmeras pautas de lutas da população negra e nos fixaremos em uma delas: a Educação – que precisa ser pensada desde o início das nossas vidas, a partir das nossas crianças. Educação é poder. Logo, precisamos empoderar as nossas crianças. E uma das formas de empoderá-las, através da Educação, é lhes contando outras histórias, as nossas próprias histórias.

A Literatura Infantil constitui-se como um campo literário a partir do século XVIII. Nesse período, a burguesia se consolidou como classe social dominante, ocorreu à estruturação do capitalismo e tudo isso implicou em um novo tipo de sociedade e família, que passa a preocupar-se mais com a educação e formação de suas crianças – anteriormente vistas apenas como adultos pequenos. Porém, nesse momento, passam a deter um novo papel na sociedade que, por sua vez, almeja a preservação da infância. De acordo com Lajolo e Zilberman (2002), a escola é convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia.

A escola utiliza a literatura infantil como um instrumento para controlar, regular, doutrinar crianças e conduzi-las ao propósito de sociedade burguesa.

Perrotti (1986) afirma que como a criança não tinha contato direto com a realidade, a ideia era criar uma linguagem irreal (mágica) para adestrar o indivíduo, evitando assim que um jovem burguês se encantasse / se corrompesse / convivesse com a classe proletária. Este era um problema a ser regulado, evitado, controlado. Daí o motivo da literatura ter sido uma extração, tradução e adaptação das tradições orais sempre atribuídas de caráter moral e educativo.

Por muito tempo, a literatura ora apagava a existência dos negros, ora os apresentava sob o viés da estereotipia e objetificação. Nem sempre a literatura representou as múltiplas identidades tão pregadas por Stuart Hall (2011) e pela pedagoga Nilma Lino Gomes. Gomes (2002) explicita que o processo de construção da identidade implica o olhar de um grupo étnico-racial, ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Somente no final dos anos de 1960 e 1970 que se iniciou um movimento de resgate das nossas raízes culturais. Muitos foram os acontecimentos históricos que propiciaram o surgimento de um novo campo literário, a saber: a partir de 1960 houve a ampliação da rede de Ensino Público, normalizou-se a presença do negro nas escolas, insurgiu o Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial (1978), a publicação dos Cadernos Negros (1978), a ampliação da chamada classe média negra, o aumento de profissionais negros no Ensino Superior, ampliando o mercado de trabalho e de consumo, além das Leis Educacionais 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que indicam a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena.

Essas constatações sobre atos e acontecimentos que propiciaram e/ou fortaleceram a literatura negra são frutos do processo de insurgência de intelectuais negros que se reuniram, se aquilombaram e criaram um lugar literário de resistência e acolhimento: a literatura negra infantil. De acordo com Cuti (2010), a literatura negra é o texto produzido por um escritor que se afirma negro e se propõe a escrever textos enfatizando essa representação. Mas, afinal, o que diferencia a literatura negra das demais escritas é somente a cor da pele? Cuti (2010) responde:

*(...) a escrita afro-brasileira ou afro-descendente tenderia a se diferenciar da escrita negro-brasileira em algum ponto. O ponto nevrálgico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca. Quais as*

*experiências vividas, que sentimentos nutrem as pessoas, as fantasias, que vivências, que reações, enfim, são experimentadas por elas diante das consequências da discriminação racial e de sua presença psíquica, o preconceito? Esse é o ponto! (CUTI, 2010 p. 38 e 39).*

Maria Nazareth Soares Fonseca (2006) aborda sobre a importância de demarcarmos o cânone da literatura infantil negro-brasileira ao questionar que, quando nos referimos à literatura brasileira, não precisamos usar a expressão “literatura branca”, pois é fácil perceber que, entre os textos consagrados pelo “cânone literário”, os autores negros aparecem muito pouco e, quando aparecem, são quase sempre caracterizados de forma inferiorizante, como a sociedade os percebe. Assim, os escritores de pele negra, mestiços ou aqueles que, deliberadamente, assumem as tradições africanas em suas obras, são sempre minoria na tradição literária do país. Daí a relevância do termo.

A literatura infantil constantemente vem sendo utilizada para desenvolver uma herança colonial e divulgar tão somente os valores eurocêntricos. E a escola continuamente oferta materiais didáticos que não promovem uma identificação pela maioria das crianças brasileiras. Todavia, é possível utilizar a literatura de forma antirracista, revelando saberes do povo da África e sua diáspora, despertando sentimento de pertença ancestral, com o objetivo de tirar as crianças negras das margens sociais. A literatura negra é um instrumento que propicia o que chamamos de aquilombamento em sala de aula.

Aquilombar é manter viva a mística do quilombo, é reconhecer que seus ideais de luta permanecem vivos. Obviamente que o aquilombamento dos dias atuais não se adequa às questões territoriais do passado. Hoje podemos e devemos nos reunir em qualquer lugar que estejamos, pois a luta por liberdade é uma constante.

O aquilombamento em sala de aula é uma forma de transformar o espaço escolar, é uma forma de descolonizar e enegrecer saberes. Fanon (2008) afirma que “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34).

Fanon (2008) traz à tona termos carregados de estereotipia e negativismos (mato e selva) e mobiliza a fixidez destes estereótipos, modificando-os, desconstruindo-os e dando-lhes uma percepção positivada. Fanon (2008) ressalta

a importância de preservá-los, de resguardar o local de origem negra e não se deixar contaminar pelo contexto do outro. O referido autor positiva os termos mato e selva, pois, como ele mesmo afirma, o povo colonizado teve introjetado um complexo de inferioridade em relação à sua origem, enxergando na nação colonizadora, na cultura da metrópole, a civilização.

Aquilombar a sala de aula não significa ensinar apenas para as crianças negras e rechaçar o conhecimento de outras culturas. Aquilombar a sala de aula significa reintegrar o conhecimento do povo africano e sua diáspora na sala de aula, através das muitas narrativas existentes. É criar para as crianças negras um lugar de reconhecimento de si mesmas e oportunizar às crianças brancas conhecer um pouco mais dos saberes dos outros povos. Afinal, de acordo com Munanga (2005) as crianças brancas também precisam ter acesso a tais saberes:

*[...] não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional [...] (MUNANGA, 2005, p.16).*

Quilombo é uma palavra africana que significa união. Então, toda vez que os negros se unificam por uma causa, eles estão formando um quilombo, uma comunidade com novos saberes que destrói o estereótipo. Segundo Homi Bhabha (2013), o estereótipo é a principal estratégia do discurso do colonizador, ele é ambivalente e transita entre o que está sempre "no lugar" já conhecido e o que deve ser repetido. É, portanto, a forma de manipular as minorias, identificá-las e aprisioná-las numa condição inferior em todas as esferas sociais, econômicas, acadêmicas, estéticas, dentre outras. O problema do estereótipo é a sua fixidez e sua conseqüente repetibilidade. Por conseguinte, é necessário duvidar e desconstruir ideias arraigadas.

Bhabha (2013) alega que quando a palavra é negada às minorias, os estereótipos falam por elas. E é por isso que a literatura negra é tão importante. Ela é o grito dos silenciados e tem como ponto nevrálgico o combate ao racismo e à estereotipia. Combater o racismo através da literatura não torna a narrativa

menor, panfletária ou tampouco significa que os textos sempre abordarão os personagens enfrentando situações de discriminação racial. Combatemos o racismo quando o denunciemos e/ou quando anunciamos novas possibilidades de ser e estar no mundo. O racismo também é combatido quando as obras infantis anunciam a beleza, a inteligência, o legado, a força, a intelectualidade, resgata valores, crenças e saberes do povo negro.

Este artigo aborda mais especificamente o uso da literatura negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é neste período que o processo de alfabetização se inicia para as crianças e o contato com a literatura na escola é intensificado. A literatura é usada para deleite, para auxiliar crianças a aprender a ler e, também, como disparador de conteúdos a serem ensinados. A literatura possui multi facetas nas mãos do professor. Sem dúvidas, os anos iniciais do Ensino Fundamental é um período de efervescência literária.

Vejamos o livro *Betina*, escrito por Nilma Lino Gomes no ano de 2009 e publicado pela editora Mazza. Em síntese, este livro narra à história de uma menina de nome Betina, que adora a sua aparência, sua cor, adora os penteados que sua avó faz em seus cabelos. Betina ama o que vê diante do espelho! E, quando se depara com opiniões contrárias ao seu reflexo, defende-se dizendo que o insulto é inveja ou falta de conhecimento alheio e como solução sempre sugere que sua avó instrua os ignorantes sobre sua cultura.

Betina aprendeu com a sua avó a fazer tranças e se tornou uma empresária, dona de uma rede de salão de estética negra, ministrando palestras pelo mundo a fora sobre a importância de amar o que se vê diante do espelho. Quantas belezas e possibilidades de saberes Betina nos regala! Este livro além de proporcionar um momento de literatura deleite, inspira as crianças em fase de alfabetização a tentar ler o livro por autonomia. Betina propicia o conhecimento dos nossos ancestrais, sobre quem chegou antes de nós e o que nos ensinou (saberes dos povos africanos).

Betina inspira o respeito aos mais velhos, reconhece a importância do saber oral transmitido de geração em geração, enaltece a beleza negra, eleva a autoestima. Betina sintetiza a relevância da representatividade. Revela, também, a necessidade de ensinarmos todas as crianças – independentes da sua etnia – sobre a cultura negra, a fim de sanar atitudes de preconceito e intolerância.

Betina possibilita, ainda, refletirmos sobre o mercado de trabalho, exhibe potencialidade do negro como empreendedor, gestor; do negro como propagador dos seus saberes etc.

Outro exemplo de literatura negra é o livro *Tóim, cadê você?*, escrito por Tamires Lima e publicado em 2014. A história narra a história de uma menina chamada Lu que não gostava do seu cabelo crespo e volumoso e, por isso, constantemente lhe proferia palavras de insulto. Magoado, o cabelo por ela apelidado de Tóim, resolveu ir embora e foi assim que Lu descobriu o valor e a beleza que o seu cabelo possuía. Através dessa narrativa é possível construir a história do nosso cabelo: o que ele representa, ele se parece com o cabelo de quais familiares? É possível propor a construção da árvore genealógica da criança. É possível também conhecer todas as possibilidades de penteado, além de questionar a padronização de beleza.

O livro *Tóim* possibilita que conheçamos mulheres negras que trabalham cuidando do cabelo crespo, como é o exemplo da trançadeira Negra Jhô. O livro favorece reconhecer que o cabelo crespo e seus diferentes penteados remetem a diferentes tribos africanas – o cabelo como elo de linhagem. E, por fim, essa literatura negra infantil nos permite conhecer os saberes de cada tribo, construir bonecas (os) negras (os), dentre outras atividades.

Vejamos também o livro infantil *Olelé: uma antiga cantiga da África*, escrito por Fábio Simões e publicado em 2015. A história fala sobre as crianças que moram à beira do rio Cassai localizado na República Democrática do Congo e quando ocorre as cheias desse rio os mais velhos ensinam as crianças uma canção para encorajá-las a atravessar o rio e migrar para um lugar seguro.

Nessa literatura é possível conhecer um pouco sobre o país africano supracitado e seus diferentes saberes culturais (modos de vida, brincadeira, língua, alimentação, etc.) e como tais saberes estão conectados com o Brasil (legado africano no nosso país). Podemos conhecer também outro idioma, como lingala falado no Congo e aprender música africana, além de conhecer instrumentos africanos, dentre outras possibilidades que a narrativa oferece.

Falamos brevemente sobre três livros infantis e já foi possível notar uma gama de possibilidades metodológicas antirracistas. Saberes que não restringe os negros à sua vinda forçosa para o Brasil nos navios negreiros para serem

escravizados, como muitos livros didáticos afirmam. As literaturas negras exemplificadas possibilitam relocar os Negros, a africanidade e sua diáspora como o berço cultural da humanidade. Abrir um livro de literatura negra infantil é abrir as portas para inúmeros saberes e é por isso que a literatura precisa ocupar um lugar contínuo, frequente na sala de aula. Portanto, as narrativas precisam ser escolhidas com cuidado. É preciso atenção para que a literatura não seja lida apenas de forma engessada, como um mero disparador de conteúdos curriculares e escolarização. A literatura precisa ser um momento de prazer, diálogos livres e reflexão.

As identidades que permeiam a sala de aula são plurais. Consequentemente, as narrativas também precisam ser. Aquilombar requer saber quem eu sou e quem o outro é, pois, apenas assim, o respeito às alteridades será construído. Afinal, como Chimamanda Adichie (2019) afirma, o perigo repousa na história única.

Aquilombar significa afirmar que existe um lugar no mundo para você! É reconhecer que crianças seguras e confiantes aprendem mais. Particularmente, gosto de pensar e afirmar que a minha sala de aula é lugar de resistência. É um aquilombamento. Mas, gosto mais ainda de pensar que a sua sala de aula também pode ser. É chegado o momento de Aquilombar-se!



Figura1: CAPA DOS LIVROS

## REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

CUTI. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscara Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literatura Negra, Literatura Afro-Brasileira: como responder à polêmica?** In: SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, Minas Gerais. 2002. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em 08 set 2020.

\_\_\_\_\_. Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: Histórias e histórias**. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, Tamires; **Tóim, cadê você?**. Salvador: Secretaria da Educação, Secretaria de Cultura, 2014.

MOURA, Clóvis. **Quilombos- Resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição**. São Paulo: Filhos da África, 2018.

PERROTTI, Edmir. **O Texto Sedutor na Literatura Infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SIMÕES, FÁBIO. **Olelê: uma antiga cantiga da África**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

## REVISÃO DE LITERATURA NARRATIVA SOBRE AS IDENTIDADES ÉTNICAS REVELADAS NOS FALARES AFRICANOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO BARRO PRETO

GERONCIO SILVA BARBOSA<sup>20</sup>  
ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA<sup>21</sup>

### RESUMO

O estudo em questão tem como objetivo responder como as identidades étnicas são reveladas nos falares africanos utilizados na comunidade quilombola urbana do Barro Preto, situada no município de Jequié-Ba. A construção da base teórica desse trabalho está apoiada em três categorias que são: Identidade Étnica; Falares Africanos e Estudantes Quilombolas. Pretendemos também demonstrar a necessidade de trabalhar uma linguística afro-brasileira que revele um sentimento de respeito pelos povos africanos e pelas suas línguas, para que os sujeitos expressem em seus falares o seu próprio modo de ver o mundo, evidenciando que não existe superioridades nem inferioridades de povos e de línguas, mas apenas diferenças. Para elaborar uma revisão narrativa da literatura estabelecemos as seguintes etapas: definição do tema de pesquisa; escolha das fontes de pesquisa; busca da literatura publicada; organização e análise dos resultados. Essa temática teve a sua primeira publicação no ano de 2001 com a obra: “Falares Africanos na Bahia” da autora Yeda Pessoa de Castro, obra essa considerada uma referência. Apresentando um “corpus” de vocábulos de suposta origem africana que é fundamental para iniciar a pesquisa pretendida e referenciar as primeiras buscas de periódicos. Nessa lógica realizamos uma primeira busca na internet, especialmente no Google Acadêmico, onde encontramos cinco artigos que estão articulados com o tema da pesquisa, apresentando argumentos importantes para a realização do trabalho. Com o propósito de encontrar possíveis respostas a este questionamento realizaremos uma cuidadosa seleção de materiais de estudo para depois analisar os dados encontrados. A revisão de literatura que realizamos compreende o período de tempo entre o ano de 2001 até os dias atuais, no intuito de encontrar trabalhos publicados que abordem o tema em questão, analisando o que de fato precisamos pesquisar para elaborar um trabalho relevante e que atenda às necessidades da sociedade. Contribuindo com a fundamentação teórica e com o texto do artigo e/ou dissertação, objetivamos uma pesquisa científica comprometida com a realidade social e significativa para com as comunidades quilombolas.

Palavras-chave: Identidade étnica; falares africanos; estudantes quilombolas.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>20</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrando (PPGREC).

<sup>21</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Prof.<sup>a</sup> Dra. do Programa de Pós- Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades (PPGREC).

O estudo tem como objetivo principal a construção de conhecimento científico estruturado em três categorias que são: identidade étnica, falares africanos, estudantes quilombolas, fundamentando as teorias acerca desses saberes, procurando entender o que existe no campo acadêmico com a temática das identidades étnicas reveladas nos falares africanos utilizados por estudantes quilombolas. Destacamos a necessidade de debates e discussões sobre a linguística afro-brasileira que revele um sentimento de respeito pelos povos africanos e pelas suas línguas, falares africanos estes que revelam vivências e saberes, bem como a ancestralidade, o legado de povos negros, costumes, crenças, religiosidade e hábitos que ainda hoje estão vivos em nossa sociedade e resistiram por séculos. Somente analisando esses falares de sujeitos de uma comunidade urbana quilombola poderemos entender melhor as origens e trajetórias de como se dá a construção da identidade étnica em sujeitos que utilizam falares africanos na comunidade quilombola urbana do Barro Preto em Jequié – Ba.

A nossa pergunta norteadora é: Como as identidades étnicas são reveladas nos falares africanos utilizados na comunidade quilombola urbana do Barro Preto em Jequié-Ba? Pretendemos encontrar essa(s) resposta(s) e apresentar novas perspectivas novos “olhares” e novas formas de pensar a realidade, a busca e produção de conhecimento que pode gerar instrumentos capazes de superar os preconceitos obtendo um melhor entendimento dos conflitos sociais (de questões étnico-raciais) existentes em nossa sociedade. Dessa forma entendemos a importância de apresentarmos um constructo de base teórica correlacionado com artigos produzidos e publicados na área científica, onde encontramos trabalhos que têm uma ligação com o tema e que apresentam novas possibilidades de pesquisa, assim, essa revisão narrativa/teórica objetiva relacionar esses conhecimentos, buscando dados e novas considerações para elaborar um percurso metodológico que possibilite a construção de um trabalho relevante e que atenda anseios e a necessidade da sociedade e da ciência.

Para a construção dessa revisão de literatura que tem como tema: As identidades étnicas reveladas nos falares africanos utilizados na comunidade quilombola urbana do Barro Preto em Jequié-Ba, estabelecemos como referência

a obra: “Falares africanos na Bahia” de Yeda Pessoa de Castro publicada em 2001, que apresenta conceitos e teorias da linguística africana e um “corpus” de vocábulos de suposta origem africana que é fundamental no constructo dessa base teórica. O livro é resultado de um longo período de pesquisa, em diversos lugares entre o continente africano e o estado da Bahia no Brasil. O rigor metodológico e a ideia de subsidiar outras novas pesquisas são fundamentais para atribuir a importância acadêmica do livro. Uma obra ampla e que ressignifica os falares e a cultura de povos negros, enfatizando a diversidade linguística africana nos tempos da colonização do Brasil até os dias atuais. A autora demonstra a riqueza cultural dos povos negros que fizeram parte da formação da sociedade brasileira em uma perspectiva dos falares africanos na Bahia. Nesta obra é possível perceber como as religiões de matriz africana são portadoras de valores e de uma visão alternativa do mundo; podemos perceber que ressignificar a formação do Brasil é dar voz e vez para quem foi escravizado e silenciado, é legitimar e valorizar as línguas africanas que estão na formação, na história e na atualidade do Brasil. De acordo com Yeda Passos (2001)

*“Envolve a decisão política de admitir a necessidade de trabalhar uma linguística afro-brasileira e buscar mecanismos para implantar, em programas de iniciação científica e de pesquisa, cursos de capacitação docente nas áreas de competência em questão, a fim de legitimar as línguas africanas no Brasil, dando visibilidade aos seus falantes para que possamos recuperar o passo da história que perdemos, ou seja, admitir que o africano adquiriu o português como segunda língua e foi o principal responsável pela difusão da língua portuguesa em território brasileiro” ( CASTRO, 2001 p. 77).*

Outro livro importante sobre essa temática é “África no Brasil: a formação da língua portuguesa” de José Luiz Fiorin e Margarida Petter (2017). Nesta obra destacamos dois capítulos: O primeiro de autoria de Emílio Bonvini de título “Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil” (pp.101-144), o segundo de Tania Alkmim e Margarida Petter, “Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje” (pp.145- 177), que contribui muito com o entendimento e construção de saberes acerca da temática dos falares africanos e da linguística afro-brasileira e também, como o livro da Yeda Pessoa de Castro, apresenta um “corpus” de vocábulos de suposta origem africana.

Destacamos que o material selecionado sobre a categoria dos falares africanos, foi fundamental para entendermos e refletirmos sobre a historicidade

do povo negro em suas diversas etnias com seus muitos falares; através desses materiais foi possível investigar as origens, as mudanças e a resistência das línguas africanas que chegaram ao Brasil pelas falas dos escravos, considerando que diversas foram as etnias trazidas para o Brasil como povo escravizado. Foi possível refletir sobre as nuances de toda essa diversidade da linguística africana e afro-brasileira e de como elas podem contribuir com uma sociedade brasileira melhor, porque a pesquisa de falares africanos é resgatar o legado africano e reconhecer os valores e as contribuições dos negros e negras para o Brasil.

Dessa forma, afirmamos ser possível analisar e descrever, com base nesses materiais, as etnias e as prováveis línguas africanas que chegaram ao Brasil durante o longo período de escravidão, e investigar como foi esse contato linguístico, os conflitos e as relações sociais, considerando a ligação entre linguagem e sociedade, buscando um entendimento melhor à luz da linguística de como essas línguas africanas influenciaram e influenciam o nosso português, levando em conta os remanescentes de quilombos com seus falares africanos.

Com os livros “Teorias da Etnicidade”, de Poutignat e Streiffe-Fenart (1998) e “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais” de Tomaz Tadeu da Silva (2014), que abrange a categoria da identidade étnica, buscamos a compreensão desse termo e de outros como: etnicidade, grupos étnicos e fronteiras étnicas, o que contribuiu muito com a base teórica dessa pesquisa. Utilizamos o estudo de todo o livro por considera-lo essencial na construção da nossa base teórica, considerando que as teorias da etnicidade são relevantes para entendermos a identidade étnica. Antes de especificar a definição da identidade étnica, é necessário estudar vários conceitos a fim de garantir um entendimento mais preciso. É imprescindível pensar e refletir acerca dessas conceituações no intuito de entender o que é identidade étnica e como ela é presente e marcante nos sujeitos e de como é importante pesquisar as identidades étnicas para um melhor entendimento dos sujeitos e suas relações sociais investigando os conflitos e preconceitos étnicos-raciais que cotidianamente acontecem em nossa sociedade. Do mesmo modo, os autores deste livro afirmam, de modo muito sensato, que “o que diferencia, em última instância, a identidade étnica de outras formas de identidade coletiva é o fato de ela ser orientada para o passado” (PHILIPPE; POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998,

p.13)

No livro de Tomaz Tadeu da Silva utilizamos o capítulo dois da página 73 até 102, onde o autor apresenta a produção social da identidade e da diferença que é muito importante para entendermos o que significa o termo identidade e também de forma mais específica, identidade étnica. No referido capítulo aprendemos a refletir sobre o binômio identidade e diferença, analisando criticamente esses dois termos que são bem explorados. No texto percebemos as demarcações de afirmações e negações, onde as questões de identidade e diferença, segundo o autor, implica em situações de inclusão e exclusão e assim adquirem significados. Os dois livros demonstram o entendimento das teorias relacionadas com identidade étnica que é muito importante na construção desse trabalho. "(...) Afirmar a identidade significa demarcar as fronteiras, significa fazer as distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade este sempre ligada a uma forte separação entre nós e eles." (SILVA, 2000, p. 82).

A outra categoria é: estudantes quilombolas, na qual utilizamos o livro "Quilombolas: tradições e cultura da resistência" de autoria de Rafael Sanzio Araújo dos Anjos e André Cypriano (2006). A utilização deste livro também foi por completo por entendermos a importância dessa categoria para conhecer de forma ampla os povos quilombolas possibilitando compreender a expressão africana na população brasileira. Esta obra se constitui um importantíssimo material para construção teórica do nosso trabalho. Através dela é possível compreender, ressignificar e valorizar os povos quilombolas pois, os autores, de forma pontual, destacam a importância cultural e histórica dos povos negros para o Brasil, em uma perspectiva realista, demonstrando que o povo negro marcou indelevelmente a formação social do Brasil. Os autores também demonstram como elaborar e aprimorar políticas públicas que fomentem a igualdade e justiça social para com os grupos quilombolas, como contrapor a formação bancária dos currículos escolares e como produzir um conhecimento que sirva de contraponto acadêmico diante do eurocentrismo e que vise a valorização dos legados africanos, especificamente em relação a seus falares africanos, sem contanto conhecer de uma forma descolonizada os próprios sujeitos. Então, essa categoria tem a finalidade de nos fazer compreender de forma profunda os sujeitos da pesquisa em uma busca por uma redefinição de

uma identidade étnica para os afro-brasileiros.

Depois dessa seleção das categorias para conhecer uma primeira relação de teorias fundamentais ao tema em questão, fizemos uma busca no Google Acadêmico procurando trabalhos relacionados com o tema da nossa pesquisa: “As identidades étnicas reveladas nos falares africanos utilizados na comunidade quilombola urbana do Barro Preto em Jequié -Ba, para tentarmos fazer um levantamento teórico sobre a temática, utilizando os descritores: falares africanos, identidade étnica, estudantes quilombolas e suas combinações, onde encontramos cinco artigos que foram cuidadosamente escolhidos pela relação com o tema da pesquisa em anos diferentes, sendo todos posteriores ao ano de 2001, que é a referência dessa pesquisa, considerando que é o ano de publicação da obra “Falares africanos na Bahia” de Yeda Pessoa de Castro (2001), acima citada. Essa parte é fundamental por mostrar na área científica o que temos produzido com a temática das identidades étnicas reveladas nos falares africanos de sujeitos que são estudantes quilombolas no Brasil, verificando em cada artigo como o trabalho foi construído, quais objetivos e respostas alcançadas e respondidas, qual metodologia utilizada, tudo isso para depois chegarmos a determinadas conclusões possibilitando novas perspectivas de pesquisa.

## **Resultados e Discussão**

Verificamos, através da seleção de materiais das categorias destacadas, um importantíssimo conteúdo que atribuiu embasamento teórico e fundamentou a nossa pesquisa. Estabelecemos, para realizar a pesquisa, um consistente referencial teórico articulando as categorias destacadas com o tema “As identidades étnicas reveladas nos falares africanos na comunidade quilombola do Barro Preto”. Excelentes livros e autores conceituados em suas áreas foram considerados para realizarmos de forma relevante uma base teórica que contribua para o entendimento preciso das categorias mencionadas, e que nos auxilie nas etapas subsequentes do nosso trabalho.

Com os descritores: falares africanos; identidade étnica; estudantes quilombolas e suas combinações procuramos na base de dados do Google

Acadêmico, encontrando cinco artigos e após uma leitura para confirmar a relação com o tema trabalhado, percebemos o que de fato está sendo pesquisado com essa temática, que objetivos foram alcançados, quais questionamentos e inquietações são apresentadas, qual o modelo de pesquisa acerca dessa temática vem sendo produzida no campo acadêmico.

Os artigos selecionados para análise nesta revisão de literatura narrativa estão dispostos no quadro 1.

Quadro 1. Artigos selecionados para análise

Autor	Obra	Ano
Dante Lucchesi	A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil	2008
Maria do Socorro Silva de Aragão	Africanismos no português do Brasil	2011
Haerter; Nunes; Cunha	Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira através da presença da história da África e afro-brasileira	2013
Tânia Lobo	Rosa Virgínia Mattos e Silva e a história social linguística do Brasil	2015
Ribeiro; Pinto	A sociolinguística educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas dos acadêmicos de letras	2018

No primeiro artigo de Dante Lucchesi (2008), com o título: “A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil”, encontramos um panorama histórico das línguas indígenas e africanas no Brasil; nesse artigo é destacada a diversidade e o plurilinguismo. O autor também aborda questões sociais e o importante papel que a escola tem para resgatar a consciência histórica e promover o respeito a diversidade cultural e linguística.

O segundo artigo de 2011 tem como título: “Africanismos no português do Brasil” de autoria de Maria do Socorro Silva de Aragão. Esse artigo expõe a questão da língua, sociedade e cultura e apresenta a cultura negra concomitante com a cultura brasileira relatando a religião africana trazida para o Brasil pelos escravos e as influências de falares africanos nos nordestinos.

O terceiro artigo, “Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira através da presença da história da África e afro-brasileira” (2013), de autoria de Leandro Haerter, Georgina Helena Lima Nunes e Deise Teresinha Radmann Cunha, apresenta um entendimento das

comunidades quilombolas brasileiras e estabelece uma reflexão da educação básica brasileira nos aspectos de elementos da história da África e afro-brasileira.

O quarto artigo, “Rosa Virgínia Mattos e Silva e a história social linguística do Brasil (2015), a autora demonstra cinco proposições que são discutidas dentro da história social linguística do Brasil, debatendo conteúdos sobre elementos linguísticos fundamentais da nossa sociedade e destacando a importância de revelar a diversidade linguística do Brasil.

No quinto e último artigo analisado até o momento, “A sociolinguística educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas dos acadêmicos de letras” (2018), observamos um excelente trabalho que aborda um panorama sociolinguístico e o relaciona com a formação de professores de língua portuguesa no Brasil, com muitos conceitos refletindo sobre questões educacionais, considerando a diversidade da nossa língua e a realidade linguística dos alunos brasileiros.

Correlacionados os artigos demonstram esse binômio dos falares africanos e identidade étnica e a importância de estudar as línguas africanas e os falares africanos no Brasil, abordando a diversidade linguística e cultural que o povo negro trouxe para o nosso país e de como resistiu e resiste as tantas formas e tentativas de destruição de sua ancestralidade e do seu legado. Demonstra também a responsabilidade que a escola brasileira tem de resgatar uma consciência histórica, promovendo o respeito à diversidade linguística e cultural da nossa sociedade. É preciso se permitir conhecer sobre o elemento negro tão presente em nosso cotidiano e tomar posse do nosso próprio modo de falar, podendo expressar o que realmente tem sentido e significado, revelando com o que falamos, e de que forma, o que somos.

Os artigos selecionados abordam a questão histórica, sociolinguística e as influências que as línguas africanas exerceram no Brasil e apresentam a realidade linguística em que estamos, e das escolas brasileiras, mostrando muitas características da diversidade de falares em nossa sociedade e a importância de investigar as nossas identidades que podem ser reveladas nos falares, possibilitando fazermos uma pesquisa nas áreas das ciências sociais e humanidades, à luz da linguística, para tentarmos encontrar as ancestralidades e os legados africanos expressados nos falares africanos dos sujeitos pesquisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então podemos concluir que o tema é relevante porque aborda a relação entre identidade étnica e falares africanos em sujeitos que são estudantes de uma comunidade quilombola urbana. Considerando o estudo das categorias percebemos a importância que os falares africanos têm em nossa sociedade e a possível relação com a identidade étnica de um grupo.

Dessa forma, buscamos com essa revisão de literatura narrativa obter novas considerações e poder planejar uma pesquisa inovadora que traga excelentes resultados para a área da ciência social, ajudando na construção de uma sociedade melhor. Analisando também, a partir da perspectiva desse trabalho, o que pode ser feito e quais as necessidades de nossa sociedade, como podemos produzir trabalhos científicos relevantes e comprometidos com os povos quilombolas, como demonstrar a importância de debater conteúdos da linguística africana e afro-brasileira e de como estabelecer uma educação que resgate a diversidade linguística do Brasil.

É importante destacar que, após leitura e análise dos artigos, concluímos que existe no Brasil uma necessidade de debates e discussões sobre a linguística africana e afro-brasileira, pois, todos os artigos demonstram essa lacuna em nossa sociedade, na qual essa questão não é a principal preocupação na área científica. Assim, esses sujeitos e suas trajetórias ainda são ignoradas e silenciadas. Os artigos estudados relatam as dificuldades de trabalhar com o tema, ao tempo em que alertam para a sua importância para a nossa sociedade e para a extrema relevância do legado africano em nossa sociedade e retratam sobre a realidade dos falares africanos que ainda hoje resistem nas diversas comunidades quilombolas pelo Brasil.

## Referencial Teórico

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Africanismos no português do Brasil. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2377>. Acesso em 17/08/2020.

BARTH, Frederik; POUTIGNAT, Philippe. STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da

Etnicidade: seguimento de grupos étnicos e suas fronteiras. Elcio Fernandes (trad.). 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Falares Africanos na Bahia: um Vocabulário Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HAERTER, Leandro; NUNES, Georgina Helena Lima; CUNHA, Deise Teresinha Radmann. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, através da presença da história da África e Afrobrasileira. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1175>. Acesso em 11/08/2020.

LOBO, Tania. Rosa Virgínia Mattos e Silva e a história social linguística do Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3056/305641135005.pdf>. Acesso em 20/08/2020.

LUCCHESI, Dante. A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil. Disponível em: <https://www.doccity.com/pt/portugues-um-nome-muitas-linguas/4874028/>. Acesso em: 19/04/2020.

PETTER, Margarida; FIORIN, José Luiz. África no Brasil: a formação da língua portuguesa. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PINTO, Vera Maria Ramos; RIBEIRO, Thiago Leonardo. A Sociolinguística Educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos de Letras. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index>. Acesso em: 20/08/2020.

## DEMANDA POR DIREITOS E JUSTIÇA SOCIAL

ANTÔNIO CARLOS COQUEIRO PEREIRA<sup>22</sup>  
CLÁUDIA DE FARIA BARBOSA<sup>23</sup>

**Resumo:** A demanda por direitos é constante, sobretudo no cotidiano de pessoas negras e pobres, enquanto as políticas públicas brasileiras não conseguem alcançar a justiça social. Nesse sentido, questiona-se: qual é o papel da escola nessa conjuntura de injustiças? Este artigo tem o objetivo de discutir o problema da desigualdade social e a perspectiva do ensino da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, na tentativa de um ensino com base nas lutas históricas para promover a justiça social de comunidades afrodescendentes e indígenas. Essas pessoas foram, cultural e historicamente subjugadas como pessoas inferiores e, até mesmo, tidas como mercadoria de exploração. Nesse diálogo, constata-se que as escolas encontram dificuldades em incluir em suas práticas cotidianas as ações previstas na Lei, referente ao ensino da cultura dos povos, frente à ranços culturais perversos. Utiliza-se como metodologia, a abordagem da pesquisa qualitativa, com o uso de fontes bibliográficas.

Palavras-Chave: Epistemicídio; Necropolítica; Políticas Públicas.

**Abstract:** The demand for rights is constant, especially in the daily lives of black and poor people, while Brazilian public policies are unable to achieve social justice. In this sense, the question is: what is the role of the school in this conjuncture of injustices? This article aims to discuss the problem of social inequality and the perspective of teaching indigenous and Afro-Brazilian culture in schools, in an attempt to teach based on historical struggles to promote social justice in Afro-descendant and indigenous communities. These people were, culturally and historically, subdued as inferior people and even regarded as commodities for exploitation. In this dialogue, it appears that schools find it difficult to include in their daily practices the actions provided for in the Law, referring to the teaching of peoples' culture, in the face of perverse cultural rancidity. Qualitative research approach is used as methodology, using bibliographic sources.

**KEYWORDS:** Epistemicide; Necropolitics; Public policy.

### Introdução

A história do afrodescendente se insere na dicotomia da vida humana, em se tratando antropologicamente dos primeiros seres humanos a habitar o planeta terra. As condições de pessoas negras, na terra mãe (África), com base nos acordos com os comerciantes europeus que, aproveitavam de fragilidades para explorar o outro, deixaram marcas de sofrimento e exclusão.

O branco europeu, desde a Idade Média, usava armas de fogo e aparatos com astúcia e conhecimento superior àqueles presentes em terras africanas. Para

---

<sup>22</sup> Graduado em Pedagogia e Letras com Inglês. Pós-graduado em Gestão Escolar e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais no Kyre'y Sãso Postgrado Asunción, Paraguay. Email: antoniocarloscoqueiro@gmail.com

<sup>23</sup> Doutora e Mestra em Humanidades, Professora do Centro Universitário UniRuy I Yduc e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Pesquisadora do GEHFTIM/CNPq.

conseguir a mercadoria e gerar riquezas, os mercantilistas negociavam pessoas da mesma espécie. Ao serem comercializados no mercado, esses humanos eram associados a uma ideia que dava a eles uma conotação de serem menos humanos do que aqueles que os compravam.

Nesse contexto, esse ensaio trata sobre a condição social e histórica frente à violação de direitos, o epistemicídio e a condição cultural de grupos étnicos e a educação como esperança para mudanças de consciências na formação das gerações. Nas considerações finais conclui-se que o passado histórico precisa ser conhecido para que as desigualdades sociais sejam sanadas.

### **A condição social histórica frente à violação de direitos**

Nesse contexto, a origem em um continente em que a condição natural fez a tonalidade da cor da pele permitir classificar seres humanos em categorias de mercadoria, uns com mais valor e outros com menos, os direitos foram negados e violados de forma extrema. O reconhecimento como objeto, levou a situações de exploração, sofrimento e humilhação. Nesse sentido, a violência pelo racismo tornou-se uma das mais injustas formas de violação de direitos, pautada na ideia de que existem seres mais e menos importantes que outros.

Assim, as injustiças étnico-raciais são históricas e mantêm –se violando direitos até os dias atuais. As situações vividas e visíveis no mundo colonial, na esfera das cortes europeias, nos cenários egípcios e romanos, no Brasil da metrópole, do fim da monarquia e início da suposta liberdade declarada pela Lei Áurea dá surgimento aos povoados e favelas aos arredores dos centros urbanos. Isso coaduna-se com o que Mbembe (2018) chama de necropolítica.

Conforme o autor, a necropolítica se manifesta de várias formas. É possível constatar seus efeitos, quando uma criança negra e pobre vê outra de pele clara e classe social favorecia comer algo e ter de imaginar que está saboreando um alimento de boa qualidade. Quando um jovem negro e de classe baixa fica na porta de uma universidade pública e vê os alunos estudando pergunta: por que eles podem e eu não consigo?

Nesse sentido, a necropolítica se manifesta sempre que alguém tem seus direitos negados e/ou violados. Até pouco tempo atrás, a evidência do quantitativo de pessoas pobres e negras nas universidades públicas brasileiras era

ínfima, a partir de 2012 começa-se a mudar essa realidade devido a obrigatoriedade das reservas de vagas dentro do processo seletivos, pela lei 12.711 (BRASIL, 2012).

O quantitativo de pessoas pobres, indígenas e negras nas universidades públicas era de 10,2% dois mil e um para 35,8% em dois mil e onze, só que o quantitativo de brancos na universidade dez anos antes era de 39,6%. Sem contar que o quantitativo de brancos em dois mil e doze era de 65,7% em dois mil e doze (BRASIL ESCOLA, 2012).

A implantação da lei dá acesso ao ensino superior aos alunos de escolas públicas, negros e indígenas. Antes da ratificação da lei a universidade atendia praticamente às pessoas de pele branca e com alto poder aquisitivo. Isso coaduna com a ideia de que negar a cultura de um povo é uma forma de violar os seus direitos.

Nesse sentido, a luta é por ter sua história verdadeiramente mostrada para que demais povos possam respeitar, compreender a identidade de cada cultura e, com isso evitar discriminação e injustiça é imprescindível. A história da escravidão perpassa pelo período medieval mostra que os lordes sustentavam seus status, quando mostravam quantas pessoas escravizadas mantinham em suas residências de campos ou nos castelos (SIQUEIRA, 2010).

Quando se evidencia que um país para dar a liberdade a um ser humano promove conflitos civis que duram anos de batalha, custa muitas vidas, gasta-se recursos e inventa as mais sofisticadas armas, trata-se de conflitos resultantes de atos governamentais. Exemplos que coadunam, quando se sanciona leis de cunho autoritário e de interesses de grupos dominantes, como aquelas que marcaram o suposto historicamente como o “fim da escravidão no Brasil”.

Ao sancionar leis, como a que libertou crianças nascidas de mães escravizadas e separou as mães de seus filhos, considerando que estas não teriam condições de sustentá-los, Esta lei, ao promover parcialmente a liberdade de anciãos escravizados e de crianças nascidas de pessoas escravizadas durante a sua vigência liberta alguns, mas não oferece condições de sustentar a si e às suas famílias para viverem com dignidade. A Lei do Ventre Livre n. 2040 (BRASIL, 1871) também mascarou de forma mais cruel a liberdade, oferecendo-lhe apenas a sensação de emancipação. Por último, a mais cruel, foi a assinatura

da Lei Imperial 3.353 (BRASIL, 1888), denominada de Lei Áurea. Não se sabe se a Lei foi assinada sem um planejamento ou reflexão que, quando libertasse as pessoas escravizadas surgiria uma outra nova escravidão, uma das mais cruéis injustiças e, para não dizer, uma calamidade pública de proporção que vem de séculos martirizando pessoas que foram escravizadas.

A Lei Áurea não ofereceu à essas pessoas garantias de moradias, de condições de se auto sustentarem, qualificação e formação para que pudessem conseguir meios para sobreviverem com dignidade. A forma de abolir a escravatura não resolveu o problema da violação de direitos, apenas mudou a forma de violar tais direitos, de maneira velada e perpetuando a desigualdade e a ausência de oportunidades, mantendo-se os preconceitos preestabelecidos culturalmente.

De modo geral, as pessoas que foram escravizadas não alcançaram ainda a classe superior, onde se concentram as oportunidades e privilégios, como acesso a empregos, universidades públicas e gratuitas de qualidade. O ato celebrado como abolição da escravatura no contexto do feudalismo europeu, quando há a migração em massa do campo para os centros urbanos, com a intensificação do mercantilismo, faz surgir a ordem social burguesa.

No Brasil as autoridades que tiveram de agir a favor da liberdade das pessoas escravizadas o fizeram em uma conjuntura de pressão de países europeus, portanto, manteve-se ao máximo a desigualdade capaz de sustentar a injustiça e a necropolítica que desemboca no tempo presente advinda desses fatores históricos.

*[...] Eu não diria mais simplesmente que o exercício do poder supõe naquele que o exerce qualquer coisa como um conhecimento, um conhecimento útil e utilizável para exercer o poder. Eu diria que o exercício do poder se acompanha bem constantemente de uma manifestação de verdade entendida no sentido amplo. [...]*  
(FOUCAULT, 2007 p. 11-12)

Nesse contexto, o autor mostra como o poder que emana da classe elitizada tem a necessidade de impor a natureza, apesar de evidenciar a injustiça ou uma forma de que independente da natureza que o importante é fazer prevalecer o poder de grupos dominantes.

O mecanismo utilizado para que a sustentação do poder é preponderante em um estado de exceção (Agambem, 2004) para manter próximas as pessoas,

sem necessariamente incluí-las, apenas fazer com que elas se mantenham submissas e disponíveis a alimentar o sistema.

Coaduna-se como isso e indica a utopia de qualidade e verdade entrelaçada com a desventura da desigualdade racial, o epistemicídio por tem uma relação muito peculiar atrelada ao racismo. Conforme Santos (1997) trata-se da destruição de formas de conhecimento e culturas que não são assimiladas pela cultura do Ocidente branco. Ou seja, são situações que colaboram no sentido de sustentar o poder de grupos historicamente dominantes e que se sobressaem socialmente, extinguindo os demais.

### **O epistemicídio e a condição cultural de grupos étnicos**

A forma de promover a compreensão das diferenças culturais e sociais consiste em verificar os fatores históricos que refletem as condições na contemporaneidade. Negou-se a informação da condição e de como foram retirados de suas terras, berço natal, para serem levados a viverem em cativeiro, onde desconheciam tudo, desde a forma geográfica de cada região onde eram levados até a forma cultural desses locais.

Violências e automutilação foram marcantes nas travessias para as novas terras além mar. Eram súditos, sacerdotes, príncipes e até reis transformados em mercadorias humanas, colaborando para as práticas de epistemicídio. Este caracteriza-se como mecanismo de dominação étnica/racial e a negação de conhecimento para os menos favorecidos pela classe dominadora e, conseqüentemente, dos que estão no topo do poder enquanto sujeito que ostenta o conhecimento (CARNEIRO, 2005).

O respeito provém do processo de conhecimento que marca a resistência de um povo explorado, subjugado e isso reflete na abordagem de cultura dentro do espaço geográfico do sujeito. Mataram a cultura do negro e do indígena nos seus espaços originais onde moravam e onde foram subtraídos para ser mercadoria de exploração, de injustiças e de não reconhecimento histórico como pessoa e cidadão.

*A branquitude, enquanto sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas como no fato de que há*

*absoluta prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesásticas, no corpo docente das universidades públicas ou privadas etc (CARNEIRO, 2007, p. 1).*

Conforme a autora, a condição do desequilíbrio de igualdade de inclusão do indígena e negro nos espaços de poder é porque se não inclui em agendas nos órgãos que efetivamente têm condições de garantir a empregabilidade das leis com dinamismo, eficácia e segurança dos menos favorecidos.

Assim, o poder da cor, do dinheiro e da posição social está presente nos órgãos governamentais, os que tiveram historicamente direitos negados e violados continuam a encontrar dificuldades de se inserir nas instituições.

*O controle externo do uso da força pelas instituições policiais e a desconstrução do racismo institucional no saber/fazer da segurança pública —propostas que não têm adesão majoritária hoje no Congresso Nacional. Mudanças de médio e longo prazo poderão emergir com o fortalecimento de novos atores —como a juventude negra— tanto na mobilização social pela pauta quanto na formulação de propostas de reformas que procurem superar o racismo institucional entranhado nas organizações policiais e em todo o sistema de justiça criminal (SINHORETTO e MORAIS, 2018, p. 25).*

Conforme os autores, a superação do racismo estrutural depende do fortalecimento de novos atores, portanto, demanda mais ações afirmativas para incluir esses jovens na estrutura institucional ainda vigente, Nesse sentido, a educação é a perspectiva para a mudança e fim das desigualdades sociais

### **A educação como esperança**

A educação tem a função de formar para a cidadania e, com isso, promover a democracia, que acontece com a participação de todos. Para tanto, o conhecimento de fatos históricos ajudam a compreender a realidade para intervir nela.

Inserir o ensino da cultura afro-brasileira e indígena, conforme preconiza a lei educacional é uma política pública de urgência. Isso porque, a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura que caracterizou a formação da sociedade brasileira a partir dos dois principais grupos étnicos fundantes da cultura, notadamente negros e indígenas, resgata as contribuições da área

social, econômica e política pertinente à história do país e que foi extinta da história oficial até aqui.

A história brasileira, escrita e contada a partir da perspectiva dos colonizadores se mostra atualmente como uma negação da verdadeira história dos fatos vividos. Para tanto, a ação deve ser integrada e interdisciplinar em todo o currículo escolar. Ou seja, não se trata de ações pontuais, mas específicas de todas as disciplinas, inclusive àquelas pertinentes aos conteúdos ministrados nas disciplinas de educação artística, literatura e história brasileira. Coaduna-se com elas, as de economia, matemática, geografia e ciências, isso porque o conhecimento é sistêmico e, para alcançá-lo, há que se fazer um trabalho integrado.

A escola deve ser emancipadora na compreensão que a diversidade étnica não é uma doença, mas uma concepção de cultura e de condição de localização de seus descendentes e antecedentes genéticos. A vida deve ser e ter uma concepção social igualitária, democrática e libertária dentro de uma forma em que os seres humanos sejam iguais em direitos e deveres. Por isso foi implementada a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) que deve ser uma ferramenta de combate à desigualdade e a conscientização do conhecimento da cultura e a história brasileira, na perspectiva descolonizadora.

### **Considerações finais**

A prática educacional ainda está distante da empregabilidade das políticas públicas em relação ao fim das desigualdades sociais, em consequência disso, continua sendo o trampolim da sustentação de quem está no topo da pirâmide social e econômica no país.

Assim, a escola e as políticas públicas, de forma geral, demandam ser empregadas na conjuntura social e no âmbito nacional para que o respeito à dignidade da pessoa humana possa ser uma realidade vivida na prática, sobretudo quando se trata de grupos étnicos e de classe marginalizados socialmente.

No currículo escolar a cultura afrodescendente e indígena tem de ser produzida e reproduzida da mesma forma que, durante séculos, a cultura

européia foi disseminada e ensinada nas escolas e, para além das salas de aula.

Ao retomar a questão geradora dessa discussão: qual é o papel da escola nessa conjuntura de injustiças? Verifica-se que a escola é o lócus e o meio mais eficaz para propagar a dignidade de pessoas e grupos na sociedade e seu trabalho se concentra na formação das novas gerações. Portanto, seu papel é formar pessoas com consciência e, dessa forma, a escola se insere no lócus da esperança para um mundo sem violência e violação de direitos com a garantia de dignidade a todas as pessoas e, sobretudo, aos grupos étnicos historicamente marginalizados.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. Estado de Exceção. Trad. Iraci D. Poleti, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Documento orientador sobre a gestão da atenção psicossocial nos DSEI. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. - 2ª edição - Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_saude\\_indigena.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf). Acesso em: 3 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Manual de doenças mais importantes, por razões étnicas, na população brasileira afrodescendente. 2001. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/%20doencas\\_eticas.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/%20doencas_eticas.pdf) Acesso em: 29 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei 3353, de 13 de maio de 1988. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm) Acesso em: 29 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 30 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) Acesso em: 30 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei 2040, de 28 de setembro de 1871. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm#:~:text=LIM2040&text=D%20eclara%20de%20condi%C3%A7%C3%A3o%20livre%20os,de%20escravos.....](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm#:~:text=LIM2040&text=D%20eclara%20de%20condi%C3%A7%C3%A3o%20livre%20os,de%20escravos.....) Acesso em: 30 out. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

FOUCAULT, Michel. A Microfísica do Poder. 24 ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: Edições n. 1, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SINHORETTO, Jacqueline e MORAIS, Danilo de Souza. Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada. Revista de Estudios Sociales, N. 64 abril-junio, p. 15-26. 2018. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/res64.2018.02> Acesso em 29 out. 2020.

SIQUEIRA, Túlio Manoel Leles de. Rev. Trib. Reg. Trab. 3º Reg., Belo Horizonte, v.52, n.82, p.127-147, jul./dez.2010.

## DINÂMICA DE REALAÇÕES DA FAMÍLIA NO CUIDADO À PESSOA IDOSA COM CÂNCER<sup>24</sup>

FLÁVIA FARIAS SANTOS  
LUZIA WILMA SANTANA DA SILVA  
ÁLVARO PEREIRA

### INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico na área das ciências da saúde, nas últimas décadas, tem promovido o diagnóstico precoce do câncer, contudo, muitos casos ainda estão na invisibilidade do sistema de saúde por *multivariadas* razões, em destaque, a difícil acessibilidade aos serviços, fazendo com que a doença arremeta muitas vidas. Destaca-se, neste particular, o seu caráter hostil através de alterações patológicas, para as quais são exigidas pronta abordagem, tratamento-controle e cuidados especiais.

O câncer, um problema de muitas faces, com alcance às variadas faixas etárias, inserida entre as doenças de natureza crônica não transmissível (DCNT), mas ainda necessitando de um olhar de libertação aos estigmas lhe conferido de modo a maior resolutividade em promoção e proteção específica à adequação contextual de cuidados. Aqui abrindo um parêntese, para direcionar a fase mais tardia da vida, o envelhecimento, de modo a um envelhecer feliz, do qual não se pode desobrigar-se do enxergar o contexto relacional humano na formação histórico-social de família.

A abordagem relacional se evidencia no contexto do câncer por esta ter repercussão biopsicossocial à vida das pessoas sob este enfrentamento, assim como de suas famílias (SILVA, *et al.*, 2009). Neste particular, Este dado merece destaque, pois estando esta doença compondo o leque das de natureza crônica, e, estas doenças de elevada incidência em pessoas idosas, exatamente a faixa etária que se avulta dia a dia no cenário nacional. Destarte, com impactos explicitadamente às políticas públicas, mais ostentosas nas de saúde.

Neste contexto de envelhecimento versus enfrentamento do câncer, se faz notar como fator diferenciador em política de saúde pública – o sistema familiar e

---

<sup>24</sup> Estudo oriundo de Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia

sua dinâmica de cuidados aos entes idosos –, uma vez que no cenário nacional, pessoas idosas coabitam espaço-tempo domiciliar com membros familiares em uma composição intergeracional (BRASIL, 2009; IBGE, 2010). Evidencia que trás à necessidade de lançar luz sobre este contexto relacional, à gestão e implementação de cuidados à saúde, assim como, para prevenir complicações advindas das doenças crônicas no ambiente familiar.

A abordagem relacional familiar pode ser e é questionada por muitos estudiosos, a exemplo de Bauman (2004) e Luhmann (2005), como sendo a família uma sociedade líquida, com impossibilidade de compor uma unidade todas em relação.

Assim, vão-se buscando especificar a família compreendendo-a como o primeiro sistema de cuidado de seus membros parentais, o espaço de normas, papéis, valores, respeito, gratidão, amor, conflitos, história intergeracional, entre outros significados e significâncias. (ELSEN, 1992).

Neste sentido, perseguir a dinâmica de relações da família diante do adoecimento da pessoa idosa com câncer se reverteu em uma temática indispensável, a qual se assentou na questão: qual a dinâmica de relações da família no cuidado à pessoa idosa com câncer? Baseando-se nesse questionamento objetivou-se no presente estudo: identificar os tipos de relações e interações que permeiam o cotidiano da família no cuidado do ente familiar em enfrentamento do câncer; descrever como o câncer em pessoa idosa interfere na dinâmica relacional da família; compreender como a família se reorganiza para os cuidados à pessoa idosa com câncer.

## MÉTODO

Estudo de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, realizada no município de Jequié-BA, nos domicílios das pessoas idosas com câncer e seus familiares que coabitavam a mesma residência. O Estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal da Bahia, segundo parecer nº 384.230, em respeito à Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

A população do estudo constituiu-se dos sujeitos idosos com câncer, cinco pessoas, e dez familiares com idades entre 26 e 86. Os critérios de inclusão para as

pessoas idosas foram: a) encontrar-se em condições físicas e psicológicas para responder com coerência os questionamentos. E, os critérios de inclusão para os familiares foram: a) ser familiar da pessoa idosa com câncer, sem necessariamente, de consanguinidade; b) ter vínculo relacional proximal com a pessoa idosa com câncer; c) ser familiar que participa dos cuidados da pessoa idosa com câncer. Como critério de exclusão os casos que não se amoldaram aos critérios de inclusão.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para o desvelamento dos dados foram: entrevista semi estruturada à pessoa idosa com câncer e familiares que consistiu em um roteiro de questões norteadoras, o Círculo de Thrower interpretados segundo Floyd & Morman (2013), tratou-se de um instrumento de avaliação das relações familiares. Outro instrumento, o Diário de campo foi utilizado para registro das observações, impressões e percepções de campo das pesquisadoras. O tratamento e análise dos dados se deram mediante o modelo interativo sugerido por Huberman e Miles (1991), através de análise de conteúdo em um processo de idas e vindas. Inicialmente com a definição do problema de estudo, prosseguindo em um vaivém a análise compreensivo-interpretativa dos dados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados seguem apresentados e discutidos segundo as categorias e subcategorias que emergiram a luz dos discursos dos sujeitos que compuseram este estudo.

Na Categoria “Ser sistema familiar: do desvelamento ao cuidado ao ente parental com câncer” tem-se que a percepção sobre o câncer envolve a crença de que este exprime situações de mistérios, medo, dor, desconforto, sensação de doença incurável, capaz de originar mudanças de natureza multidimensional na vida da pessoa acometida e daqueles com grau de relação proximal.

Gimeno (2001) salienta que a família em sendo uma rede complexa de inter-relações nem sempre perceptíveis aos olhos do observador, seja este um participante interno ou externo ao processo, para alcança-la se faz necessário sensibilidade. De este ponto do vista da autora, esta categoria segue analisada

em sua cartografia desenhada em duas subcategorias que se entrelaçam e avultam-se à medida que o enfrentamento do câncer se mostra pelo desconhecimento da doença, medo de perda do familiar, mudanças de papéis e funções para manutenção dos cuidados.

A primeira, “O início da doença para a família: uma fase de encobertar o diagnóstico na dinâmica relacional” – essa subcategoria permitiu a compreensão de que no início o câncer significa um diagnóstico funesto para a família, o qual impacta seu emocional pela incerteza em relação ao futuro de modo que segundo Alves (2013), a família torna-se parte do processo de adoecimento do familiar. Ela sofre e compartilha o impacto emocional, desde o primeiro instante. A partir de então, o funcionamento da família passa a girar em torno do adoecer do ente parental, de forma que todos seus integrantes, em graus diferenciados, são afetados pela nova situação.

Acontecimento que expõe a família a constantes enfrentamentos e tensões frente às imposições da doença, capazes de gera estresse e sentimentos de insegurança com relação a seu curso. Tais sentimentos são comuns entre famílias que vivenciam o câncer e precisam se adaptar-se a uma nova condição na incerteza com relação ao futuro da pessoa a quem se ama (SILVA, 2001). Neste contexto, falar sobre a doença torna-se assunto proibido, disfarçado, em que todos sabem, mas ninguém toca no assunto. Uma forma de encobertar o diagnóstico na dinâmica relacional familiar.

*Quando vem a notícia a gente fica um pouco assustado, né? É um baque na nossa vida e você ainda tem que se segurar para o outro não ver que você tá triste [...] (Família 3 – Esposa)*

Observa-se a dificuldade em verbalizar sobre a doença e os sentimentos de medo impactando o viver familiar. De acordo com Alves (2013), é muito comum em nossa sociedade a família evitar falar sobre a doença, suas preocupações e sentimentos com o familiar em adoecimento, e, em algumas situações, até mesmo com outros membros, como mecanismo de proteção do outro, para impedir que estes sofram ainda mais.

Segundo Filho e Burg (2007), a família que consegue trabalhar seu psicológico de forma a compreender a importância da verbalização e compartilhamento entre seus membros, incluindo a pessoa doente, tem a

oportunidade de resolver questões de relacionamento, possibilitando vivenciar a doença com uma menor carga de estresse e ao seu tempo, se fortalecem para melhor enfrentar a situação. No entanto, a verbalização nem sempre é uma tarefa simples, sobretudo pelo medo até em pronunciar a palavra câncer, como identificado neste estudo.

A segunda subcategoria, “A Dinâmica do cuidar familiar: eu e/ou nós na manutenção do sistema de cuidados” - discorre sobre as adaptações na dinâmica familiar após diagnóstico de câncer, pela necessidade de mudança, a qual passa a ser reconhecida como algo necessário. Segundo Silva (2007), um processo de entropia e recursividade. Do grau de desordem que a doença traz ao sistema familiar influenciando mutuamente todos os seus subsistemas em sua globalidade.

Nas famílias deste estudo o câncer abrangeu todos os subsistemas, alterando-lhes o modo familiar de ser e estar convivendo com o câncer.

*[...] durante o dia fico com ela, arrumo a casa, faço comida, ai tem os horários dos remédios [...] De tarde, minha irmã chega, prepara o cafezinho dela e termina de fazer as coisas da cozinha. Aí a gente se divide assim [...] (Família 4 –Filha 2)*

Observam-se mudanças no funcionamento da dinâmica familiar ao atendimento das necessidades da pessoa idosa doente. Mudanças que impactam a vida de seus membros e configura-se no todo e partes da família de forma complementar e interdependente. O desvelamento do cuidado molda a reestruturação familiar.

Assim, a família desenvolve sua capacidade de adaptação de forma a dar funcionalidade ao sistema, buscando através da negociação entre seus membros atingir objetivos capazes de adequar à situação problema (GIMENO, 2001), o desejo de desempenhar um papel nunca antes realizado e quando esse sentimento vem acompanhado de amor e respeito não há necessidade de motivações externas.

Essa categoria é retratada pelos participantes deste estudo como cuidar é verbo, é sentimento, é respeito e é valorização da família, e repercute na percepção da pessoa idosa com câncer, na categoria que se segue, em que estar-se com câncer é viver mudanças psicofísicas intensas, mas aliviadas pelo amor familiar em cuidado.

Na Categoria “A Pessoa Idosa e a descoberta de estar com câncer: mudanças no processo de viver humano” revela como a experiência é repleta de limitações e sentimentos que se confundem com oscilações próprias da vida, revelando um mundo que se mostra ora de forma positiva, ora de forma negativa, com modificações dos hábitos de vida, restrições físicas e dependência. Para os participantes desse estudo uma revelação dolorosa:

*[...] Quando eu recebi a notícia veio àquela sensação de medo, de angústia [...] porque a gente pensa logo na morte, né? [...]* (Idoso 1)

Receber o diagnóstico do câncer gera medo e angústia nas pessoas, mesmo diante de possibilidades de cura, pois o estigma e a falta de conhecimento rodeia o imaginário coletivo sobre a doença, gerando sensação de estranheza, fazendo-os remeter a finitude da vida. Este fenômeno é corroborado por Antunes et al (2011), em seu estudo, no qual os idosos participantes relataram tais sentimentos ao receber o diagnóstico de câncer. Alves (2013) relata igualmente que devido ao impacto da descoberta do câncer é comum perceber nas pessoas a negação da doença e a dificuldade em verbalizar sobre ela com outras pessoas

A negação é um mecanismo de defesa, temporária, usado como estratégia para bloquear experiências desagradáveis que ameaçam a pessoa, mas não se trata de uma fase definitiva, e sim uma etapa de um processo vivencial, que poderá logo ser substituído por uma aceitação parcial ou total (SILVA, 2001).

O cuidado, neste particular, precisa perspectivar seus saberes culturais, daí a necessária abertura de olhar para enxergar o processo texto-contexto de estar-se com câncer. Porquanto, cada pessoa tem em seu contato com o câncer uma maneira singular de experimentá-lo e esta pode ser percebida das mais variadas formas. A presença da família proporciona o suporte necessário e a segurança a qual se precisa para vencer as etapas da negação do diagnóstico a readaptação de um novo tratamento quando necessário, o que a constitui como o primeiro e mais atuante suporte social.

Não obstante, viver em ambiente sobtensão e ansiedade faz com que a família também precise de suporte social de modo a manter-se fortalecida para continuidade dos cuidados ao ente familiar idoso com câncer, e assim, diante da

análise das falas dos participantes emergiu a Categoria “O Suporte espiritual, emocional e social na dinâmica do sistema familiar no enfrentamento do câncer”. Em situações de enfrentamentos dolorosos, sentimentos desconfortantes e conflituosos rodam o ser, aludindo a necessidade de uma crença ou espiritualidade pela busca do sentido das coisas e o indivíduo é tomado por uma força interior sublime que o conduz às atividades superiores, que lhes proporciona segurança, conforto e bem-estar – condições benéficas à unidade biopsicossocial. Assim, é no contexto da espiritualidade – no eu interior a priori –, que a família encontra suporte ao sofrimento causado pela descoberta da doença em um de seus membros: *Nessa hora a gente se agarra mesmo em Deus. [...] tudo que fala de Deus é importante para nós* (Família 3 – Esposa). As famílias se agarram em fé e confiança a um ser superior – Deus –, o qual segundo elas é o único capaz de trazer de volta ao contexto relacional-familiar a saúde do seu sistema em sua globalidade. Na fé e esperança encontram o conforto para a dor e a angústia. Através da fé passam a sentirem-se mais seguras diante da realidade de conviver com o câncer.

Neste processo de enfrentamento da doença o suporte social também se fez notar, o qual adveio por primeiro, do próprio sistema familiar – dos seus subsistemas –, da união dos seus membros, da participação de cada um no cuidado, do apoio que estabeleceram entre si para amparar e dar força um ao outro, da busca por estratégias de enfrentamento da doença lhe atribuindo significados a partir de conceitos, para além de natureza biológica, alcançando as de natureza sociocultural e espiritual, este último como observado nas linhas precedentes.

A sensibilidade do ser humano, na situação específica, produz um sentimento de comoção, de ajuda e de solidariedade, passando a integrar o processo de cuidados familiar – unidos em prol da saúde e bem estar da pessoa em enfrentamento do câncer –, criando uma rede de suporte social e emocional, a qual segundo Boff e Mamede (2004), possui influência sobre as relações interpessoais e a superação de dificuldades. Entretanto, o sistema de saúde na concepção das famílias deste estudo, esteve na contramão do apoio ao sistema familiar, distanciando-se dos princípios de integralidade, universalidade e equidade. As famílias sentiam-se ‘órfãs’, pois encontravam dificuldades à

marcação de exames e consultas com o médico do Programa de Saúde da Família para a pessoa idosa em adoecimento e na atenção as demandas familiares.

*Ajuda do serviço de saúde temos não, nenhuma. É difícil até marcar exame lá no posto, quase nunca tem médico. Tem só a enfermeira que fica lá, mas a gente sente a necessidade de passar pelo médico também. (Idosa 2)*

Sobre esse distanciamento ou descuido do sistema de saúde Marin, Storniolo e Moravcik (2010), relatam que o modelo de atenção à saúde predominante, por muitas décadas caracteriza-se pela fragmentação do cuidado, centralizado no profissional médico e na dificuldade de acesso da população com menor poder aquisitivo. Desta forma, não se tem conseguido lograr êxito aos diversos e complexos problemas de saúde demandados pela população.

Logo, estamos diante de 'cegueira' da saúde pública em meio a um sistema de saúde que se apregoa de atenção à saúde da família. Cegueira pela invisibilidade da família como unidade de cuidados em sua globalidade, que necessita de apoio que a possibilite conduzir o processo de cuidado de forma mais assertiva e harmoniosa mantendo-se saudável física e mentalmente para cuidar-se e cuidar do ente parental com câncer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O reconhecimento das necessidades das famílias sobenfrentamento do câncer como foco de atenção assistencial implica em mudanças fundamentais na organização dos serviços e instituições de saúde, as quais precisam captar o fenômeno no entrelaçamento do curso de suas relações, de forma ao estreitamento de vínculos entre profissionais - unidades locais de saúde e o contexto familiar em sua totalidade. Trata-se de assinalar observância à percepção do quão o enfrentamento do câncer é desestabilizador e demanda suporte emocional às famílias para o desenvolvimento de resiliência, uma vez que estruturalmente fracas, pode advir rupturas e com este adoecimento aos demais subsistemas familiar.

Este aspecto deve abranger um olhar na multidimensionalidade da família

à sua relacionalidade, cujo foco esteja no cuidado em suas multirrelações existenciais para o fortalecimento da família.

Assim, compreender a dinâmica da família na experiência da doença vivenciada por ela, e, na emergência da situação de ajustamento e desajustamento de seus membros é necessário. Tal necessidade aponta para um desenho de cuidado com desvelo, atitude, responsabilidade e solidariedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, DRB. O impacto da doença oncológica na família. Monografia (Graduação). Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2013.

ANTUNES, M. *et al.*, Repercussões do tratamento quimioterápico para a pessoa idosa, **Revista contexto & saúde**. 10(20):1337-1340, 2011.

BOFF L; MAMEDE, M.V. Suporte social na reabilitação da mulher mastectomizada: o papel do parceiro sexual. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , 38 (3), 262-9, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Vigitel Brasil 2008: Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar** – uma estrutura para a terapia familiar. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI: abordagem relacional**. [tradução João Carlos Petrini]. – São Paulo: Paulinas, 2008.

ELSEN, I. *et al.* Um marco conceitual para o trabalho com famílias. Florianópolis: GAPEFAM/UFSC, 1992. Mimeografado.

FILHOS, JM;BURG, M. Doença e família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007

FLOYD, K; Morman, M. T. (Eds.) (2013). **Widening the family circle: New research on family communication** London: Sage Publication

GIMENO, A. **A família: o desafio da diversidade**. Lisboa: Instituto PIAGET, 2001

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Banco de dados: cidades. Bahia, 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Acesso em: 20 de outubro de 2012

MARIN, M.J.S., STORNILO, L.V., MORAVICKI, M.Y. A humanização do cuidado na ótica das equipes da estratégia de saúde da família de um município do interior paulista, Brasil. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*.18(4): 1-7, 2010.

SILVA, C.N. Como o câncer (des) estrutura a família. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2001.

SILVA, FAC; Andrade, PR; Barbosa, TR, Hoffman, MV, Macedo. Representação do processo de adoecimento de crianças e adolescentes oncológicos junto aos familiares. Esc Anna Nery Rev enferm, 2009;13(2):334-41.

SILVA, LWS da S. **A dinâmica das relações da família com o membro idoso portador de diabetes Mellitus tipo 2.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina/PEN, Florianópolis, 2007.

WRIGHT, LM; LEAHEY, M. **Enfermeiras e famílias: um guia para avaliação e intervenção na família.** 3ª. ed. São Paulo: Roca, 2002

## DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRAZIELE DOS SANTOS REIS

**Resumo:** A diversidade étnico-racial é uma das bases fundamentais para o trabalho na educação infantil, visto que a escola é um dos principais elementos para construção do eu, e a formação do sujeito. Sua função sociopolítica se baseia no respeito. Neste sentido, o presente trabalho propõe algumas discussões acerca da construção da identidade étnico racial na educação infantil. Em suma, com a referida pesquisa, busca-se contribuir para que os futuros professores trabalhem na educação infantil metodologias étnicas-raciais, objetivando que professores, gestores, família e comunidade reflitam acerca da construção da identidade étnico-racial na educação infantil. A partir dos estudos realizados, através de uma investigação exploratória de metodologias científicas e descritivas, foi possível refletir acerca de possíveis estratégias que os futuros professores poderão adotar, com a finalidade de auxiliar na construção da identidade étnico-racial na educação infantil.

Palavras chaves: Diversidade, docência, educação-infantil

A história do Brasil é marcada pelas imposições culturais europeias, inseridas pelos colonizadores, e desde então, na divisão das classes sociais, formadas pelas diferentes raças e etnias que compõem a sociedade brasileira. Percebe-se que mesmo em um país multicultural como o Brasil, e apesar de inúmeras conquistas, da garantia legal dos princípios de igualdade e liberdade para todos os cidadãos, a sociedade ainda permanece voltada para os estereótipos historicamente construído acerca da diversidade étnico-racial e, por vezes, alienadas a respeito das próprias identidades históricas e culturais, onde as diferentes raças e etnias são descritas de forma indistinta, o que resultou ao longo do seu processo histórico, relações étnico-raciais centradas no preconceito e na discriminação.

Nos últimos anos muitas pesquisas foram desencadeadas, voltadas para o trabalho das diferenças étnicas, sobretudo na educação infantil. A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece três princípios fundamentais:

éticos, políticos e estéticos. Todos eles se apoiam nas diferenças e diversidades existentes. Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009a, p. 08).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, vem consolidando seu trabalho pautado no respeito, na aceitação das diversidades, visando uma educação de qualidade. Nesta etapa, integram-se dois fatores que são extremamente importantes e indissociáveis, o cuidar e o educar; para que a criança se desenvolva integralmente, não basta apenas ensinar conteúdos didáticos, é necessário ir além, formando desde os primeiros anos de escolaridade indivíduos críticos e conscientes, produtores de cultura e autonomia.

De acordo com Forest (2003):

*Cuidar e educar: implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e compartilhamentos. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano e permanente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambiente que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.*

É na educação infantil que as crianças começam a perceber as diferenças, a conhecer seu corpo, e notam as semelhanças em seus colegas de turma, têm suas preferências por brinquedos, escolhem com o que brincar e se relacionar, todavia, é de suma importância que o professor trabalhe em sua prática cotidiana questões sobre as diferenças, e em especial sobre a construção da identidade étnico-racial. Em virtude disto, os professores têm um papel importantíssimo, contribuindo para o reconhecimento identitário das crianças, cabendo-os promoverem práticas pedagógicas que objetivem e auxiliem as crianças a se reconhecerem etnicamente, visando introduzi-las em contexto no qual o cuidar e o educar não omitam a diversidade. *“Compreender o cuidar e o educar como princípio indissociável é pensar ações pedagógicas voltadas para*

*a realidade da criança. É também compreender esse tempo espaço por ela vivido um lugar de construção de identidade. (MEDEIROS, 2016, p. 11). ”*

Nesta perspectiva, quando se propõe a pesquisar sobre a construção da identidade do indivíduo, precisamos ter consciência de que é um processo muito complexo, histórico, subjetivo, principalmente em se tratando de crianças pequenas, pois envolve respeitar, valorizar seus ritmos, e suas diferenças. Estudar as crianças e suas culturas sob outras lentes, referenciais e metodologias é um processo recente na história da sociologia da infância, que no Brasil teve início na década de noventa.

A emergência de uma nova visão de crianças como atores sociais rompe com a concepção autocêntrica e assistencialista de pesquisa e amplia a visão de cultura da infância, considerando-a na sua diversidade. Para MULLER (2008). *Durante muito tempo, perpetuou-se a ideia de que a criança era um ser incapaz de produzir cultura, passivo, e incompleto, um adulto em miniatura, e seus saberes, suas singularidades não eram levadas em consideração.*

Contudo, é necessário modificarmos essa concepção de educação assistencialista, que ainda perpetua demasiadamente em nossa sociedade, uma vez que, as crianças são agentes sociais, participativos, ativos e criativos, produtores de culturas, ou seja, são autores sociais, capazes de transformar, construir e desconstruir esquemas que existem sobre si e o meio.

*Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre infância, as relações entre as classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998, p.18).*

Como descrevemos anteriormente, é de suma importância compreendermos que a construção da identidade é um processo subjetivo e muito importante, todavia, precisaremos entender o passado para desvendar como foi a construção da identidade brasileira, que foi marcada pelas desigualdades, restrições de acessos e permanência aos bens públicos, culturais e sociais.

*É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar*

*os negros, utiliza-se tanto da desvalorização ou da cultura de matriz africana como dos aspetos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 15).*

Diante disso, percebemos que a construção da identidade é um processo muito complexo, como mencionado anteriormente, que envolve vários pressupostos, ou seja, construir identidade é também se identificar, interagir, ser autônomo na construção da mesma.

Por conseguinte, as crianças precisam ser respeitadas e acolhidas, independentemente de sua crença, etnia ou religião, logo desde cedo precisam aprender a respeitar e conviver com a diversidade não apenas no seu meio, mas também no ambiente escolar. Portanto, é relevante abordarmos temáticas sobre diversidades étnico-raciais na Educação Infantil para que desde os primeiros anos as crianças construam uma autoimagem positiva de si e do outro, respeitando-se e valorizando as diversidades existentes em seu meio. A inserção de tal temática é indispensável para transformações na sociedade em busca de uma educação para todos, em que, pelo estudo de história, etnias e culturas se compreendam as peculiaridades dos povos e se respeitem as diferenças.

É relevante trazer para a realidade das crianças e da comunidade na qual a mesma está inserida, melhores maneiras de entender e respeitar as diferenças existentes entre si e o outro. Mas, para que estes objetivos se concretizem, é necessário que os trabalhos pedagógicos abordem temáticas que envolvam leituras levando as crianças a refletirem sobre si e os demais, visando também contemplar a construção de sua identidade étnico-racial e a valorização da diversidade cultural brasileira. Sendo assim, a formação dos professores deve ser contínua, é preciso que os docentes se conscientizem cada vez mais a fim de proporcionar mudanças que estimulem e contribuam para o reconhecimento de cada criança.

Portanto, os textos literários e didáticos, voltados para a referida temática contribuem demasiadamente para a construção da identidade “do Eu” na educação infantil. Leituras que envolvam heróis e princesas negras, a fim de promover situações que estimulem e ofereçam as crianças inúmeras possibilidades de se reconhecerem nos personagens, refletindo assim, sobre si e o outro.

Assim, as escolhas não só dos livros literários, mas também de materiais que

apresentem assuntos sobre as questões étnico-racial, poderíamos citar por exemplo: imagens de negros em posições de prestígios, reproduções de fotografias das crianças e com suas famílias, os desenhos feitos pelas próprias crianças, são alguns exemplos que podem fazer parte de metodologias visando a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. É interessante que se trabalhe com materiais diversificados, versáteis e estruturados para que contribuam para o desenvolvimento da diversidade étnico-racial. Não poderíamos deixar de mencionar os instrumentos de efeitos sonoros e musicais, que contribuem em demasia, pois são muito apreciados pelas crianças, os tambores também podem fazer parte deste esboço, pois são instrumentos ricos em sons.

Todavia, esses conteúdos, antes de serem trabalhados em sala de aula, devem ser analisados pelos educadores atentando-se para a qualidade de suas informações e das ilustrações, principalmente no trabalho com as crianças, para que a leitura destes textos e as práticas pedagógicas voltadas para essa temática venham colaborar com a desconstrução de estereótipos, e não agregar mais preconceitos. É preciso que haja, primeiro, a conscientização dos profissionais e gestores escolares como participantes do processo de formação identitária das crianças. Isso demanda reconhecer sua própria identidade racial e os conflitos que permeiam as relações étnico-raciais.

Segundo o MEC em Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial, p. 16

*Criar e manter espaços de formação tem fundamental importância. Momento e lugar especialmente destinados à formação devem possibilitar o encontro entre os profissionais para a troca de ideias sobre a prática, para a supervisão, estudos sobre a questão racial, organização e planejamento de uma rotina prazerosa do tempo e das atividades e outras questões relativas ao projeto em pauta.*

Desta forma, as trocas de experiências são de extrema importância entre as crianças e professores, pois são nestas interações, nas brincadeiras, nos momentos literários e nas ilustrações, as mesmas tomam consciências do seu corpo e do corpo das demais crianças, bem como valores que serão construídos progressivamente a partir destas interações, por meio do contato com o outro, do olhar, do toque, dos gestos, da voz, tudo isso contribui para construção da

autoimagem, autoconceito e do respeito.

*Como mencionado anteriormente, as interações na educação infantil são construídas pelas experiências vivenciadas diariamente, pelo corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” ´produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros” nos primeiros anos de vida, com frequência são mãe, o pai, a professora, ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos, desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua autoimagem seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que o adulto está, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre as diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a crianças. (BENTO, 2011, p. 112).*

É com o outro, pelas palavras, pelos gestos e toque e olhares que as crianças construirão sua identidade e serão capazes de representar o mundo, respeitando as diferenças existentes. A criança discriminada, rejeitada pelos colegas ou até mesmos pelos docentes por causa da cor escura de sua pele, de seu cabelo crespo, precisa ser ouvida e acolhida, com amor e carinho, ao mesmo tempo em que atividades pedagógicas precisam ser desenvolvidas de modo inclusivo objetivando tratar dos assuntos com todas as crianças. O não silenciamento em situações de discriminação racial e outras formas de segregação é para todos, adultos e crianças, pois tais atitudes são inadmissíveis quando se acredita em uma educação humanitária e de respeito à diversidade.

É importante evitar as preferências e escolhas realizadas muitas vezes, mesmo de maneira inconsciente por professores e outros profissionais, principalmente quando os critérios se pautam por posições preconceituosas e padrões de beleza dominantes: crianças brancas e de cabelos lisos e olhos claros são mais acolhidas, acalentadas, elogiadas, lembradas, em detrimento das crianças negras que ficam esquecidas. Vale ressaltar também, chamar as crianças pelo nome é de suma importância. Evitar tratá-las por suas características físicas permite identificá-las como seres únicos, significativos, plenos e com muitas potencialidades, de individualidade. Tratamentos como “neguinha”, “moreninha”, “loirinha”, “pretinha” descaracterizam as crianças e as deslocam para dimensões de aparência física somente. Perde-se o que é do sujeito, da pessoa. ”

Para Cuti (2009), o nome é uma marca importante: “o nome é sagrado,

principalmente porque permite este momento especial de nos reconhecermos uns aos outros, momento de evocação” (p. 45).

Através do nome a criança é reconhecida e se reconhece. Muitas atividades também podem ser propostas utilizando-se os nomes: seus significados, origens, escolhas etc.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebe-se que ainda há uma grande discrepância quando nos referimos a este tema, principalmente quando voltamos nosso olhar para sala de aulas e as práticas escolares. Uma vez que muito professores não exploram de modo efetivo questões étnicas e culturais.

Sabemos que por si só a educação a educação infantil não pode superar os estereótipos enraizados culturalmente. De modo geral, as crianças são as mais atingidas pelo preconceito presente no interior da escola, por apresentar comportamentos diferenciados, particularidades diferentes. Assim, o educador tem um papel fundamental na construção e na formação do sujeito, auxiliando-o neste processo. Nesta perspectiva, compete ao educador entender a criança não como um ser passivo, alienado, mas como indivíduos produtores de cultura, ativos e protagonista de sua realidade, capaz de pensar, criar, interagir com o outro e recriar novas experiências.

Deste modo, é necessário que haja uma concretização por parte dos educadores como participantes ativos no processo de formação da identidade das crianças, isso implica reconhecer sua própria identidade e os conflitos existente que permeiam as relações étnicos raciais. Por fim, a inserção da temática diversidade étnico racial na educação infantil, deve configura-se como políticas públicas educacionais. Não deixando para a sensibilidade ou iniciativa individual dos docentes as ações de visibilidade étnico-racial, entretanto, é preciso pautá-lo como um compromisso, o qual todos nós somos responsáveis no combate ao racismo e as desigualdades que ele impõe, de modo que se estabeleça ações conjuntas entre governo, gestão escolar, professores e familiares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEC. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. Ministério da Educação: MEC. 2012. Disponível em: < <https://ufla.br/noticias/pesquisa/12934-a-importancia-de-trabalhar-questoes-etnico-raciais-na-educacao-infantil-e-tema-de-pesquisa-na-ufla>>. Acessado em: 20 de outubro de 2020.

ILDETE BC. **Com quem eu me pareço? A construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. 2015. Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/11178/a-importancia-de-trabalhar-as-questoes-raciais-na-ed-infantil>>. Acessado em: 14 de outubro de 2020.

LUCIANA SS. **A educação infantil frente às questões étnicos-raciais**. Universidade Federal de Lavra (UFLA). 2016. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/RELA%C3%87%C3%95ES-%C3%89TNICO-RACIAIS-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>>. Acessado em: 17 de outubro de 2020.

LUCIANA SS. **A educação infantil frente às questões étnicos-raciais**. Universidade Federal de Lavra (UFLA). 2016. Disponível em: < <https://ufla.br/noticias/pesquisa/12934-a-importancia-de-trabalhar-questoes-etnico-raciais-na-educacao-infantil-e-tema-de-pesquisa-na-ufla>>. Acessado em: 17 de outubro de 2020.

SOUZA JN, Paiva TRA. **Formação docente: um olhar para a diversidade étnico-racial na escola**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/242-Texto%20do%20artigo-3115-1-10-20141130%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/242-Texto%20do%20artigo-3115-1-10-20141130%20(1).pdf)>. Acessado em: 14 de outubro de 2020.

**Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>>. Acessado em: 20 de outubro de 2020.

SOUZA JN, Paiva TRA. **Formação docente: um olhar para a diversidade étnico-racial na escola**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidades-etnico-raciais-na-educacao-infantil#:~:text=%C3%89%20de%20fundamental%20import%C3%A2ncia%20abordar%20e%20valorizando%20as%20diversidades.>>. Acessado em: 14 de outubro de 2020.

PERES AS, MEDEIROS SC, COELHO FO. **Desafios do cuidar e educar na educação infantil**. Universidade vale do Rio Doce (UNIVALE). 2006. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidades-etnico-raciais-na-educacao-infantil#:~:text=%C3%89%20de%20fundamental%20import%C3%A2ncia%20abordar%20e%20valorizando%20as%20diversidades.>>. Acessado em: 18 de outubro de 2020.

## DOS EFEITOS DO RACISMO: A CRIANÇA E A REJEIÇÃO DA NEGRITUDE

LORENA SOUSA OLIVEIRA<sup>25</sup>

### Resumo:

Esse trabalho reúne considerações sobre algumas observações e análises a respeito dos notáveis traços de rejeição, por parte de crianças, para com a negritude. A negritude aqui é retratada não só como aspectos físicos, mas também étnicos, culturais e ancestrais. Na pesquisa registramos experiências e considerações sobre como acontece a formulação e a perpetuação da inferiorização racista que atinge pessoas negras desde a sua infância, também trazemos ideais de enfrentamento a essa situação.

**Palavras-chave:** Crianças, negritude, rejeição, racismo

### PALAVRAS INICIAIS

É necessário reiterar, desde o início, que o racismo não afeta somente crianças, é sabido que os efeitos do mesmo podem ser observados em pessoas de qualquer idade. Porém, aqui será feita uma análise dessas marcas racistas na visão de crianças sobre a negritude e na sua relação com a mesma.

Entende-se que em todas as fases da vida o ser humano pode aprender, não das mesmas maneiras, mas aprendemos sempre e com as mais variadas possibilidades. É entendido também que nossos aprendizados não são irreversíveis, geralmente temos capacidade de rever e, por vezes, também alterar considerações que anteriormente teríamos formulado em nossas concepções sobre qualquer assunto. Mas há que se considerar que sem uma provocação ou dúvida não revisitamos nossas ideias e ou entendimentos, o mesmo acontecendo com as crianças.

Segundo Piaget (1977, p.162, apud Moura, 2013, p. 484):

Pelo fato do egocentrismo resultar de simples indiferenciação entre o ego e o alter, a criança acha-se exposta, durante o período pré-operacional, a todas as sugestões e constrições do meio ambiente, às quais se acomodará sem crítica, precisamente por não estar consciente do caráter próprio de seu ponto de vista (PIAGET, 1977a, p. 162)

---

<sup>25</sup> Membro do Grupo de Pesquisa "Legados Africanos, Relações Étnico-Raciais Contemporâneas e Legislação Educacional", cadastrado junto ao CNPq e coordenado pelo Prof. Dr. Silvano da Conceição

Sabemos que é possível proporcionar à criança uma revisão a respeito de suas crenças sobre quaisquer temáticas por elas já formuladas e que, como dito na citação acima, o meio ambiente é responsável por apresentar à criança essas crenças e/ou posicionamentos. Diante disso, temos a convicção que problemas sociais como o racismo não são inatos no ser humano, são fundamentados a partir da aprendizagem, ou melhor, a partir dos ensinamentos do adulto, seja de forma direta ou indireta. Esses ensinamentos são observados em discursos, ações, produções livrescas, produções fílmicas, conteúdos de animação criadas justamente para crianças, falas no cotidiano, brincadeiras, músicas, conteúdos midiáticos, entre outros.

### **DIÁLOGOS COM CRIANÇAS SOBRE NEGRITUDE E RACISMO**

Passemos então à amostragem de algumas evidências sobre o que está sendo dito. A seguir será apresentado um relato, escrito pela autora do presente trabalho, sobre um episódio vivenciado durante uma das atividades (contação de Histórias) do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 16 de setembro a 18 de novembro de 2019. O estágio foi realizado na Escola Municipal Doutor Joel Coelho Sá, localizada no bairro Jequezinho, no município de Jequié - BA, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental composta por 25 alunos matriculados, com idade que variava entre 7 e 8 anos.

Então vamos lá, no diário das fontes pré-profissionais eu expus um pouco sobre minha relação com a negritude e os problemas de racismo aos quais estamos expostos. Não tem sido fácil, esse ano e especialmente nos últimos meses, ouvi muita coisa triste e racista as vezes ditas para mim, de mim, do outro ou para o outro. Mas essa quarta-feira no estágio me magoou demais.

Resolvi, quando escrevi meu plano de aula dessa semana, trabalhar a história do povo afro-brasileiro, os processos vividos de escravidão e violência de diversos tipos, a vida real (no sentido de realza que meu povo de África tinha antes de ser trazido para o Brasil a força) e o racismo, entre outras coisas. Imaginei uma aula massa, mas minhas expectativas nem de longe foram sustentadas, as vezes sou muito inocente. Eu sei da realidade, mas dificilmente eu espero encontrá-la. Levei um cordel sobre a Princesa Aqualtune e sua família Real que foi escravizada no Brasil, foi infinitamente abusada pela escravidão, liderou e fortaleceu o quilombo de Palmares, foi a avó de Zumbi e mãe de Ganga Zumba, guerreira e entre outras grandes questões.

Levei tudo isso de modo adaptado a idade e linguagem das crianças com ajuda da leitura do cordel que transformei em contação de história. Mas todo preparo ainda é pouco diante das marcas do racismo na sociedade. Enquanto eu mostrava para eles as primeiras imagens dos personagens negros na história, as crianças reagiam com palavras exatamente assim: "an an an que feio", "esses pretos são feios viu, Pró?", "Deus é mais", "que feia"... Entre outras duras palavras, na minha cabeça um turbilhão de pensamentos: "O que será que está passando na cabeça das outras profissionais presentes na sala? Tenho medo de que não entendam a situação que estou passando agora.

Meu Deus eu preciso desconstruir esses pensamentos dessas crianças. Eu não acredito que eles estão dizendo essas coisas.

"Quero sair daqui chorando, mas tenho que concluir a contação da história".

Foi desesperador ! Mas por mais incrível que pareça eu consegui concluir fingindo plenitude, só fingindo mesmo porque eu estava arrasada, cada palavra daquela que saía da boca das crianças era como se estivessem me batendo forte. Não vou diminuir as palavras aqui para ser mais confortável para o leitor até porque racismo nunca será confortável para quem sofre com ele. Mas sabem de uma coisa?

Que bom que pude ver mais uma vez o quanto é forte o processo de racismo, é triste, mas assim eu nunca vou esquecer e nunca vou deixar de lutar contra ele e minha principal arma será a educação SIM. Sabendo que vou incomodar inúmeros educadores, mas eu estou aqui para isso, meu povo nasceu para isso, para incomodar!

E não pensem que eu parei na contação, tinha preparado o conto de uma reportagem real de um caso de racismo sofrido por uma criança. Depois de eu ter conversado com eles sobre as falas tristes que ouvi, a situação ficou menos difícil, eles repensaram algumas coisas. E aí quando eu falei sobre a reportagem eles se mostraram comovidos e discutiram comigo sobre as boas e ruins atitudes observadas no caso. " (OLIVEIRA, 2019, p.31-32)

A princípio pode-se perceber nesse relato duas considerações já ditas aqui anteriormente: a de que as concepções da criança sobre qualquer assunto assim como das pessoas em qualquer idade podem ser reversíveis e reconsideradas, como observado no relato quando destaquei que foi possível conversar com as crianças sobre as falas das mesmas (permeadas por considerações racistas), e foi concebível observar alterações em algumas concepções e preconceitos das mesmas sobre a negritude e ou a pessoa negra. Mesmo sem a certeza se essas reconsiderações serão duradouras ou efetivas, é uma conquista. E a segunda consideração é a de que podem ser enxergadas também marcas fortes de

racismo na visão e relação da criança não negra ou negra sobre a negritude.

Partindo dessas observações, sigamos esse trabalho com mais dois pontos a serem discutidos: dois exemplos de meios utilizados pelo racismo para se fazer presente nos pontos de vista de crianças e duas ideias para o enfrentamento da construção do racismo nas convicções infantis.

Mais precisamente: serão trazidos aqui dois veículos de informação e entretenimento infantis para exemplificar os meios pelos quais o racismo pode se utilizar para se fazer presente nas construções de pensamentos das crianças. O primeiro será um livro didático escolar, já analisado em outro trabalho pela presente autora em 2019.

Ana Célia da Silva em seu livro "A discriminação do negro no livro didático", fez uma listagem analítica de outras obras que buscaram pesquisar a respeito da representação do negro no livro didático. Nessa pesquisa ela pôde nos trazer um arcabouço de variadas observações sobre os livros, que se encontravam numa chave comum, a saber, o destaque dos estereótipos racistas presentes nos livros didáticos.

Segundo a pesquisadora (SILVA, 2019, p.30),

Rosemberg identificou a representação da não-humanidade no negro e associação a animais. A proximidade entre os não-brancos e animalidade foi observada pela autora através de comparações e associações no texto:

Assim, personagens índios ou negros podem ter traços físicos ou comportamentos de animais (farejou como um cão) (SILVA, 2019, p.30 Apud ROSEMBERG, 1980, p.86)

Conforme esta autora: (OLIVEIRA, 2019, p. 16-17)

**No livro da coleção Porta aberta/ Ciências Humanas e da Natureza** utilizado na turma de 4º ano do ensino fundamental. A primeira imagem que me deparei enquanto folheava o livro durante aula citada foi a litografia do porão de um navio negreiro, do artista Johann Mortiz Rugendas (pág. 180). Os africanos ali representados se encontravam com pouca vestimenta, apenas cobrindo as áreas genitais, os que estavam vestidos, todos os negros na ilustração possuíam o mesmo tipo físico, musculosos. Havia uma criança de aparentemente 1 ano de idade que passava a impressão de ter um corpo adultizado (como um adulto em miniatura), duas mulheres, uma delas amamentando e três homens brancos, os escravistas carregando um homem negro desacordado, provavelmente uma representação da grande quantidade de africanos que morriam durante as travessias dos navios negreiros.

São poucas as imagens no livro que trazem ilustrações ou fotos de afrodescendentes ou africanos, por isso, dar lugar a imagens como essa como prioridade pode ser perigoso quando não há outras

imagens com informações diferentes sobre a história desse povo, para opor o protagonismo dessa imagem de uma vida humilhante. Não queremos dizer que os fatos expostos na imagem não deveriam ser contados, pelo contrário, isso deve estar nítido em nossa memória e dos estudantes, para que possamos entender que a situação que vivemos hoje na sociedade, o lugar que nela ocupamos, entre outros aspectos, são reflexos do passado que enfrentamos. O que queremos dizer é que a forma com que se mostra as situações vividas na escravidão africana no Brasil (como por exemplo, a imagem descrita anteriormente e sem que haja entre elas outras imagens que retratem os grandes feitos das civilizações africanas, ou as lutas e conquistas afro-brasileiras por seus direitos, primeiro pelo fim da escravidão e depois pela conquista de direitos) pode ser prejudicial à impressão que os leitores adquirem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

A partir desses exemplos é possível observar como o livro didático foi e ainda tem sido na contemporaneidade um veículo que contribui para a perpetuação de estereótipos racistas, sendo ele um exemplo que meio comunicacional direcionado também às crianças, logo há muito o que ser corrigido.

O segundo exemplo é de produção fílmica, a obra observada é "Sítio do Pica Pau Amarelo" uma produção de seriados de televisão dirigida a partir de obras de literatura do autor Monteiro Lobato, a primeira publicação que mencionava o Sítio do Pica Pau Amarelo data de 1921. Iniciando com mais um relato da autora desse trabalho, dessa vez trazendo uma declaração de seu pensamento quando criança a respeito da produção fílmica citada.

Ainda segundo (OLIVEIRA, 2018, p. 2-3)

E ao se tratar da literatura Brasileira lembro-me muito bem, também das histórias e da valorização do Sítio do pica pau amarelo como literatura infantil em sua importância.

Já havia em mim um apressamento enorme pela história do sítio do pica pau amarelo, pois eu assistia a 2ª versão transmitida pelo globo em 2006, quando na escola começaram a trabalhar com o sítio, eu amava toda aquela história. O modelo de vida do sítio do pica pau amarelo me encantava, meu sonho por um tempo foi viver naquele local, eu enquanto criança nada de errado via naquela história, naquele contexto e só hoje, já numa graduação foi que tive a criticidade de perceber a reprodução e manutenção de estereótipos racistas presentes em sítio do pica pau amarelo, a naturalização do lugar dos negros na série. Eu via tudo como natural, pois aos meus olhos nunca tinha passado negros em posições distantes daquelas tudo o que eu assistia reproduzia aquilo.

Após a declaração acima a mesma autora faz uma análise da obra citada, a seguinte:

Representação social dos personagens negros do sítio do pica pau

amarelo:

Tia Anastácia é uma personagem negra, que passa quase todo o tempo de sua vida na cozinha da casa de Dona Benta sua “Sinhá”, como assim a chama, tia Anastácia é uma empregada, que mora no sítio, mora onde trabalha, ao que tudo indica trabalha lá para viver lá. E aparece em toda a trama como alguém que nos ditos populares “é quase da família”.

Na história do sítio(em Reinações de Narizinho) escrita por Monteiro Lobato Tia Anastácia é descrita como “Negra de estimação” o nível de peroração presente nessa colocação chega a ser indescritível, como se o ser negro fosse distanciado do ser pessoa ela era uma negra de estimação, e o termo de estimação cremos que retrate o apressado que ela conseguiu dos sinhozinhos daquele lar por fazer tudo que faz e manter a mordomia de todos da casa, a não ser a de Tio Barnabé, um homem negro que vive em um barracinho/quartinho nos fundos da casa, lida com as coisas da terra e é cheio de costumes e crenças saberes do povo do campo. Tio Barnabé quase não frequenta o interior da casa de dona Benta, é procurado por ela quando esta precisa de algo, vive do senso comum e sua linguagem é tão coloquial quanto a de tia Nastácia.

O mais intrigante é que durante toda a série essas posições sociais são naturalizadas e romantizadas assim como os privilégios dos brancos da série.

O terceiro e último personagem negro da trama é o Saci, personagem bastante conhecido do folclore brasileiro, o saci é um personagem muito travesso, que vive aprontando maldades no sítio, sua sabedoria se resume ao misticismo da mata e ele é um ser que quando chega causa medo, desestabilização do ambiente, preocupação, tudo isso (é importante lembrar) naturaliza estereótipos para as crianças, ou adultos que assistiam e que assistem, pois hoje o sítio do pica pau amarelo é reproduzido em formato desenho animado.

Nesse exemplo, é possível observar mais uma vez a aparição de estereótipos racistas na presença de negros em veículos de comunicação e entretenimento. Isso é um risco que pode causar efeitos de inferiorização do negro, tanto na forma como o branco vê o negro, quanto na forma que o negro se auto observa.

Como podemos perceber, essas situações não são novas e ainda há a presença de racismo em diversos meios formativos do imaginário e/ou do pensamento racional das crianças.

Dos meios pelos quais se pode diminuir até que sejam suprimidas essas marcas de racismo no cotidiano de aprendizagem das crianças e também de pessoas em qualquer idade:

Começamos então por um recurso muito utilizado tanto o para aprendizado em diversos âmbitos quanto para diversão e entretenimento, os

livros infantis/ a literatura infantil.

Os projetos, as aulas, os discursos, a arte e as histórias que valorizam o povo afro-brasileiro são invisibilizados, o que demonstra uma evidente tentativa de apagamento histórico-cultural. Um exemplo disso foi uma escola de Volta Redonda (RJ) que, em 2018, resolveu cancelar o trabalho com o livro “Omo-Oba – Histórias de Princesas” cedendo às exigências de pais de alunos, um livro que tem como um dos pontos principais em sua temática a cultura africana. Mesmo a escola tendo adotado medidas para corrigir a situação, após ter recebido acusações populares e após, até mesmo, a autora Kiusam de Oliveira ter feito uma nota a respeito, observamos o quanto ainda precisamos caminhar para que esses problemas de racismo na escola sejam superados. Uma alternativa que vejo a esse processo é a de valorizar os meios que expressam a identidade afro-brasileira e fazer educação por meio deles.

A falta de protagonismo dos negros na história, acompanhada da escolha dos papéis mais subalternos para os mesmos, tanto na literatura infanto-juvenil quanto nos livros didáticos, é fonte da criação de estereótipos que causam ainda mais prejuízos à autoestima de crianças negras, contribuindo para a consolidação desses estereótipos no pensamento das crianças de qualquer raça, etnia ou classe social.

É grande a importância da contação de história para a compensação dessa falta, para trazer à criança as histórias que não lhes contaram e para mostrar outras vertentes sobre os africanos, a África e os afro-brasileiros, assim como os indígenas, contar as histórias que revelam a beleza e importância que esses povos tiveram e tem na história. Acender o seu passado novamente, livrar-lhes do apagamento de nossa história, ir contra o protagonismo eurocêntrico nas histórias contadas nas escolas e nos materiais pedagógicos, como os livros didáticos, enfim, descolonizar os currículos.

O livro de histórias infantis Omo-Oba, da escritora Kiusam de Oliveira, é um grande exemplo na construção de pontes para a superação dos estigmas sociais de raça, de gênero, e de religião. O livro reconta histórias de rainhas africanas, as histórias são contadas considerando as rainhas enquanto crianças, na condição de princesas, recontando mitos africanos de forma adequada ao cumprimento do “estudo da África e dos africanos” (BRASIL, 200). Além de ser um trabalho

voltado ao protagonismo feminino, livre dos estereótipos que cotidianamente são atribuídos ao gênero, favorece a autoestima de crianças negras, principalmente as meninas que quase nunca encontram representações como estas e acabam por sentir-se inferiorizadas, pois a quantidade de personagens brancas e brancos como principais no entretenimento em geral é incontável.

Assim como muitas outras obras, esta é um exemplo de como é possível fazer educação livre de preconceitos ou estereótipos, ela demonstra a possibilidade de trabalharmos com uma educação antirracista.

Trago como outro exemplo, que foi compartilhado por Nilma Lino Gomes em seu artigo "Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos", o Musical Besouro Cordão de Ouro.

A própria existência do musical, o tema por ele privilegiado, a escolha de atores e atrizes negras e a forma profissional e artística por meio da qual a música, a dança, as crenças, a corporeidade de matriz afro-brasileira foram apresentadas no espetáculo, sem o risco da folclorização da cultura, revela que algo está mudando. (GOMES, 2012, p 108)

Evidenciando o potencial que essas formas de educação têm para construir conhecimento empoderador e libertador, a autora traz o musical *Besouro Cordão de Ouro*, que conta a história de Manoel Henrique Pereira o "Besouro Mangangá", um grande símbolo capoeirista baiano, que foi um guerreiro em resistência contra as tentativas de dominação dos senhores de engenho. Besouro chamava atenção por sua habilidade na capoeira e por desafiar os colonos sem demonstrar medo, com garra, foi um herói na luta pela resistência negra. Podendo ser um exemplo de representação que inspire as crianças e que possa, com adaptação, ser usado em contação de histórias ajudando-as em sua auto aceitação, vendo que seus antepassados foram pessoas importantes, e na diminuição de estereótipos racistas no pensar de crianças negras e não negras.

## **PALAVRAS FINAIS**

Os aspectos observados servem para exemplificar que é possível fazer educação por meio de ações culturais sem que essas sejam de cunho eurocêntrico ou colonizador, ao contrário: com uma cultura que abre caminhos para o

aprendizado e valorização dos povos que sofreram tentativas de apagamento, mas que aos poucos ressurgem com sua beleza e força. Em clima de conclusão e a partir do que foi aqui apresentado, deixa-se evidenciadas nesse texto: a realidade de racismo nos mais diversos meios sociais de educação e convivência das crianças e também a certeza da existência de possibilidades de enfrentamento a essa realidade. Entende-se ainda que é necessário estarmos atentos aos nossos discursos, às nossas produções culturais, aos recursos educativos que adquirimos e a tudo o que apresentamos às crianças como fatos. Mesmo que sem querer todos nós estamos propícios a repassar ideais racistas para as crianças e até mesmo para adultos, mas é necessário saber que essas ideias são reversíveis quando ainda se quer rever.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em: 30/05/2018

MOURA, T.B; VIANA, F.T; LOYOLA, V.D. **Uma Análise de Concepções Sobre a Criança e a Inserção da Infância no Consumismo.** In: **Psicologia: ciência e profissão.** Belo Horizonte: Universidade FUMEC, 2013.p. 474-489

OLIVEIRA, Lorena Sousa. **O livro didático como recurso para o enfrentamento ao racismo,** v.1. p.10, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/XII-Semin%C3%A1rio-Nacional-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-dos-Profissionais-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-book.pdf>. Acesso em: 23/10/2020.

OLIVEIRA, Lorena Sousa. **Representações do povo negro em Sítio do pica pau amarelo.** Disponível em: <https://educacaooliveira.blogspot.com/2020/10/representacoesdo-povo-negro-em-sitio-do.html>. Acesso em: 23/10/2020

SOUSA, Grazielle Bispo de; OLIVEIRA, Lorena Sousa. **Relatório de estágio nos iniciais do ensino fundamental.** Disponível em: <https://educacaooliveira.blogspot.com/2020/10/relatorio-de-estagio-parte.html>. Acesso em: 23/10/2020

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** EDUFBA, Ed.3, p.117, Salvador, 2019.

## EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E OS SABERES ANCESTRAISAFRO-AMERÍNDIO: AS FOLHAS SAGRADAS

LUCIANO NEVES SOUZA<sup>26</sup>

JUSSARA MOREIRA<sup>27</sup>

### Resumo

Essa pesquisa tem por objetivo geral, compreender como é transmitido e praticado o uso das folhas sagradas pelas gerações dos moradores de Lagoa Encantada. Essa foi uma pesquisa e experiência desenvolvida a partir da prática docente, em uma sala de aula multisseriada da Escola de Lagoa Encantada- Rede Pública Municipal de Ilhéus-Bahia. O povo do campo é um grupo identificado por suas tradições, hábitos e cultura, cujo saber trabalhado dentro da escola representa a identidade social das crianças. Tomando os conceitos de Educação do/no Campo, memória, sala multisseriada, e folhas sagradas, vistos nos estudos de Caldart (1997; 2001; 2004), Arroyo (2006), Bosi (2010), Moreira (2016), Botelho (2010) e Hage (2005), buscamos apresentar os aspectos históricos, culturais e sociais concernentes aos saberes ressignificados pelos grupos camponeses. A escolha para essa investigação foi a abordagem qualitativa, recorrendo ao instrumento metodológico da memória, ao qual foi colhida junto aos moradores de Lagoa Encantada. Neste cenário, a pretensão dessa investigação ocorreu com o recorte de tempo do ano 2019, momento sob o qual, buscamos saber como a comunidade se relacionava com a utilização de folhas sagradas no dia a dia de suas vidas. Aqui trazemos parte dessa experiência, cujo saber virou temas diários de aulas com o grupo da sala multisseriada. Nestas aulas, o resultado dessa pesquisa acabou por servir como base para discutir as questões raciais e a importância de se construir um currículo escolar dentro da realidade campo, já que foi verificado que o conhecimento adquirido nas escolas em áreas camponesas vive ainda dentro da fronteira: escola do campo versus currículo urbano.

**Palavras-Chave:** Educação. Campo. Memória. Sala Multisseriada. Folhas Sagradas.

O protagonismo da educação do campo dentro dessa pesquisa está em compreender esse processo a partir da experimentação do próprio sujeito que vive no campo, com isso, já começamos a trazer o significado para a seguinte questão conceitual: educação do campo ou educação no campo? A Educação do Campo nasce dentro de uma abordagem crítica prática, através das lutas dos movimentos e mobilizações dos trabalhadores, marcadamente conhecido como o Movimento dos Sem Terra (MST), que buscando superar as desigualdades do sistema capitalista, reivindicam, através da educação escolar,

---

<sup>26</sup> Mestrando da Pós-graduação em Relações étnicas e contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB. E-mail. nevezluciano@hotmail.com

<sup>27</sup> Doutora em Ciências Sociais - PUC/SP; Professora do Departamento de Ciências da Educação – DCIE, vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. E-mail. jtsmoreira@uesc.br.

o processo de transformação social (CALDART, 1997; 2001; 2004).

A educação do campo também serve de espaço, enquanto escola, para edificar as questões identitárias que vão aparecendo no campo; inclusive a própria diversidade social que, por sua vez, sucede de forma coletiva entre os sujeitos da área campesina, trazendo a complexidade sociocultural de valorização de quem vive nesse território (ARROYO, 2006)

Ao buscar as memórias das/os alunas/os que residem no campo e que estudam em uma sala multisseriada, para a partir dos seus saberes discutir em sala de aula a apropriação de um conhecimento local, visa com essa ação promover duas ações pedagógicas, em primeiro lugar: trazer a memória do espaço mostrando aquilo que existe dentro das invisibilidades sociais, que nem sempre é revelado pela história oficial, sobretudo, quando se trata de um passado que envolve o processo de exclusão vivido pelo afro-ameríndio (MOREIRA, 2016).

Além disso, ao dá a voz aos mais velhos de qualquer local, é saber que estes são os condutores das histórias da comunidade, como também é reconhecer como diz Bosi (2010, p. 37), que existe uma importância sobre as "memórias de velhos", que traz uma contribuição cultural sobre/para a coletividade.

Em segundo lugar, ao trabalhar com a memórias dos velhos e moços de um espaço campesino, tem a intenção de promover uma ruptura com uma visão totalmente estereotipada que, ainda continua vinculada a ideia da existência de uma educação rural, baseada em um currículo totalmente urbano, não compreendendo a constituição do conhecimento estabelecido no campo, como um saber que rompe com o modelo curricular direcionado pela escola elitista (ARROYO, 2006; SILVA, 2005).

Existe assim, a necessidade de edificar novos olhares sobre os sujeitos que vivem no campo, seus modos de vida, sua maneira de agir; forma de compreensão e sobretudo, abranger dentro da Educação no Campo as práticas significativas, construindo cada vez mais, uma educação emancipadora (ARROYO, 2006).

Diante dessa breve exposição, reiteramos, como mostra Caldart (2004), que a Educação do Campo foi um direito conquistado pelos movimentos sociais, dando início a própria ideia de uma escola com preceitos construídos no campo.

Assim, conceitualmente, uma educação no campo é sinônimo da própria organização campesina de conhecimento, ela acontece toda vez que um conhecimento é passado entre as suas gerações. Mas como realizar uma educação do campo, com toda a organização do saber baseado na educação no campo, quando esse processo de escolarização ocorre em uma sala de aula multisseriada?

Antes de adentrar a discussão dessa questão, cabe esclarecer que uma sala multisseriada é um ambiente heterogêneo, onde tem estudantes de idades e saberes diferenciados. Assim, mesmo que esse tipo de sala de aula seja criticada, não somente pelos seus aspectos físicos, como por exemplo, condições precárias do próprio espaço e escasso material didático pedagógico; ainda existem as críticas que são direcionadas aos seus professores e alunos, pois questionam a formação docente e por causa disso, colocam em cheque a aprendizagem dos alunos (HAGE, 2005).

Uma das preocupações do professor atuante em uma sala multisseriada, como podemos perceber em nossa própria prática pedagógica realizada na escola de Lagoa Encantada, trata-se de garantir que seu planejamento diário contemple a aprendizagem de todos os estudantes, que por sua vez, devem trabalhar com a mesma atividade, com grau de dificuldade diferenciada, para assim, um auxiliar o outro e tirar proveito dos diferentes saberes circulantes na sala de aula.

Boa estratégia para ser utilizada por um professor que atua em uma sala multisseriada é elaborar tarefas distintas, distribuídas em pequenos grupos e ou individuais, para que no fim da atividade todos possam participar em uma roda de conversa, expondo pontos de vistas e conhecimentos adquiridos. Com esse tipo de atividade, além de contemplar os diferentes níveis de conhecimento, ainda permite a atuação dos estudantes, onde alguns se transformam em tutores, fortalecendo as trocas entre os alunos.

E foi em um dia de roda de conversa na sala de aula, que apareceu o tema dessa investigação e a experiência aqui descrita; foram os alunos que trouxeram à tona a questão das curas pelas plantas, nascendo naquele momento o desejo de investigar dentro daquele espaço a seguinte problemática: quais eram as memórias dos nativos (discentes, pais e avós) de

Lagoa Encantada sobre a história e utilização das folhas sagradas? A partir objetivou compreender como é transmitido e praticado o uso das folhas sagradas pelas gerações dos moradores de Lagoa Encantada.

Assim, elaboramos o projeto, no qual optamos pela abordagem qualitativa, cuja natureza rompe com meros dados quantificáveis, além de levar a compreensão do conjunto de fatores que envolvem os sujeitos, territórios e subjetividades (CHIZZOTTI, 2006). Dentro dessa abordagem, a escolha foi direcionada para o instrumento metodológico da memória, cujo pressuposto de acordo com Bosi (2010), vai além da ordem individual, mostrando a vivência de um grupo em sua construção coletiva. Ou seja, as memórias, (re)traduzem aquilo que já foi experienciado por um grupo (MOREIRA, 2016), e por essa razão, serve como instrumento de pesquisa, trazendo novas descobertas (BOSI, 2010).

A investigação, cujo recorte de tempo foi em 2019, utilizou de algumas estratégias, foram elas: primeiro, aproximação com as famílias (pais, mães avós e tios) das crianças para solicitar a autorização para efetivar a pesquisa; segundo, depois de ter a liberação por escrito das famílias consentindo a construção das memórias dos educandos, foi fechado um grupo entre as crianças, sendo que deveriam fazer um trabalho relatando desde o início de suas vidas como lidavam com as plantas e os animais, em um segundo momento deveria procurar as pessoas de suas famílias para fazer um trabalho com as suas memórias. Onde o tema central era as folhas sagradas; o terceiro e último momento, era trazer todos os relatos para ser debatidos em sala de aula.

Com isso obtivemos a coleta de dados que permitiram trazer as categorias de análises. São elas: conhecimento dos moradores sobre a ancestralidade da prática do uso das folhas sagradas; o valor simbólico/mítico das folhas sagradas, e, os relatos (memórias) dos moradores de Lagoa Encantada sobre a importância ou não em suas vivências, no que diz respeito aos usos das folhas sagradas;

Antes de abordar a questão sobre o conhecimento da ancestralidade da prática do uso das folhas sagradas, cabe ainda esclarecer o espaço onde ocorreu essa investigação fica

[...] localizado ao norte de Ilhéus, a Lagoa Encantada é formada pela junção dos rios Pipite e Caldeiras, que fazem parte da Bacia Hidrográfica do Rio Almada. A vegetação entrelaçada nas margens da lagoa forma verdadeiras florestas que se desprendem,

constituindo grandes ilhas que se movem – as ilhas flutuantes. Com objetivo de preservar a Lagoa e o seu entorno, o governo do Estado criou a partir do decreto nº 2.217 de 16/06/1993, a Área de Proteção Ambiental (APA) da Lagoa Encantada, com área de 11.800 hectares (SANTOS, 2004, p.15).

Como pode ser analisado no trabalho de pesquisa de Santos (2004), existe em Lagoa Encantada a presença de um imaginário popular que se mistura e compõe os saberes e fazeres ancestrais. “A realidade não se impõe ao sujeito, mas é também por ele moldada, sem polarizações, numa atividade criadora circular” (SANTOS, 2004, p. 16).

São as lendas, saberes e fazeres que operam no imaginário e na vivência dos moradores de Lagoa Encantada. Porém um aspecto intrigante tem ocasionado ruídos e interferências nessa comunidade campesina, gerando por partes de alguns a negação das crenças, trata-se do aspecto afro-ameríndio da população.

Por um lado, descobrimos através das memórias dos moradores de Lagoa Encantada que havia sempre o uso das plantas e ou folhas medicinais, muitas vezes, procuradas pela população, mas sem a devida noção de onde se originou essa matriz de conhecimento. Ou seja, eles ignoram totalmente de onde gerou tais saberes, negando assim, mais uma vez, a herança africana.

Nesse sentido, ao falar sobre as Plantas medicinais, deixamos claro para as crianças, que essas foram e ainda são consideradas como Folhas Sagradas, como também, é importante (re)conhecer a história dos afro-ameríndios que, para garantir a sobrevivência das suas tradições étnicos, religiosas e culturais, alimentaram através das oralidades as memórias das gerações, desde a sua chegada no Brasil até a atualidade.

Alguns pontos fizeram parte das nossas discussões sobre o contexto histórico do Brasil após 13 de maio de 1888. Especialmente, sobre as consequências que sofreu a população afro-ameríndio, gerada por um modelo de abolição, que ao ignorar as responsabilidades do Estado brasileiro, fez questão de não reconhecer o lucrativo tráfico dos escravizados.

Segundo Leão (2018), antes da Princesa Isabel assinar a Lei Aurea em 1888, já haviam os movimentos abolicionistas (brancos) e as “agitações” (negras) para trazer o fim da escravidão ao Brasil. Em Portugal já havia em um Congresso

ocorrido na cidade de Viena se comprometido desde 1815 em proibir o tráfico de escravos ao Norte da Linha do Equador. Tanto que a Lei Feijó instituída em 1831, determinava o fim do tráfico de escravos no Brasil (LEÃO, 2018,).

Ao fazer esse percurso histórico-social, claro que levando em conta uma linguagem mais apropriada para o conhecimento das crianças, cuja faixa etária estava entre os sete (7) aos doze (12) anos de idade, sinalizamos para elas que as populações escravizadas, bem como, a sua cultura, língua, saberes, fazeres, religiosidade, foram durante todo o período da história brasileira invisibilizada e marginalizada.

Contudo, mesmo escravizados os afro-ameríndios encontraram meios e mecanismos de preservar a sua herança cultural, criando uma interligação entre África/Brasil. Logo, ao reconhecer o uso das folhas sagradas, também se reconhece que os saberes ancestrais são significativos tanto para a história como para a cultura. Entende-se que, por saberes ancestrais se encontram toda e qualquer espécie de conhecimento oral, que por sua vez, possa produzir um efeito prático e de uso comum. Mas, devido ao processo de branqueamento da nação esses saberes foram negados e escondidos da sociedade brasileira (BOTELHO, 2010).

Diante do exposto, buscamos no âmbito da sala de aula discutir o valor simbólico/mítico das folhas sagradas, para tal foi deixado bem claro que, ao escravizar o povo Afro-ameríndio, não se conseguiu escravizar os seus saberes, Isto prova que, através da oralidade, as culturas sobrevivem mesmo diante de um "modelo civilizatório capitalista ocidental que tenta silenciar as coletividades humanas [e vem] buscando reduzir as diversidades simbólicas, religiosas e culturais" (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2007, p. 13). Essa relação se deve, sobretudo,

[...] aos multíusos das espécies vegetais (CARDEL et al., 2012), como alimentos, medicamentos, matéria prima para a construção e vestimenta, entre outros usos. No Brasil o uso das plantas medicinais e ritualísticas é resultante da influência cultural dos indígenas locais e das tradições africanas, oriundas do tráfico de negros escravizados por colonizadores europeus e da cultura europeia trazida pelos colonizadores (ALMEIDA, 2011). Salvador é a capital brasileira com mais de 70% dos seus habitantes afrodescendentes, a cidade mais antiga do Brasil, fundada em 1549. Neste período, chegaram os negros de diferentes nações. As religiões de matriz africana, como o candomblé (religião dos negros Yorubá, Jeje,

Hauçá), a natureza é a essência das curas para os males espirituais, assim, os adeptos dessa religião tem uma relação de reverência à natureza, ou seja, a base das religiões de matriz africana é a natureza, e isto determina a relação de respeito com a terra, com a água, com os animais e também com as folhas (OLIVEIRA, et. al., 2014, p. 47).

Esse mesmo respeito a fauna e a flora pôde ser percebido nas vozes das crianças, como exemplo, uma delas nos contou, que durante a construção de suas memórias descobriu que o seu irmão saía toda semana para caçar, mas ele só matava os “bichos”, quando e pela necessidade de alimentar a família.

Ao compreender esses saberes e sua importância dentro de uma sociedade marcada pela exclusão de um capitalismo ultraliberal, ao qual tem imposto como verdade absoluta apenas o conhecimento técnico e científico, retoma-se a origem do ser, que se inquieta em religar-se com sua essência, percebendo esse ethos dentro de uma preocupação “com o coletivo, com a terra e seus elementos, com o homem e seus efeitos [...] e a necessidade ontológica de pertencimento simbólico e comunitário” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2007, p.17-18).

Outra fala que chamou a atenção sobre o ritual do uso da folha sagrada foi essa: “Tio, lá em casa minha avó e meu pai não tomam remédio de posto só de planta...”. É notório na fala dessa criança que, seus pais e avós utilizaram dos saberes e fazeres afro-ameríndios, porém, sem se darem conta de que tais práticas os caracterizam como povos herdeiros dos saberes ancestrais e culturais, que dentro do contexto e realidade do campo os mantêm diferenciados da realidade urbana.

Isto revela que os saberes orais têm significados que são utilizadas, na alimentação, na ornamentação, nos benzimentos, nos rituais religiosos e ou nas curas. Porém, dentro de Lagoa Encantada, o processo de transmissão “desse saber sofreu o impacto nas mudanças das relações de poder [...]; mas, não diminuiu a importância do seu conhecimento e do emprego dos vegetais (BOTELHO, 2010, p.4).

Através dos relatos (memórias) dos moradores de Lagoa Encantada sobre a importância ou não em suas vivências, no que diz respeito aos usos das folhas sagradas, teve as seguintes declarações? Antes cabe informar que, na sala de

aula, com o fechamento da atividade de pesquisa, cada aluno teria de trazer a sua posição mediante a seguinte preposição: Para falar das nossas memórias e das memórias de nossos parentes eu escolhi...

a) “Eu escolhi a folha de aroeira, pois quando estou com dor de garganta minha avó faz o chá, além de minha avó cozinhar a folha e me dá o banho também...” (Criança sereia).

b) “Eu escolhi a folha de Tioió, quando eu estou gripado minha mãe faz um xarope dessa folha com mel, eu tomo e fico bom...” (Criança Biatatá)

c) “Eu escolhi o mastruz, minha avó usa as folhas machucadas com sal e coloca quando tem algum machucado, também o suco do mastruz serve para combater os vermes...” (Criança Yara)

Essas experiências nos leva a compreender sobre a importância que os saberes e fazeres afro-ameríndios possui dentro da comunidade da Lagoa encantada, essa prática ao ser valorizadora pela escola, revela que a educação ocorrida no campo, rompe com a escola de origem burguesa, liberal capitalista e cristã, como critica Silva (2005), principalmente, quando chama atenção acerca da proposta curricular que, traz em seu arcabouço uma identidade de um grupo específico e elitista, violando o saber das minorias, excluídas dos direitos sociais.

Essa compreensão surgiu exatamente no chão da sala de aula chamada de multisseriada, foi a partir da nossa prática docente na comunidade de Lagoa Encantada, que chegamos à descoberta da importância para educação escolar de ressignificar os saberes e fazeres afro-ameríndio na comunidade.

A partir do ponto de vista das memórias dos velhos foi possível verificar que: existe uma importância dos saberes ancestrais que deve ser preservada, pois, essa contribui para manutenção da vida social e religiosa das comunidades campesinas. Ainda mais se for tomado como critério o fato desses saberes, tratar-se de um complexo e variado conjunto de conhecimento que foram utilizados ao longo do tempo na agricultura, na culinária, na dança, na música, na arquitetura, na medicina e nas linguagens. Logo, contra todas as formas de preconceito, os moradores de Lagoa Encantada utilizam as folhas sagradas como curas medicinais.

## Referências

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos.3º SP: CIA das LETRAS, 2010.

BOTELHO, P. F. O Segredo Das Folhas E Os Rituais De Cura Na Tradição Afro-Brasileira. Salvador- **IV ENECULT**, 2010.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem-terra**: o movimento social como princípio educativo. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação em Movimento**: Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CHIZZOTTI A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis vozes 2006.

HAGE, S. A. M. A. (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém/PA: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

LEÃO D. A. **Abolição da Escravatura Brasileira**. Disponível em: [http://www.politize.com.br/abolicao-da-escravatura-brasileira/\(2018\)](http://www.politize.com.br/abolicao-da-escravatura-brasileira/(2018)). Acessado em: junho de 2020.

MOREIRA, J. T. S. **A IGREJA E A PRAÇA**: Os Batistas da Cidade De Itapetinga-Bahia (1938-2013). Tese (doutorado em ciências sociais) - programa de estudos pós-graduados em ciências sociais, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, Orientadora: Dr. Marisa Do Espírito Santo Borin. PUC/SP. 2016, p.302.

OLIVEIRA, M. F. S. de.; OLIVEIRA, O. J. R. de. **Na trilha do caboclo**: cultura, saúde e natureza. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007.

OLIVEIRA, Maria Aparecida José de, et. al. Caracterização dos erveiros (as) e das plantas sagradas vendidas nas feiras livres de Salvador. **Candombá** –e1809-0362 – V. 10. N. 1 JAN – DEZ 2014.

SANTOS, R. S. dos. **O ENCANTO DA LAGOA**: O imaginário histórico-cultural como elemento propulsor para o Turismo Cultural na Lagoa Encantada; Dissertação apresentada ao programa Cultura & Turismo, da Universidade Estadual de Santa Cruz. Orientadora: Profa. Dra. Janete Ruiz de Macêdo ILHÉUS – BAHIA 2004,p. 125.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESPAÇOS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS DENTRO E FORA DA ESCOLA

**JOVANIA ARLENE DE JESUS SANTOS<sup>28</sup>**

**JEMIMA GONÇALVES DA SILVA<sup>29</sup>**

**LEIR RIBEIRO VIANA DE ALMEIDA<sup>30</sup>**

**RODRIGO GUEDES DE ARAÚJO<sup>31</sup>**

### 1 NOTAS INICIAIS

Este artigo apresenta um estudo bibliográfico que tece algumas considerações acerca da relação entre a educação e as relações étnico raciais: espaços de aprendizagens, lutas e resistências dentro e fora da escola. As discussões pautadas aqui tratam de alguns conceitos sobre o que é a educação, as lutas e resistências sociais e as conexões entre a educação e as relações étnico-raciais enquanto processo formativo. A sua estrutura organizativa se divide em três importantes eixos que dialogam entre si, buscando a compreensão desses conceitos e categorias e, fazendo uma breve diferenciação entre os tipos e modalidades de educação. Para esse efeito buscamos os seguintes embasamentos teóricos: Brandão (1995), Brasil (2010), Carlos Cury (1979), Amancio Rego (2018), Maria da Glória Gohn (2018), Hall (2014) Gomes (2007). As considerações apontadas nos estudos desses escritores ressaltam as formas de lutas e resistências provadas por segmento social. Trouxeram para a o debate a importância da educação numa perspectiva antirracista, capaz de recolher a importância de estudos dos povos negros de forma positivada, trazendo assim para o debate educacional as contribuições da cultura dos povos negros para a

---

<sup>28</sup>Estudante do 6º Semestre do curso de Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus XVII - Bom Jesus da Lapa – BA.

E-mail: [jovania\\_jesus@live.com](mailto:jovania_jesus@live.com)

<sup>29</sup> Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Servidora Publica do Município de Serra do Ramalho – Bahia. E-mail: [silvajemima@gmail.com](mailto:silvajemima@gmail.com)

<sup>30</sup>Estudante do 6º Semestre do curso de Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus XVII- Bom Jesus da Lapa – BA.

Email: [leirvialmeida@gmail.com](mailto:leirvialmeida@gmail.com)

<sup>31</sup> Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Direitos Sociais do Campo – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Conhecimento, Política e Desenvolvimento – UNEB – Bahia. Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo – CAECDT – Salvador. E-mail: [pedagogodaterra@gmail.com](mailto:pedagogodaterra@gmail.com)

nossa sociedade, denunciando assim, o silenciamento do racismo ainda tão presente na educação escolar.

## 2 CONCEITOS E PARADGMAS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES HUMANAS.

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvendo pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 1995, p.8).

A partir da escolha desta epígrafe de Brandão apresentada no seu livro o que é educação? A tomamos como referência para tecer algumas considerações sobre os principais e antropológicos conceitos de e sobre a educação adotada pelos sistemas educacionais e pela sociedade contemporânea.

Esta afirmação de Brandão (1995) sobre o que é a educação nos faz considerar que desde as sociedades primitivas os conceitos e práticas de educação estão distantes da compreensão de que a educação se limita unicamente a espaços formais, especialmente a escola. Ainda consideramos que se existem diferentes conceitos e entendimentos sobre o processo de educação das pessoas, também é notório que os processos de formação e instrumentalização adotados por cada sociedade também são diferentes, haja vista que os interesses e objetivos são próprios de cada grupo social e culturalmente constituído.

Por esse entendimento a nossa percepção sobre a educação está ligada ao pensamento de Carlos Cury (1979, p. 53) quando afirma que:

“A educação é imanentemente presente á totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada, existente e na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante das práticas sociais e sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos”.

Desse modo, a educação em sua totalidade concreta apontado por Cury (1979) manifesta essa característica ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtores sociais, mas também agentes históricos.

A educação existente nos mais diferentes espaços pode ser livre, e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como

saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como a vida. Sendo assim, ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, conforme afirma: “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Nos estudos de Amancio Rego (2018) sobre educação, concepção e modalidades, ele corrobora com esta discussão quando destaca que a educação deve ser vista como um processo triplicado, que ao mesmo tempo permite a humanização, a socialização e a singularidade da pessoa por meio da apropriação da herança cultural, sendo o homem um ser pensante e social, que age autonomamente, sendo assim capaz de questionar os processos mecanizados ou de transmissão de conhecimentos.

É interessante ressaltar os tipos de educação destacando Maria da Gloria Gohn (2006) quando ela trata especialmente da educação formal, não – formal e informal, evidenciando que cada uma delas tem características e objetivos próprios e diferenciados a depender de sua intencionalidade. Para ela, a educação formal é aquela ofertada especificamente nos espaços escolares, sendo este um espaço normatizado com regras, horários e com professores sendo a principal figura do processo educacional escolar. A educação informal abordada por Gohn muito contribui para a socialização dos indivíduos, desenvolvendo assim práticas, hábitos e comportamentos frente a sua realidade cultural. Mas, é na educação não – formal que reiteramos o seu papel para o campo da educação e relações étnicos raciais. Gohn (2018, p. 28) a educação não – formal é:

“Aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Um dos aspectos mais importantes desse tipo de educação são os espaços e territórios onde ela ocorre, pois os processos educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos intencionais”.

Por esse viés é notório que essa ideia de educação transcende o espaço escolar como método mecânico de educação, visto que ela capacita os indivíduos a se tornar cidadãos do mundo, no mundo, tendo como finalidade a abertura de janelas de conhecimentos sobre a sociedade que circunda estes indivíduos e suas relações sociais. Em Arroyo (2014, p. 24) aponta que “no conjunto das lutas por lugares de humanização e contra a expropriação destes lugares entram as lutas dos movimentos sociais étnico por escola, por universidade, pelos espaços e instituições de produção do conhecimento”. Arroyo (2013, p. 117) ainda destaca:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégia de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produz uma rica diversidade de conhecimento e de formas de pensar o real e de pensar -nos como humanos.

Destarte, os modos de educação não – formal e suas metodologias operam o processo de aprendizagem a partir da cultura dos indivíduos e dos grupos sociais, e o seu método nasce essencialmente a partir de problematização da vida cotidiana, onde os conteúdos emergem como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas. Assim, e considerando os objetivos da educação não – formal podemos ressaltar que este tipo de educação está voltada para a educação no sentido amplo de seus sujeitos.

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros especialistas, envolve portanto situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias (BRANDÃO, 1995, p. 21).

Nesse sentido, Gohn (2018) aponta que entre os objetivos da educação não – formal está pautado nas seguintes formas de educação: a) Educação para a cidadania; b) Educação para justiça social; c) Educação para os direitos (Humanos; políticos, sociais, culturais, etc.); d) Educação para liberdade; e) Educação para igualdade; f) Educação para democracia; g) Educação contra

discriminação; h) Educação pelo exercício da cultural e para a manifestação das diferenças culturais.

Assim, a educação não – formal tem grande importância na garantia e participação dos sujeitos nos mecanismos colegiados, políticos e de controle social na garantia do direito de participação efetiva nas novas práticas sociais escolares e não escolares. Por isso, as lutas e resistências por direitos políticos e sociais tem sido tão presente nos dias de hoje.

### 3. EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE LUTAS E RESISTÊNCIA

As lutas e formas fazem parte das principais marcas da resistência dos movimentos étnicos e sociais por garantia dos direitos sociais e culturalmente constituídos. As principais formas de reivindicação por direitos, ir em busca de uma causa comum á várias pessoas, lutar em nome de uma categoria: essas características definem bem o contexto que gira em torno do conceito de lutas sociais. Na sociedade atual, as lutas ou movimentos sociais acontecem constantemente e, dentro de vários meios. Tratam-se de ações coletivas de caráter sócio-político, que implicam no pensar e no fazer em prol de algo comum. Se integrar a essas lutas é mostrar na prática um posicionamento sobre ser cidadão. Segundo Hebert de Souza (1995):

O cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Um cidadão com sentido ético forte e consciência de cidadania não abre mão desse poder de participação.

Por entendimento, podemos perceber a importância que deve ser dada ao envolvimento direto nessas lutas, pois como seres possuintes de um lugar de fala, faz-se necessário sair do lugar comum e ir a militância. Para Demerval Saviani ser cidadão significa ser um sujeito de direitos e deveres, segundo ele: *“Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade e, extensivamente, da vida da sociedade”*. Por esse entendimento, Maria da Glória Gohn define Movimentos Sociais:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sócio-político, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo

político de força social na sociedade civil. Situações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflito, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 2000, pág.13).

Em todo percurso de escrita da autora e retomando também ao que já fora supracitado, é visto que o foco volta-se sempre para a necessidade do protagonismo nas lutas. A autora também enfatiza a necessidade de criação de uma identidade para o movimento, essa que por sua vez precisa estar pautada em fatores culturais e políticos, de interesses comuns. Ela diz mais: 'Os movimentos sociais se expressam através de um conjunto de práticas sociais nas quais os conflitos, as contradições e os antagonismos existentes na sociedade constituem o móvel básico das ações desenvolvidas'(GOHN, 1985, p.46).

A autora ressalta que a temática dos movimentos sociais é uma área clássica de estudo da Sociologia e das Ciências Sociais e não apenas um momento da produção sociológica como pensam alguns, reduzindo as manifestações empíricas, com seus fluxos e refluxos, e confundindo a produção acadêmica destes ciclos, com própria existência concreta do fenômeno.

No âmbito da educação, as lutas sociais também possuem um peso grande, pois várias pautas tem rondado às universidades e escolas e atingido direta ou indiretamente professores e alunos. Tais pautas dizem respeito, geralmente a questões raciais, sistemas de privilégio, desigualdades sociais dentre outros. Monica Rodrigues Costa (2006), em sua tese de doutorado, cita por exemplo, o movimento das escolas comunitárias que ocorreu tendo como um dos principais motivos, crianças que moravam em periferias, por exemplo, que não conseguiam serem alcançadas pela escola: Assim, no contexto histórico o Movimento das Escolas Comunitárias tem uma origem antiga. O seu surgimento em Recife data de 1942, sob a denominação de "escolas da comunidade", em razão de um elevado crescimento populacional no período, sendo a oferta de serviços insuficiente para atender a demanda. Estas escolas se espalharam por todo o país.

Ao longo dos anos 1980 as "escolas da comunidade" voltam a se estabelecer, basicamente em função do mesmo motivo: o sistema

público oficial não consegue absorver as crianças e adolescentes de todas as comunidades, especialmente as periféricas. Seu objetivo não é apenas ser incluyente, mas desenvolver um trabalho pedagógico que assume a realidade das comunidades como parte do processo ensino-aprendizagem, tendo a experiência das pessoas como base de uma ação transformadora. Em 1986 o movimento das Escolas Comunitárias cria a AEEC, para politizar o debate educativo e lutar pelo reconhecimento das escolas comunitárias como espaço educativo e pela garantia de funcionamento, via acesso a recursos públicos (Costa, 2008, p. 14).

Ao tratar de escolas comunitárias, vem logo em mente o cenário da educação não formal, que como já fora citada anteriormente se trata da educação que acontece fora de uma sala quadrada, convencional, com cadeiras enfileiradas e alunos uniformizados. Normalmente, no cenário da educação não formal o público é diversificado, os pontos de encontro podem ser no lugar de sempre, ou não, podem-se ajustar horários e mesclar atividades, etc. Outra característica importante também são as memórias e vivências desse público, que na maioria das vezes possuem uma história de trajetórias duras, marcadas por lutas e resistências.

Por essa linha de compreensão as perspectivas históricas apontam que entre as formas de resistência, está na garantia através de processos educativos escolares e não escolares que sejam capazes de trazer a esses segmentos perspectivas educacionais para além do conteudismo com fim em si mesmo, mas processos educativos que atendam para os aspectos identitários<sup>32</sup>e multicultural<sup>33</sup>desse segmento social.

#### **4. ATOS PEDAGÓGICOS E A QUESTÃO RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR**

A questão racial tem sido significativamente debatida nos mais diferentes espaços escolares e não escolares. O referido debate tem iniciativa dos diferentes grupos e comunidades negras de forma organizada e articuladas com os setores governamentais e sociais.

---

<sup>32</sup> (Silva; Hall (2014) A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", sou heterossexual" "sou jovem" "sou homem". Identidade assim concebida parece uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem referência a si próprio: ela é autocontida e autossuficiente.

<sup>33</sup> Stuart Hall (2003) destaca para o cuidado na utilização de termos como multiculturalismo, pluralismo cultural, raça, etnicidade, identidade, diáspora, os quais ele, só podem ser utilizados "sob rasura".

Segundo Lima (2015) ainda que formado por diversas matrizes culturais, o Brasil, historicamente, registra um apagamento das tensões raciais existentes, facilitado pelo mito da democracia racial. E ainda interroga: mas, e a escola, em seu papel formador e informador, de difusora de conhecimentos, como tem se colocado frente a essas tensões?

Para essa pergunta os estudos de Gomes (2007) destacam que os segmentos negros organizados passaram a formular outro tipo de reivindicação para a educação e para o poder público brasileiro. Face á incapacidade de as políticas públicas universais voltadas para a educação, saúde, emprego etc. de atenderem as demandas e as necessidade da população negra, o movimento negro brasileiro, a partir da década de 90. "O movimento negro trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para a arena política, para o debate público e para as práticas e currículos escolares da educação básica, da universidade [...] Será que os educadores (as) estão atentos a essas demandas educacionais" (GOMES, 2007, p. 90).

Apesar da interdição á escola formal, a educação escolar sempre foi almejada pelo segmento negro da população, e realizada, inclusive, por iniciativas suas, persistindo, porém, uma exclusão efetivada por dentro do sistema público oficial, de muito tempo até os dias de hoje (LIMA, 2015, p. 29).

Através desses aspectos cabe ressaltar que a efetivação de processos de reflexão sobre os aspectos e construção de novos paradigmas educacionais, as questões relativas ao currículo e suas estruturas, a construção do conhecimento, os processos de aprendizagem e seus sujeitos ocuparam nas últimas décadas e na atualidade o centro do debate e atenção especial de estudiosos (as) pesquisador (as) e movimentos sociais brasileiros (BRASIL, 2010).

Esse debate travado pelo movimento negro socialmente organizado tem alcançado grande e significativas conquistas no campo do direito a educação e as relações étnicos raciais. Dentre essas conquistas destacamos os aspectos normativos da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9396/1996 (LDB), Lei 10. 639/ 2003 e a Lei 11.645/2008 que representam um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação, na medida em que se estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas do país (LIMA, 2015).

Através desses textos normativos, a educação para os povos negros conquista visibilidade política social e educacional, visto que a partir desses elementos a escola obrigatoriamente deverá abordar os diferentes temas relacionados as questões raciais, agora numa perspectiva antirracista. Principais pontos abordados nessa nova perspectiva de educação: a) a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo; b) reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro; c) abordar as situações de diversidade étnico – racial e a vida cotidiana nas salas de aula, d) combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos tipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro, e) incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultural do povo negro e f) recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do povo negro, como postura pedagógica voltada a desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Assim, Brasil (2010) aponta que o vínculo entre educação com as relações étnico – raciais, sendo um processo que implica trocas, nos faz crer que a feitura de uma escrita só tem sentido se ela também se constituir desta forma: troca entre as pessoas, entre fatos, ou seja, entre o escrito e o vivido. E é por essa lógica de relação, de coletivo, de concepção de escrita para além de uma formação letrada, porque se fala de um lugar - nesse caso o quilombo, que sobrescreve para refletir sobre a educação e as relações étnicos – raciais, tendo em vista crianças, adolescentes pertencentes as comunidades de Quilombos.

Desse modo, acredita-se que a partir desses elementos, a escola assumirá a postura de respeito e reconhecimento da diversidade cultural constituída também no espaço escolar, contribuindo assim para a fragmentação dos processos formativos e escolares pautados nos preconceitos aos povos negros dirigidos historicamente.

## **5. CONSIDERAÇÕES**

A partir dos estudos realizados acerca da relação entre a educação e a questão racial, bem como considerando os objetivos desse artigo, podemos ressaltar que as principais evidências desse estudo nos mostram que a luta e as formas de resistência do povo negro ocorrem nas suas diferentes formas, organizada e

articulada com outros setores da sociedade.

Um dos aspectos pautados nesse artigo e que agora reiteramos, é que pensar a educação para a diversidade e identidade cultural ultrapassa os limites do espaço da sala de aula, ainda que muito importante, e por esse entendimento a concepção de educação apontada não está estritamente ligada a escola – sala de aula, mas uma concepção ampla de educação que ocorre em diferentes espaços e tempos pedagógicos mediados pela relações entre os sujeitos.

As formas de lutas e resistências provadas por segmento social trouxeram para a o debate a importância da educação numa perspectiva antirracista, capaz de recolher a importância de estudos dos povos negros de forma positivada, trazendo assim para o debate educacional as contribuições da cultura dos povos negros para a nossa sociedade, denunciando assim, o silenciamento do racismo ainda tão presente na educação escolar.

Portanto, os estudos realizados até aqui, certamente nos levaram para o seu aprofundamento nas suas diferentes formas e lugares, os quais nos conduzirá para a ampliação de ideias e concepções acerca da educação e as relações étnicos raciais dentro e fora da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnicos – Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção Primeiros Passos.

COSTA, Monica Rodrigues. Tese de Doutorado, Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais**. In: GOMES, Nilma Lino SOARES, Lêoncio, GIOVANETTI, Maria

Amélia (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não – formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio aval. Pol. Publ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27 – 38, jan/mar. 2006.

GOHN. Maria da Gloria. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Revista Mediações, 5 (2000) p. 11 -40 .

GOHN. Maria da Gloria. **A força das mulheres. A luta das mulheres por credos em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico – raciais na escola: o papel das linguagens**. – Salvador: EDUNEB, 2015.

REGO, Amancio Mauricio Xavier. **Educação: concepção e modalidades**. SCIENTIA CUM INDUSTRIA, V. 6. N. 1. PP. 38 – 47. 2018.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais; 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

SOUZA, HEBERT. "Poder do cidadão", in: Democracia, Revista do IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, n. 113, Rio de Janeiro, outubro e novembro de 1995, encarte especial.

## EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: UM OLHAR PARA LEI 11 645/2008 E SUA OPERACIONALIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ILHÉUS-BAHIA

*“Por trás de toda prática educativa há uma pedagogia. Podemos dizer, então, que a pedagogia só existe quando é transformada em prática. ”*

Caldart, 2009

**LUCIANO NEVES SOUZA<sup>34</sup>**  
**ITAMAR PEREIRA DE AGUIAR<sup>35</sup>**

**Resumo:** Essa pesquisa tem por objetivo geral apresentar o conceito de relações étnico raciais e como a prática docente tem sido operacionalizada via lei 11645/2008, em uma Escola campestre Municipal de Ilhéus-Bahia. Sendo assim, verificar como a práxis docente em relação étnica raciais pode contribuir para autoestima dos sujeitos no campo. Tal investigação, origina-se vivência diária em sala de aula, no campo e no estudo sobre a Lei 11.645/2008 e teve por recorte temporal o ano 2019. A pesquisa foi realizada em Ilhéus, interior do Estado da Bahia, onde ainda persiste ideia fantasiosa do homem branco, cristão, coronel e dominador, negando com esse imaginário qualquer identidade indígena ou negro da sua população. Foi por constatar a forte presença deste imaginário no campo, o que buscamos no passado da cidade, sem perder vistas as questões do seu presente, como a práxis e a operacionalização das relações étnico raciais aliadas a leis 11645/2008, podem contribuir para combater as desigualdades e a baixa autoestima. Como recurso teórico faremos uso das obras de Santomé (1995), Pontes (2017), Souza (2014), Moreira (2016), Bosi (2010), Caldart (2009) dentre outras. A abordagem metodológica é a qualitativa, usada para sondar a memória dos habitantes do município de Ilhéus.

**Palavras-Chave:** Relações Étnico; Educação do Campo; Ilhéus; Autoestima; desigualdades

### INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva abordar o conceito e alguns estudos referentes as relações étnico raciais e a importância da prática docente em relação a tais questões na educação do campo via operacionalização da lei 11.645.2008, sendo importante

---

<sup>34</sup> Graduado em Pedagogia, e Discente do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Relações Étnico Raciais e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB. E-mail: nevezluciano@hotmail.com

<sup>35</sup> Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (1979); Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999); Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007); Pós-Doutorado pela UNESP- Campus de Marília-SP (2014). Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Professor e Vice Coordenador do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB, campos de Jequié – BA. Pesquisador de Religiões afro, indígena, brasileira. E-mail: itamarpaguiar@hotmail.com.

a valorização e suas competências na emancipação dos sujeitos e construção de uma sociedade campesina autônoma e consciente da importância das suas tradições. Assim chamamos a atenção, na atualidade para o desmonte das políticas públicas educacionais voltadas para minorias, sendo a educação do campo e as políticas de educação para igualdade de gênero e raça alvo do ataques de diversas origens social e política. “[...]. Esse modelo de Estado com viés direitista, tem gerado discussões [...], estimulando os conflitos dentre os mais diversos grupos étnicos, religiosos e sociais[...]”(SOUZA&MOREIRA, 2019, p.50 - 63).

É para tentar compreendermos alguns fenômenos que tem se manifestado mediante o cenário político e social posto, que se faz necessário debruçarmos sobre os estudos em relações étnico raciais e analisar quais consequências podem gerar quando aplicados em uma comunidade campesina, tendo a prática pedagógica também, como foco de análise.

Segundo (GOMES&MOREIRA, 2019), são as ideias sobre o “mito do branqueamento”, na gênese da colonização europeia, que tem influenciado os processos, bem como as relações sociais entre os sujeitos das mais diversas etnias. Sendo “dessa forma, as representações coletivas, sobre a existência de uma democracia racial, gerando determinadas críticas sobre os movimentos sociais que lutam contra as desigualdades sociais.”(GOMES& MOREIRA, 2019, p. 1052-1053).

Percebemos um silenciamento dentro do espaço escolar, um discurso de neutralidade, onde aparentemente todos tem seu lugar ao sol, porém na prática não é assim que funciona, pois esse falso discursos de neutralidade invisibiliza todas as formas de diversidade e culturas que não estão postas no campo, na escola, principalmente, quando nos não atendam ao interesse do sistema hegemônico do capital, heteronormativo, cristão, branco. Logo, todo esse silenciamento tem por consequência, a perpetuação das discriminações e o avanço das desigualdades, fazer uma discussão acerca das diferenças enquanto geradoras do racismo e suas consequências, sobre especialmente o viés da racialização e colonização, passando pela não problematização dessa questão, acarreta na manutenção de um sistema educacional eurocêntrico, padronizado e disciplinador que visa atender aos interesses de uma elite.

A todo tempo são acionados dispositivos disciplinadores e reguladores para

os corpos e comportamentos tidos como não padrões, tudo isso visando atender e alocar dispositivo de poder, criar mecanismos que segregue e diferenciem os sujeitos, classificando-os pela raça, gênero, sexo, religião e classe.

A interseccionalidade<sup>36</sup> das marcas sociais destes sujeitos também é levada em consideração, ocasionando disparidades e desigualdades dentro do espaço escolar, sendo esse, um lugar repleto de dispositivos repressores a serviço do sistema.

A escola enquanto espaço não neutro potencializa e reproduz estereótipos discriminatórios, acionados pelas marcas sociais dos sujeitos tidos como fora do padrão. O modelo educacional atual é instrumento de materialização e reprodução das discriminações a estes sujeitos que não se encaixam nos padrões estabelecidos para a construção da identidade nacional.

É consenso que o racismo é fruto de uma construção histórica, porém o antirracismo brasileiro também, por isso é necessário pensar nas possibilidades de desconstrução e das conquistas através dos os mecanismos legais ordenadores de políticas públicas voltadas para a população negra.

Metodologicamente, para desenvolver desta, optamos pelo método qualitativo que, segundo (CHIZZOTTI,1991), mesmo não perdendo a objetividade científica (fato social), rompe com modelos quantitativos que se atém unicamente a quantificação ou representação numérica dos dados recolhidos. Com isso, a principal intenção de um investigador que tem como meta a abordagem qualitativa e o aprofundamento na abordagem dos aspectos sociais que estão presentes no cotidiano, seja dentro das organizações ou nas relações entre as pessoas.

A importância dessa pesquisa é justificada pela possibilidade de reconhecer na história oficial da comunidade campestre, quais as consequências dos estudos e a prática para que o ensino das relações étnico

---

<sup>36</sup>A vasta literatura existente em língua inglesa e mais recentemente também em francês aponta o uso desse termo, pela primeira vez, para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, num texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989). A problemática da "interseccionalidade" foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos a partir dessa herança do Black Feminism, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702014000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005). Acessado em 3 de fevereiro de 2020.

raciais possam contribuir cultural e social com a presença do negro e do índio no processo de sua construção campesina e social. Possibilita ainda, ressignificar a lei 11.645/2008 quanto a aplicabilidade no curricular de uma educação para além de uma visão eurocêntrica do mundo.

Abro um parêntese para apresentar o conceito escola do campo, ou escola campesina:

*As escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo. (SECAD, 2007, p. 14).*

É diante do conceito apresentando pela extinta secretaria do governo federal SECAD, que a escola municipal das Águas, nome fictício aqui atribuído a escola estudada, se encaixa como escola do campo. Sendo que a mesma, se "adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo". (SECAD, 2007, p. 8).

## **CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NO CAMPO**

A escola, o livro didático e o professor, devem passar por profundas transformações para compreender que existem esses outros sujeitos, que para serem representados é necessário inseri-los dentro destes espaços, possibilitando uma rediscussão desses atores em um novo contexto social.

*[...], um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática [...], além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos. (SANTOMÉ, 1995, P. 160).*

Uma reflexão acerca da organização do currículo, do ambiente escolar, dos materiais didáticos e, até mesmo do professor que, também, são acionados

pela estrutura hegemônica de poder e pela manutenção do mesmo.

Mas, é necessário questionar a escola para poder, assim, identificar os sujeitos e suas práticas, pois a escola e a educação podem ser os principais elementos na atuação tanto positivamente quando negativamente, nesse processo contínuo de construção e reconstrução das identidades e comportamentos dos sujeitos “normais” e “anormais”.

Tais construções e regulamentos também alcançaram a escola do campo, alargando assim as desigualdades, e desvelando preconceitos contra os sujeitos pertencentes ao campo, sendo urgente e necessário, intervenção educativa que propicie a superação de tais condições, como na proposta a seguir:

*[...], preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (SECAD, 2007, P. 13).*

Na escola pesquisada o planejamento pedagógico e atuação docente visava compreender o sujeito para assim adaptar o conteúdo a ser ministrado, sempre levando em consideração as características dos sujeitos participantes e atuantes daquela escola do campo, levado em consideração os valores, atores e história daquela comunidade campesina.

Fazendo os compreender que não existe uma superioridade entre os sujeitos do campo e da cidade, entre o modo de viver e pensar. Foi compreendido e assimilado pelos sujeitos a importância da manutenção da cultura local, bem como sua manutenção e preservação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho junto à escola pesquisada no Município de Ilhéus, bem como, a convivência e entrevistas com algumas pessoas daquela comunidade campesina, possibilitou-nos, com a analisar os dados coletados, compreender que a aplicação do quanto previsto na Lei 11.645.2008, levando em consideração as tradições e costumes, os legados de povos africanos levados com escravizados e indígenas nativos daquela Região e seus descendentes, se constituem elementos essenciais para a transformação da escola e mudanças na Educação que,

possivelmente, contribuirão para supera os preconceitos e discriminações vigentes.

## REFERENCIAS

CALDAT, Roseli Salete. EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO FIELD EDUCATION: NOTES FOR AN ANALYSIS OF THE COURSE. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

GOMES, Leila Stolze; MOREIRA, Jussara. A LEI Nº 11.645 de 2008: A SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPETINGA-BA. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 1052-1068, maio, 2019.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antônio, Et.al. Educação do Campo:diferenças mudando paradigmas. 2007. Secad/MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

HIRA, TA, Helena. Gênero classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Tempo Social. *Print version* ISSN 0103-2070. Tempo soc. vol.26 no.1 São Paulo Jan./June 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Acessado em 3 de fevereiro de 2020.

SOUZA, Luciano Neves; MOREIRA, Jussara. O CANDOMBLÉ ANGOLA: ENTRE A INTOLERÂNCIA E A PERMISSÃO RELIGIOSA DE ORIGEM AFRICANA. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 5062-5079, maio, 2019.

## ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

CLERA DE FARIA BARBOSA CUNHA<sup>37</sup>

CLAUDIA DE FARIA BARBOSA<sup>38</sup>

**Resumo:** São muitos os desafios no ensino religioso, dentre eles, os preconceitos com as religiões de matriz africana. O problema coaduna-se com tensões entre professor e alunos que recebem a mediação dos pais, na dinâmica da sala de aula. Este ensaio, possui uma abordagem qualitativa de cunho exploratório com base nas práticas didático-pedagógicas de uma das autoras, professora de ensino religioso. Analisa-se os entraves vividos no ensino religioso no contexto do ensino remoto, provocado pela crise sanitária da covid-19 e em relação ao currículo oculto, do componente curricular, no que tange aos preconceitos com a diversidade religiosa, sobretudo com as religiões de matriz africana. Nesse interim, verifica-se que os pais dos estudantes se mantêm presos a uma força simbólica, arraigada em conservadorismos que teimam em não aceitar e valorizar a riqueza cultural e religiosa do povo, no que se refere às suas manifestações de fé e pertença afro-brasileira. Infere-se que o fenômeno religioso segue acompanhando um currículo escolar vago, enquanto os professores sentem a necessidade de trabalhar na perspectiva decolonial.

### Introdução

Este artigo discute as tensões e dificuldades encontradas por professores em lecionar o ensino religioso na escola, de forma remota, no que compete a trabalhar conteúdos relacionados aos processos de descolonização dos currículos na escola brasileira. Este ensaio, possui uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), de cunho exploratório com base nas práticas didático-pedagógicas de uma das autoras.

Tratar da inserção no currículo escolar de um trabalho voltado à cultura de matriz africana, no componente curricular de ensino religioso, remete as temáticas ligadas às leis brasileiras que, apesar de lentas na elaboração, tramitação e implementação, são pensadas para intervir na educação, inclusive nos espaços da escola.

---

<sup>37</sup> Mestre em Educação e Sociedade, Especialista em Ensino Religioso; Psicopedagogia; Educação Inclusiva; Docência no Ensino Superior; Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância; Gestão Escolar; Pedagoga e Bibliotecária. Professora de Ensino Religioso. [barbosaclera@gmail.com](mailto:barbosaclera@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3388-4618> - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3552438674833539>

<sup>38</sup> Doutora e Mestra em Humanidades, Professora do Centro Universitário UniRuy I Yduc e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Pesquisadora do GEHFTIM/CNPq. Pedagoga. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4905-9797> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2168813017315763>

A educação étnico-racial, nas escolas, teve seu início com promulgação da lei 10.639 (BRASIL, 2003), apesar de muito frágil, sendo alterada, teve seu papel intervencionista e trouxe algumas contribuições para se atuar pensar nas mudanças vindas com a nova lei 11.645 (BRASIL, 2008).

Apesar de se tratar de um relato de experiência, destaca-se o comprometimento de professores de ensino religioso que, atentos às exigências das políticas públicas, passaram a incluir nos conteúdos da disciplina questões históricas e culturais da população afro-brasileira, sobretudo no que se refere às religiões de matriz africana, com a intenção de reforçar o diálogo e compreensão de religiões que estão presentes na fé e cultura do povo brasileiro.

É de fundamental relevância trabalhar a riqueza dessa cultura sobretudo porque, formada a partir da escravização, é ainda vista por muitos sob o prisma do preconceito e da falta de sentimento de pertença, justamente por desconhecimento e julgamentos que marcaram a colonização. Devido ao processo histórico de longa duração e da ausência de políticas governamentais em favor de direitos das populações afrodescendentes, o preconceito se manteve presente, fortalecido pelo racismo e contra as religiões de matriz africana, dificultando o alcance da igualdade racial e justiça social.

Trata-se da emergência de uma tentativa de mudança epistemológica no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e nos currículos. Também devido a obrigatoriedade da introdução do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental. Nesse sentido, a inserção dessa temática, também no trato dos conteúdos da disciplina ensino religioso, são imprescindíveis.

Dessa forma, esse ensino permite a possibilidade de descolonizar a formação religiosa de muitas crianças e adolescentes, no sentido de lhes proporcionar elementos para compreenderem parte da cultura religiosa afro-brasileira, por meio de formação de consciência crítica e da implantação de estratégias de combate à discriminação racial, enquanto se promove o conhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras.

Conforme preconiza a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e

história. Todavia, a inclusão de conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras são muito adequadas para serem incorporadas no ensino religioso para serem assimiladas pelos estudantes como parte constituinte da formação da religiosidade do povo brasileiro.

### **Ensino religioso em tempos de ensino remoto: impasses**

O ensino religioso têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a formação social e cultural, isso porque as religiões de matriz africana ainda não são aceitas por muitas famílias que têm seus filhos cursando o ensino fundamental. O ensino religioso evidencia impasses, no sentido da realidade que se entrelaça e no jogo de poder simbólico, nos ensinamentos que se sobrepõem sobre outros, em especial aqueles que envolvem a cultura, massacrada pelos preconceitos e despojada de suas raízes, como as religiões de matrizes africanas que são vividas, mas não se inserem nas aulas.

Para Bourdieu e Passeron (1970) a educação tem um papel determinante na imposição de um sistema simbólico, que tem força nas relações que se reproduz na cultura dominante e contribui para a reprodução das estruturas desse poder. Este sistema simbólico é obviamente o da classe dominante, que impõe a grupos um universo simbólico distinto. Desta forma, perpetua-se a condição de poder na sociedade, muitas vezes, sem que seja percebido e, com isso, mantém-se a ignorância das pessoas com referência aos aspectos colonizadores que seus antepassados viveram e se mantêm sendo reproduzidos cotidianamente com as novas gerações.

Nesse sentido, ensinar religião no contexto da escola transcorre pela não aceitação de muitos, sobretudo pais e responsáveis, sobre os dados e conhecimentos das religiões de tradição afro-brasileira. Isso acontece porque perpassa pela exclusão, com consequências simbólicas fortalecidas pela injunção do catolicismo no componente de ensino religioso, situação historicamente arraigada na formação cristã via colonização.

Essa problemática é levantada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao chamar atenção sobre as perspectivas teórico-metodológicas, que,

no decorrer da história educacional brasileira, assumiu diferentes perspectivas. Com as variações socioculturais, sobretudo, a partir da década de 1980 houveram mudanças na concepção de muitos paradigmas que contribuíram para impactar o que se estava desenvolvendo no currículo de ensino religioso. “Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares” (BNCC, 2017, p, 433).

Entretanto, na prática não acontece de forma como deveria ser. As lutas são individualizadas e feitas por professores, muitas vezes sem a colaboração da escola e o apoio dos pais nesse processo. Nessa luta por reinventar e integrar no currículo o trabalho com a diversidade religiosa busca-se ampliar a capacidade humana de reconhecer nos ensinamentos históricos, a riqueza da cultura e fortalecer a história que é constantemente construída. Isso se dá por meio do entrelaçamento de ideias, de lutas, discussões e pesquisas que despertam o interesse pelas religiões de matriz africana e afro-brasileira.

Persiste uma hegemonia no currículo dos componentes curriculares que deixam à margem o ensino religioso, muitas vezes, sem amparo em materiais didáticos. Nesse caso, o professor encontra dificuldades em criar estratégias para incorporar em sua prática pedagógica, principalmente quando se trata do ensino híbrido, o qual possibilita autonomia do aluno e influência dos pais no trato das atividades feitas em casa, sem a presença constante do professor.

*Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).*

Nessa perspectiva, o ensino com uma proposta descolonizadora encontra mais obstáculos do que aconteceria em uma sala de aula presencial. A possibilidade de uma alternância epistemológica em curso, no trabalho presencial da disciplina ensino religioso, é interrompida porque muda-se a metodologia de trabalho presencial para o ensino remoto, com atividades

síncronas e assíncronas, conforme se expõe a seguir.

Neste ano de 2020, com a pandemia, provocada pela crise sanitária da COVID-19, fez-se necessário o isolamento físico e as escolas foram forçadas a fechar suas salas de aulas. Dessa forma, o ensino passou a ser ministrado por meio de aulas remotas, em salas virtuais, nas modalidades síncronas e assíncronas. Nesse sentido, as mudanças metodológicas ocorreram quando o professor de sua casa mantém com alunos vínculos por interfaces digitais, enquanto as crianças e adolescentes permanecem em suas casas sendo monitorados e auxiliados por seus pais nas tarefas e atividades didático-pedagógicas.

Isso porque os estudantes passam a contar com a presença dos pais nas discussões, considerando que os pais e/ou responsáveis acabam interferindo nos assuntos ligados às aulas, muitas vezes dificultando a intervenção do professor nesse processo. Muitos conseguem adotar uma atitude neutra, mas outros não avançam no sentido de um contínuo aprendizado e suas concepções não coadunam com a ideia no sentido de descolonizar a forma de conceber as religiões de matriz afro-brasileiras.

O ensino com foco na aprendizagem com fins de desenvolver competências e autonomia do estudante, quando se trata do ensino religioso, tem se tornado mais desafiador porque exige ainda mais do professor e de seus conhecimentos, pois não se encontra materiais didáticos disponibilizados pelo poder público.

A falta de diretrizes de acessibilidade por meio de materiais didáticos coerentes e concisos para o ensino religioso provoca impasses. Isso porque os alunos, por causa das influências recebidas nas famílias, mantém preconceitos arraigados em suas concepções individuais sobre as religiões de matriz africana.

Esse problema tem se mostrado frequente, em razão de perspectivas deturpadas por motivos religiosos, repertórios da cultura judaico-cristã que ainda mantém preconceitos, fazendo com que muitos pais prefiram ignorar as discussões sobre religiões afro-brasileiras e não apoiam seus filhos nas atividades referentes à diversidade religiosa. O mito da democracia racial ainda é predominante na consciência coletiva de pais que mantêm seus discursos embasados na religião católica e ou protestante, além do preconceito institucionalizado e da intolerância religiosa, criando entraves e dificuldades para

o conhecimento sobre as religiões de matriz africana e o respeito à diversidade e à alteridade.

Existe a troca de informações quando os sujeitos expressam as opiniões e as emoções e incentivam a evolução, no sentido de pesquisar, conhecer e desfrutar das possibilidades, permitindo-se formar uma teia social de ideias, desde as mais simples às mais complexas. Isso porque “ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes” (ARENDR, 2000, p. 67). Entretanto, nem todos os pais coadunam com essas ideias de que a diferença cultural e também religiosa é uma riqueza marcante do povo brasileiro e não o contrário.

Ao criar estratégias, incorporar as tecnologias e inovar nas aulas no que tange à diversidade religiosa faz do professor um profissional com a capacidade de transformar consciências para descolonizar o conhecimento e até a fé das pessoas, deixando-as livres para pensar e professar a fé da forma que se identificam e vivem. Dessa forma, o professor pode desenvolver suas práticas da melhor maneira possível, usando de seus conhecimentos para transformar o conteúdo acessível a um maior número de estudantes.

E, para melhor compreender apoia-se em pesquisas na área da educação, do currículo, da laicidade e na ânsia de professores e pesquisadores que se apresentam como mediadores de busca da liberdade de crenças, apoiados em políticas públicas que representam as demandas do público. O interesse está em descobrir as nuances que cercam o trabalho com a disciplina de ensino religioso, aportando-se no tempo presente e desvendando a sua importância, quando é vista e trabalhada como fenômeno religioso.

Assim, ideias de valores, considerados válidos, para uma sociedade aparentemente cristã se abarcou no currículo das escolas, deixando as discussões sobre a vida, as descobertas, os mitos, a cultura, símbolos e ritos, apenas para o currículo oculto, omitindo a escola de sua função que é a valorização das crenças e da cultura de seu povo e não de reproduzir a lógica colonizadora no curso da reprodução, conforme assegura Bourdieu (1970).

## O currículo escolar está legitimado ao jogo de poder?

O currículo escolar é culturalmente elaborado com base em políticas públicas que visam repassar ao sujeito, por meio dos conteúdos escolares, a cultura dominante daqueles que se legitimam como capazes de reinventarem o saber dos menos privilegiados e que estão à margem da sociedade.

Nogueira (2004) enfatiza que a cultura escolar está intimamente associada à cultura dominante, uma vez que os conteúdos curriculares são selecionados em função dos conhecimentos, valores e interesses dessas classes e, portanto, não podem ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais. O prestígio de cada disciplina está associado a afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural.

O ensino, para Saviani (2003), deve contemplar a expressão, experiência e vivência do aluno, além de utilizar seu capital cultural e interesse para alcançar o conhecimento. É papel da escola, ensinar o aluno a pensar, desenvolver suas capacidades mentais, propiciar-lhe condições para as descobertas e acesso aos conhecimentos. Trabalhar a ciência na sua história lógica e no seu método apresenta-se, nessa visão, como uma das principais tarefas da escola.

Ela é o lócus onde acontecem as transformações sociais, uma vez que trata-se de um espaço de múltiplas diversidades e todos ali, embora com perspectivas diferenciadas, têm em comum o objetivo de romper com a ignorância na ânsia de compreensão. Tratar das perspectivas atuais da educação, conforme Gadotti (2000), é também dialogar, discutir e identificar ideias, valores e práticas educacionais que marcam o passado, caracterizam o presente e abrem possibilidades para o futuro.

As mudanças e as instabilidades curriculares tendem a acontecer quando algo não se encontra dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade como apropriado e correspondente aos pensamentos e inquietações de muitos sujeitos, que visam compreender os pormenores e as nuances no cotidiano da escola.

Conforme Padilha (2004), em pleno século XXI existe o surgimento de outros paradigmas de ciência e concepções de conhecimento que procuram superar as defesas radicalizadas diante de um mundo globalizado para superar a visão linear de ciência. Nesse sentido, o currículo escolar necessita considerar não

apenas o que se deve saber, mas para quê, por quê aprender e, inclusive, quem deve aprender esses ou aqueles conhecimentos que são divididos em componentes curriculares.

A escola, como espaço de aprendizado e de socialização tem dupla função: trabalhar com os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados e criar novos conhecimentos. Nem todo saber é de interesse de todos, mas uma vez produzido é patrimônio humano e, como tal, deve estar disponível, portanto, cabe a escola socializá-lo (FONAPER, 2009).

Ademais, demanda-se um currículo aberto que respeite as diferenças para que todos possam aprender, desenvolver a sensibilidade para acolher as contendas que se encontram não somente na escola, mas na sociedade como um todo (MARCHESI, 2004).

Assim, é essencial que a pluralidade de visões coadune com um processo de sabedoria que amplia e enriquece as epistemologias do currículo para promover aprendizados que sejam promissores na condução de vida das pessoas. Saviani (2003), ao mencionar as análises historiográficas, relata que a elaboração do currículo e a constituição das disciplinas escolares não se dão de forma linear, nem se estabelecem por consenso. A própria elaboração se dá em meio a contradições e conflitos que redundam em soluções negociadas que entram em jogo novos conflitos entre as diferentes interpretações, gera acordos implícitos que caracterizam o currículo oculto, ou seja, trata-se de um processo dialético que eleva o nível das aprendizagens dialógicas e coletivas.

### **Ensino remoto e religioso: integração familiar na prática pedagógica**

Para Santomé (1995), pensar sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas é refletir sobre culturas e vozes de grupos minoritários que tem suas vozes silenciadas diante de estruturas importantes de poder.

Esses grupos minoritários são visíveis quando o trabalho é desenvolvido com o componente curricular de ensino religioso, que está arraigado na tradição cultural do país e, na escola que passou a ter suas funções pedagógicas em espaços virtuais, devido ao isolamento social, sempre com a presença da família por detrás das câmeras de vídeo aulas.

Partindo de tal entendimento as discussões acima, trazem inquietações que partem da vivência de uma das autoras, nesse caso a escola, como um lugar de ampliar os conhecimentos e não espaço de demonstrar a crença individual de seus frequentadores. A inquietação é porque os processos formativos e o componente curricular de ensino religioso, apesar de ter sua trajetória amparada nas leis, não assume o seu papel de evidenciar a real história das religiões, mas se mantém presa à uma tradição cultural que reproduz dogmas.

Tal afirmativa parte da contextualização feita nas aulas, durante o período presencial e atualmente em período remoto, quando ficam mais perceptíveis a influência das famílias no que deveria ser visto e estudado como relacionado à própria vida. Assim, as experiências práticas, desenvolvidas nas vivências pedagógicas da docência, mostram que os processos formativos dependem de políticas currículo com diretrizes prontas para serem trabalhadas com os alunos, seja no espaço presencial ou no virtual.

Essa experiência aponta também que as aulas síncronas, quando ministradas com ênfase no conhecimento e não em dogmas de fé, possibilitam amplas discussões e aprendizados com perspectivas de autonomia aos estudantes. Mas, no caso das aulas assíncronas o processo de aprendizagem tende a ser interrompido pelo contato com a crença familiar que, muitas vezes não consegue discernir o conhecimento histórico das religiões com a fé arraigada nas tradições familiares e passadas de geração a geração.

### **Considerações finais**

A descolonização do currículo implica conflito, confronto e negociações para compreensão de crenças tidas como marginalizadas socialmente. Entretanto, as religiões fazem parte da cultura e da história da humanidade e, no contexto escolar, elas são merecedoras de um espaço como memória cultural de um povo que busca nas crenças repostas para os enigmas que envolvem o mistério da vida e morte, seja ela constituída por fé, dogma, mito e tradição.

As práticas e currículo escolar, em um país com tamanha diversidade cultural não pode se omitir e deixar de ter suas diretrizes nítidas quanto ao trabalho com o componente curricular de ensino religioso. Vale reafirmar que,

cada vez mais existe, nas escolas, a ânsia por entender a cultura religiosa mas, na realidade, tem sua história negada e esquecida, quando se trata de descolonizar o pensamento e as consciências.

No decorrer do presente, o contexto histórico traz à tona olhares de professoras que se deparam com um currículo que omite parte do contexto de seus integrantes, em uma dominação judaico-cristã histórica em terras colonizadas como o Brasil. As abordagens são feitas em detrimento de outras que, na realidade, não condizem com o momento vivido pela história de um povo que é constituído em grande parte da cultura africana.

Assim coaduna-se que, para além das telas do computador, do celular e dos roteiros usados no ensino remoto como meio de se alcançar o aluno é, antes de tudo, importante desenvolver metodologias que sejam capazes de abarcar o conhecimento da história das religiões utilizando para isso diversidade religiosa como ponto chave para enfatizar o fenômeno religioso, seja através do ensino presencial, remoto ou híbrido.

## Referências

ARENDETT, Hannah. **A Condição Humana**. Petrópolis: Editora Forense Universitária, 10 ed. 2000.

BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) . Acesso em 05 jul. 2020.

BRASIL, 2003. Lei nº 10.639. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) . Acesso em 05 set. 2020.

\_\_\_\_\_, 2008. Lei nº 11.645. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) . Acesso em 05 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.A. **A reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Lisboa: Veja, 1970.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, n.14, v. 2. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>.

Acesso em 11 dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

Acesso em 20 out. 2020.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.; e Cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4 ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2003.

## EPISTEMICÍDIO E MEMÓRIA: O APAGAMENTO DO SABER AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO COMO MECANISMO HISTÓRICO DE DOMINAÇÃO RACIAL

IZABELA MARIA SANTOS SÉRGIO<sup>39</sup>

TEREZA SIMONE SANTOS DE CARVALHO<sup>40</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A história da formação do Brasil é uma história de apagamento. Em verdade, assim como o extermínio de populações autóctones e sua exploração para fins econômicos, a negação do saber e da cultura de povos africanos e seus descendentes são fatores estruturantes do Estado brasileiro e elementos inerentes à experiência colonial e escravocrata. A destruição de registros sobre o período do tráfico atlântico, bem como as políticas de imigração europeia, de marginalização do povo negro e a sua exclusão do sistema educacional figuram como artifícios diferentes para um fim comum: um projeto de apagamento da memória negra nacional.

Visando a manutenção do status quo, o grupo racial dominante desenvolveu mecanismos de opressão que visam a subalternização dos corpos, dos saberes e da cultura negra através da privação de quaisquer elementos linguísticos, históricos ou culturais que remetam a uma origem da qual os herdeiros dessa condição possam se orgulhar ou, no mínimo, se reconhecer como sujeitos de conhecimento e não meros objetos na narrativa branca. A este quadro, que implica o ocultamento das contribuições de África e de sua diáspora ao patrimônio cultural da humanidade, a imposição da ideologia do embranquecimento e a produção do fracasso e evasão escolar, a filósofa Sueli Carneiro (2011) dá o nome de “epistemicídio”.

Enquanto ferramenta de opressão, esse fenômeno tem sido secularmente denunciado por vários nomes da intelectualidade e pelo movimento negro em suas mais diversas manifestações, sejam elas artísticas, religiosas, políticas, acadêmicas etc. Assim, sem a pretensão de esgotar tão complexo debate, o presente trabalho reúne uma breve bibliografia composta por militantes e pensadores negros e negras que desvelaram em suas obras as origens do

---

<sup>39</sup> Graduanda do curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe

<sup>40</sup> Mestra em Educação, professora da Universidade Federal de Sergipe

extermínio da episteme africana e afro-diaspórica, apontando para seu impacto na nossa memória coletiva. Tais autores e autoras são apenas alguns dos muitos que contribuíram e ainda contribuem com a extensa produção de conhecimento do povo negro e animam-nos a continuar resistindo e ocupando espaços – na educação, na sociedade, na História – que nos são continuamente negados.

## 2. MECANISMOS DE DOMINAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA SUBALTERNIDADE

O desprezo da elite política, econômica e acadêmica brasileira pela África e pela contribuição africana à formação da nossa sociedade tem suas raízes firmadas no colonialismo europeu (NASCIMENTO, 2019). As ambições econômicas e a ignorância em relação à história e às culturas dos diversos grupos étnicos africanos, predispuseram a branquitude nacional, assim como seus predecessores expansionistas, a desfigurar completamente o passado, a moral e as aptidões intelectuais daqueles que ela reuniu sob a insígnia de “Negros”, comprometendo a memória de seu conhecimento científico e filosófico e impondo a cultura branca como sinônimo de civilização em contraste com a “barbárie” das culturas ditas inferiores.

À partir de uma análise dessa dualidade, Munanga (2020) identifica nos escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII, as origens do processo de racialização do africano. Assim como os costumes “pagãos”, a tonalidade escura da pele dos povos oriundos, mormente da região sul-africana, estava entre os elementos mais enfatizados nos relatos dos viajantes e teólogos como evidência de uma inferioridade cultural e de um caráter malévolo e pecaminoso inerente aos habitantes do continente. Consoante nos explica o autor,

*Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nessa ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. (...) A única possibilidade de “salvar” esse povo tão corrupto era a escravidão (MUNANGA, 2020, p. 26).*

Assim se iniciava a produção de pseudojustificativas para a instituição escravista: a fim de mascarar os objetivos econômicos da exploração da força

de trabalho africana, o branco utiliza a ideologia cristã para criar a ideia do “Negro” como um arquétipo de valores inferiores. Ora, na mesma medida em que impõe ao africano o lugar do “Outro” subalterno, o europeu cria um recurso discursivo – o racismo – para afirmar sua hegemonia e superioridade cultural (MORRISON, 2019). A raça se torna, para todos os efeitos, um *lócus* político-social de caráter relacional, que delimita as fronteiras de poder.

Manter a estrutura econômica escravista e o negro no lugar de subalternidade depende, então, da sustentação de uma “política do ódio” (FANON *apud* MBEMBE, 2019, p. 285), pelas instituições religiosas, científicas e jurídicas, pautada na suposta predisposição congênita do africano a um comportamento criminoso e sua incapacidade de assumir o papel de sujeito de conhecimento, necessitando de um “senhor” que o eduque e catequise.

## 2.1 – Epistemicídio e Apagamento da Memória Negra

Para o êxito dessa política, durante todo o período de tráfico negreiro (entre os séculos XVI e XIX), em que cerca de 5 milhões de pessoas foram trazidas à força para o Brasil, entraram em vigor práticas como o batismo compulsório e a troca de nomes africanos por nomes cristãos, a apropriação criminosa e comercialização da produção artística material, a proibição de ritos religiosos e manifestações culturais, a imposição do uso da língua portuguesa e o desmembramento de famílias e clãs inteiros (BRAGA; MELO, 2010). Dessa forma, a narrativa branca da História poderia invalidar, apagar ou deturpar a carga epistêmica e cultural oriunda dos reinos e civilizações da África pré-colonial e suas ramificações no “Novo Mundo”.

Todos esses mecanismos de controle e dominação deram origem a um longo processo de epistemicídio – um dos aspectos do genocídio promovido pelo sistema escravista e cuja base estava não apenas no aprisionamento do corpo, como também do espírito do escravizado (NASCIMENTO, 2016). Mediante a destruição do sentimento de pertença e o esvaziamento de códigos culturais, tal processo acarretou um estado de alienação do negro e a perda de uma consciência histórica de grupo:

*A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria,*

*constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados (MUNANGA, 2020, p. 12).*

No caso específico do Brasil tal estratégia se fez presente não apenas no plano discursivo ou ideológico, como também através de políticas concretas de apagamento de dados históricos. Um episódio emblemático se deu em 1899, quando o então ministro das Finanças, Ruy Barbosa (1849-1923), ordenou a incineração de documentos pertinentes à escravidão, ao tráfico negreiro e aos africanos escravizados, entre registros estatísticos, demográficos, financeiros etc. Como consequência desse ato a população negra não dispõe hoje de dados “indispensáveis à compreensão e análise da experiência africana e de seus descendentes no país” (NASCIMENTO, 2016, p. 93).

Esse sistemático apagamento das nossas origens foi complementado pela imposição – através da coerção – de um sistema de pensamento europeu ocidental, um “colonialismo epistemológico” (FANON, 2008, p. 12) que se vale da linguagem, dos vários meios de produção de conhecimento e veículos de informação para impor ao sujeito negro uma espécie de “desvio existencial”, na tentativa de restringi-lo a uma condição de não-ser, de criatura irracional ou portadora de intelecto inferior. Realidade analisada por Nascimento (2016, p. 112) ao apontar que

*Além dos órgãos de poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas (...), a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria.*

O vazio identitário forjado por esse sistema foi então preenchido em parte por estereótipos degradantes que geraram na população negra o sentimento de autorrejeição e o rebaixamento da autoestima, e em parte pela sujeição do contingente nacional a um *embranquecimento* físico e cultural. O Decreto-Lei nº 7967 de 18 de setembro de 1945, é mais um exemplo de medida oficial que visava a “redução étnica” da população negra, uma vez que regulava a

entrada de imigrantes de acordo com uma “necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (NASCIMENTO, 2016, p. 86). A elite defensora do projeto eugenista argumentava que a fim de salvar o sangue ariano, para além da imigração europeia e da miscigenação<sup>41</sup>, seria preciso ainda criar um cenário de vulnerabilidade entre os afro-descentes, deixando-os “expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manterem” (*Ibidem*, p. 88).

Isso implicou a marginalização e a privação do negro de direitos básicos como moradia, trabalho, saúde e, sobretudo, a educação. Particularmente, o aparelho educacional, “principal ativo para a mobilidade social no país” (CARNEIRO, 2011, p. 92), tem se revelado para os racialmente inferiorizados fonte de múltiplos processos de aniquilamento da confiança intelectual. Tal fato não se deve, no entanto, a uma suposta inferioridade cognitiva do negro, mas ao quadro de discriminação interseccional oriundo das opressões raciais e de classe uma vez que ele impede seu “acesso às oportunidades materiais e também à estima social, um elemento de central importância para o desenvolvimento de uma representação positiva de si mesmo” (MOREIRA, 2019, p. 97).

A despeito desse histórico epistemicida, é importante lembrar que à sistemática tentativa de aprisionamento do sujeito negro no lugar alienante de subalternidade equivale um movimento no sentido contrário, pois onde há opressão, há resistência (KILOMBA, 2019). Nesse sentido, a análise da trajetória de insurreição afro-brasileira nos revela como o movimento e a intelectualidade negra, mediante a produção de um saber emancipatório, foram responsáveis pela busca de uma memória dignificante do negro e pela contestação dos processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura e no imaginário social do país (GOMES, 2017).

### 3. A LUTA NEGRA POR LIBERDADE E EDUCAÇÃO: RESGATE DA MEMÓRIA E RETOMADA DO LUGAR DE SUJEITOS.

Desde o início do regime colonial escravocrata, as várias formas de protesto

---

<sup>41</sup> A ideia de miscigenação como meio de branqueamento tinha sempre o homem branco como “agente miscigenador”. Segundo Fonseca (2009, p. 77), nunca se falava na mulher branca no processo miscigenador da população negra ou indígena.

negro que se espalharam por todo o território nacional foram de revoltas organizadas e de cunho popular até o suicídio e a fuga dos engenhos e cafezais (FONSECA, 2009). Produto dessas fugas, do combate e da organização do povo negro, a formação de quilombos talvez seja a manifestação de insubordinação ativa mais emblemática desse período. De acordo com Nascimento (2014, p. 70),

*Durante sua trajetória, o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política (...), representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural.*

Desse modo, pautada na manutenção e reprodução de um modo de vida culturalmente próprio, a vivência quilombola inspirou o movimento negro atuante ao longo do século XX a ressignificar a noção de raça e a buscar uma identidade negra ligada a uma memória comum – condição preliminar para uma luta coletiva. Na análise de Munanga (2020, p. 19), “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade.” Assim, juntamente com o desenvolvimento de estratégias que possibilitassem o conhecimento do papel da negra e do negro no Brasil, o movimento trouxe “a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade” (GOMES, 2017, p. 18).

Assumiram tal postura vários grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, dentre os quais se encontra a Frente Negra Nacional. Oficializada em 1931, a organização foi fechada pela ditadura do Estado Novo getulista ainda em 1937, sob a falsa acusação de provocar a eclosão de conflitos raciais até então inexistentes no país que simbolizava internacionalmente o paraíso da democracia racial. A “ameaça” representada pelo referido grupo estava justamente no seu posicionamento de denúncia frente ao genocídio do povo negro e à falsa ideia de convivência harmônica entre raças; um mito construído a fim de encobrir o papel central do racismo no processo de estratificação social e manter intactos os privilégios do grupo racial dominante

(FERNANDES, 2017).

Apesar da atuação relativamente breve da Frente Negra Nacional, o panorama histórico dos movimentos sociais afro-brasileiros a partir de então aponta para as consequências duradouras dos protestos de cunho popular para a construção de uma nova imagem do negro e o desmascaramento da mítica democracia racial. Nos anos 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU) contou com a participação de vozes da luta negra nacional como Abdias do Nascimento (1914-2011), fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), além de Beatriz Nascimento (1942-1995) e Lélia Gonzales (1935-1994), cuja contribuição para a construção teórica sobre as questões raciais e suas intersecções com as opressões de gênero e de classe é ainda hoje alvo de interesse da militância negra nacional e internacional (DAVIS, 2018). Com o suporte do conhecimento apreendido e produzido nesse período, o MNU propôs a criação de centros de luta que promovessem “o debate, a informação, a conscientização e organização da comunidade negra, (...) levando o negro a participar em todos os setores da sociedade brasileira”.<sup>42</sup>

Ao traçar o histórico do movimento negro no Brasil, Gomes (2017) aponta que nas décadas seguintes, de 1980 e 1990, outro perfil de organização negra começou a se configurar, com ênfase na educação. O MNU passou a questionar incisivamente a representação do negro nos livros didáticos, que por muito tempo veicularam uma imagem associada unicamente à condição subalterna de escravo. Denunciando ainda a negligência e o ocultamento deliberado de estudos sobre a história da África pré-colonial e as contribuições da cultura e da luta negra para a edificação do país nesses materiais, a intelectualidade engajada desenvolveu diversas pesquisas referentes ao racismo presente nas práticas escolares, coletando dados que embasariam a reivindicação de ações concretas para a inserção do negro no aparelho educacional:

*À medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas (...) emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical,*

<sup>42</sup> Trecho da “carta aberta à população contra o racismo” distribuída por participantes do ato público de 7 de julho de 1978 (São Paulo) organizado pelo Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. (NASCIMENTO, 2016, p. 166)

*principalmente sua modalidade de cotas. (GOMES, 2017, p. 33).*

A adoção das cotas raciais, a partir dos anos 2000, por parte de várias universidades públicas como forma de acesso é um indicativo de como as demandas e realizações do movimento negro<sup>43</sup> foram capazes de transformar a estrutura da educação e em especial da academia, um espaço tradicionalmente branco, onde, por muito tempo o conhecimento foi partilhado de modo a reforçar a dominação racial e o epistemicídio. Podemos afirmar, portanto, que o conhecimento produzido e sintetizado pelo movimento negro lhe conferiram um caráter não apenas combativo como também educador (GOMES, 2017).

Mediante a desconstrução de antigas epistemologias e o exercício de repensar os modos de conhecimento hegemônicos (HOOKS, 2017), as diversas formas de organização negra tiveram papel fundamental no resgate da memória e na produção de novos saberes vinculados ao povo negro. É a partir desse movimento histórico que a ideia de *negritude* se liberta do lugar de subalternidade e “torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas” (MUNANGA, 2020, p. 20).

A despeito do recente desmonte da educação e dos ataques do próprio Estado aos órgãos voltados para a promoção da igualdade racial<sup>44</sup>, a cultura e o saber do povo negro resistem, combatendo o epistemicídio e reivindicando nosso lugar de sujeitos de conhecimento e agentes de mudança. A nova geração de pesquisadores, professores, militantes e artistas negros, conhecidos e anônimos, assumem a herança deixada pelas vozes do passado, a responsabilidade de manter viva a memória negra e de mostrar o caminho para a continuidade de uma luta ancestral pela emancipação social e pelo direito de contar a nossa história com orgulho.

---

<sup>43</sup> Gomes (2017) destaca ainda, no plano jurídico, a Lei 10.639 de 2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino e a Lei Federal 12.288 de 2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.

<sup>44</sup> Desde 2016 – à partir do *impeachment* que depôs a presidenta Dilma Rousseff – os órgãos criados para o desenvolvimento de políticas de igualdade racial vem sendo extintos; foi o caso da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (GOMES, 2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, Luciano; MELO, Elisabete. **História da África e afro-brasileira**: em busca de nossas origens. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.
- FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro**: ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.
- MORRISON, Toni. **A origem dos outros**: Seis ensaios sobre racismo e literatura. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do Negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- \_\_\_\_\_. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.
- NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) **Sankofa**: matrizes africanas da cultura brasileira. vol. 2. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM EXERCÍCIO: HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA

WERMERSON MEIRA SILVA<sup>45</sup>

JOÃO DIÓGENES FERREIRA DOS SANTOS<sup>46</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito discutir a respeito da formação de professores em exercício da educação básica sobre o componente curricular de história e cultura afro-brasileira e africana, apresentando as Leis. 10.436/2002 e a 10.639/2003 e trazer reflexões a respeito da prática pedagógica docente. Faremos uma exposição do curso de extensão sem ônus, intitulado: **“Construindo o Saber, Èdé Lamí”** desenvolvido no período de 2018 junto aos docentes em exercício da rede pública municipal da cidade de Itapetinga BA, com parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O principal objetivo dessa formação foi capacitá-las para atuar com o componente curricular de história e cultura afro-brasileira e africana na escola inclusiva para atender os/as discentes surdos/as. Do curso participaram docentes com formação em pedagogia, letras, história no total de dez participantes com carga horária de 40 horas.

Os nomes das professoras que participaram do curso são nomes fictícios, como forma de preservar as suas identidades. A escola municipal fica localizada na sede de Itapetinga BA e possui salas de aula, com sala da direção, dois banheiros, turnos diurnos e noturnos, que atende cerca de 200 discentes.

O parecer e a resolução que instituíram as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. As "Diretrizes" visam a atender à Lei nº 10.639/2003,

---

<sup>45</sup> Doutorando do Programa de Memória: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPMLS, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. wermerson@uesb.edu.br

<sup>46</sup> Orientador do Programa de Memória: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem E Sociedade – PPMLS, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). jdiogenes69@gmail.com

que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país.

A implementação do componente curricular em história e cultura afrobrasileira e africana no currículo escolar nasce da necessidade de construir ações que incluam as discussões em sala de aula, bem como práticas pedagógicas de acessibilidade a discentes surdos/as.

No entanto na prática observa-se limitações ainda enfrentadas por sinalizantes da Língua de Sinais Brasileira (LSB), tradutores, intérpretes e educadores de surdos/as no que se refere ao léxico específico para a área de estudos afro-brasileira, que na maioria de seus registros, são (re)produzidos na língua Yorubá. A língua “yoruba” é falada nos mais diferentes grupos étnicos africanos, de origem nagô, mantidas por culturas linguísticas incomum, por mais que existam diferenças entre às tradições dos povos africanos (VERGER, 1996), e que, segundo, o referido autor tem origem na cidade de Ifé, localizada no estado de Ôsún, no sudoeste da Nigéria.

Com o advento do processo de escravidão e tráfico de negros para o Brasil é que se deu a inserção dos africanos no país. Segundo historiadores, primeiramente os povos de origem banttu e, posteriormente, os povos de origem “yoruba”, o que leva a reflexão como essa língua foi introduzida no Brasil e ao longo dos anos mais difundida, consequência do culto religioso aos Orixás profetizado pelos povos “yorubanos”.

O culto aos Orixás ou *batuques* como era denominado passou e passa por perseguições das mais diversas formas, o que impediu por muito tempo a liberdade religiosa para os povos africanos e para os povos afro-brasileiros, porém o Candomblé, seguimento religioso fundado no Brasil para cultuar as divindades africanas, foi tendo seu culto permitido às custas de muita luta e militância e teve como resultado uma maior liberdade de culto às divindades africanas, o que foi crucial para manter viva a religiosidade, tradição e língua “yorubana”, especificamente, já que o culto aos Orixás pertencem a esses povos. Mesmo os povos negros sendo aculturados e catequizados na religião cristã, sua ligação às antigas crenças permaneciam, o que permitiu que essa religiosidade se mantivesse viva no Brasil até hoje.

No cotidiano dos adeptos do candomblé de origem “yoruba” no Brasil são

utilizados termos, frases, provérbios, todos na língua mãe. A investigação deste processo trará contribuições muito importantes para o desenvolvimento sociológico, religioso, cultural e até mesmo político dos afro-brasileiros. Porém se sabe como é difícil o acesso informativo dessa língua para as comunidades surdas.

Nesse sentido torna-se difícil a inserção dessas comunidades nas religiões afro-brasileiras “yourubanas”, necessitando de uma atenção maior em relação a acessibilidade para esse público dentro do culto. Sendo assim, surgiu a necessidade em se realizar essa pesquisa, considerando uma ampliação bilíngue para a Libras, criando novos sinais-termos para a tradução da língua “yoruba”, além de servir como uma fonte importante na elaboração de recursos videográficos que propiciem acessibilidade não dos surdos candomblecistas, mas do máximo de comunidades surdas.

O desenvolvimento de pesquisas na Libras, principalmente na área de mitologia tem uma importância sócio-cultural ainda a ser explorada. No entanto, a Libras é uma língua essencial para o fortalecimento da comunidade surda e para a valorização da identidade dos surdos. Falta na Libras registrar, de modo sistemático, a diversidade linguística e cultural das influências das mitologias na Libras, principalmente as mitologias africanas inseridas no Brasil.

Assim, pesquisas que visem o registro dos estudos da mitologia africana, contribuindo para a criação de sinais-termo, permitirão o desenvolvimento de estratégias que valorizarão a língua utilizada dentro da referida mitologia e/ou religião. Na educação de surdos, esta é uma questão preocupante: como será executado o ensino da história, cultura e religiosidade afro-brasileira em Libras, observando que estudos referentes à criação de sinais termos, em geral, concentram-se em apenas mostrar sinais em Libras criados aleatoriamente e sem nenhuma referência científica ou que não são utilizados em diversos locais por não terem referências lexicais, considerando, também, esses sinais-termo serem apenas para as referências linguísticas mais comuns, sem a preocupação de atender aos surdos de outras etnias, culturas e religiões.

O pesquisador surdo, Castro Júnior (2014) afirma que como há poucos estudos com critérios que possibilitam a classificação e a organização dos sinais-termo, muitos deles são criados em sala de aula, quando, para uma palavra em

Língua Portuguesa, não existe um sinal correspondente. Esse sinal-termo criado, normalmente, não é disseminado, nem reconhecido por uma instituição. Se o fosse, poderia funcionar como uma tentativa de ser um sinal-termo padrão e contribuir para o processo de padronização da Libras.

Este estudo além de auxiliar a comunicação e promover acesso aos surdos afrodescendentes adeptos do Candomblé, auxiliará os profissionais da área de Educação de Surdos (professores bilíngues, tradutores intérpretes de Libras), a terem um léxico específico nesse campo religioso, cultural e educacional, tendo condições também de atender as exigências da Lei 10.639/2003, que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

Dessa forma esta pesquisa tem como objetivo apresentar o trabalho realizado pelo projeto de extensão ÈDÉ LAMÍ (termo utilizado na língua yorubá que interpretado para a língua portuguesa significa língua de sinais), os sinais-termos da língua yorubá da Nação Ketu/Nagô em terreiros de Candomblé, como instrumento didático contribuindo com componente curricular Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica e Educação Superior.

A importância da apresentação desse artigo está na possibilidade de contribuir para a divulgação desse material par sinalizantes da (LSB), Tradutores, Intérpretes e Educadores de surdos/as, que atuam no componente curricular e na divulgação e promoção de duas Leis: Lei nº 10.436/2012 e Lei nº 10.639/2003. Para isso, iniciaremos um estudo linguístico sobre o Yorubá ou “èdée yorubá” que é um idioma vivo, falado na Nigéria, no sul da República do Benin e nas Repúblicas do Togo e nos terreiros de Candomblé Ketu do Brasil, são em Yorubá que os cânticos, as rezas são entoados aos Orixás nos rituais (VERGER, 1996).

## **2. Metodologia**

Essa pesquisa acontece desde 2013, realizada na cidade de Itapetinga–BA no Campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituição fomentora desse projeto de extensão, denominado Construindo o Saber: ÈDÉ LAMÍ. O grupo é formado por um professor/coordenador da instituição e dois alunos de pós-graduação ligados aos programas da referida universidade e todos ligados ao culto do candomblé, bem como a participação de professoras da Educação Básica, das comunidades surdas e comunidades ouvintes.

O Projeto serve de base para a criação de sinais-termos a partir da Mitologia Ketu/Nagô, para que os surdos/as possam acompanhar os termos e conceitos dessa área de conhecimento em sua própria língua, para a melhor comunicação e entendimento de termos referentes à Cultura Afro-brasileira e Africana.

Os encontros em 2018 aconteceram semanalmente com o grupo e comunidades com temáticas relacionadas à difusão do candomblé “yoruba”, além de estudar as diferenças dentro da língua entre as principais tradições do candomblé na Bahia, chegando a definições com base na similaridade encontrada nas mesmas e, portanto para a criação de sinais-termo da Libras. Assim sendo, durante uma semana eram abordados dois temas, com o encontro do grupo nos sábados e na outra semana a criação os sinais-termo dos mesmos.

Os vídeos foram filmados e editados por uma empresa terceirizada, custeada pelo projeto, com a participação do grupo na realização do texto editorial, interpretação/voz, interpretação sinalizada, seleção das imagens, sendo esses vídeos disponibilizados no acervo midiático de sites gratuitos de internet intitulado Axé Libras.

### **3. Resultados e Discussão**

O presente trabalho teve como resultados a criação dos sinais-termo voltados para a língua yoruba a priori com a criação dos sinais referentes aos Deuses mitológicos africanos, Orixás e alguns termos que contribuem para uma melhor compreensão acerca da religiosidade de matriz africana: terra, céu, cabeça, o recém iniciado no culto yawô, posteriormente o projeto visa criar os sinais-termo para os demais símbolos pertinentes e específicos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com as discussões relacionadas a valorização das culturas surdas afro-brasileiras e africanas nos espaços escolares, sendo discutida a diáspora africana na formação da sociedade brasileira bem como a criação de sinais-termo observando a grande diversidade cultural e étnica presente em nossa sociedade, com intuito de evitar silenciamentos que ocorrem devido a diversos fatores de ordem linguística, histórica, religiosa e política na Educação Inclusiva.

Se tratando das diferenças culturais, étnicas, religiosas, sociais, de gêneros, dentre tantas, são destacadas, descortinando suas especificidades e, dando

visibilidade ao ser na formação docente, que destacamos na fala da Professora I, que mesmo com os avanços das Leis de inclusão dos/as discentes surdos/as na sala de aula, há necessidade de se pensar na formação em exercício do profissional da educação.

*Bom à gente teve um avanço em ter esses alunos surdos e com outras deficiências dentro da escola, mas a escola a inda não está preparada para recebê-los e proporciona-los a educação que eles têm por direito então nós professores também não passamos por formação para poder receber esses alunos é como a se agente fosse não há esse dialogo com os intérpretes que estão sempre à disposição dos alunos é um caminho ai para gente trabalhar e reivindicar do poder publico, que realmente precisa criar um espaço inclusivo não somente traze os alunos para a rede, mas rede precisa se preocupar em como vai passar esses conteúdos para os alunos e como esses conteúdos vão contribuir para que eles sejam pessoas independentes q eu eles possam sair das escolas, preparados s para enfrentaram mundo lá fora assim como os alunos que não tem deficiência. (Professora I, 2018)*

Dessa forma, um novo paradigma emerge, que é a formação docente no contexto escolar cujas novas interfaces e saberes acontecem, rompendo fronteiras, quebrando tabus e construindo uma sociedade que respeita a diversidade e o convívio com as diferenças e não simplesmente incluir o/a discente surdo/a na sala de aula e achar que é suficiente. É necessário um novo olhar para uma educação que atenda as diferenças, sem homogeneizar a sala de aula.

*A preparação do profissional para atender esses alunos ela não tem acontecido principalmente no fundamental em anos finais, por que não existe uma olhar diferenciado para esses alunos no fundamental em anos finais, por conta da demanda a gente trabalha em uma sala com 32 alunos, e desses trinta e dois alunos, grande parte dele vamos dizer assim que, a metade da sala ou mais que metade apresenta um grau de deficiência, não apresentam um laudo por que aqui é muito difícil para a família está buscando atendimento para esses alunos adolescentes, mas no geral o que tem feito é trabalhar com eles na medida de colocamos como crianças normais tidas como fala, o conteúdo é passado da mesma forma as provas e avaliações são cobradas da mesma maneira que as dos demais então infelizmente eles é excludente ela não é de fato uma inclusão por que existe um ensino diferenciado para cada adolescente e não tem como dá conta dessa demanda, que esteja numa sala onde tem uma perspectiva de atender todo mundo a gente percebe que sempre tem aqueles tidos como há fulano não tem interesse, fulano não avança, mas a gente não consegue entender o porquê o fulano não avança infelizmente é o que a gente tem percebido ai não tem como se trabalhar infelizmente de maneira individualizada com tantas questões diferentes com tantos sujeitos com as suas individualidades com as*

*suas deficiências no geral, na escola que eu trabalho, não tive a oportunidade de trabalhar com o surdo eu desconheço a presença deles durante esses anos dois três anos eu não percebi, não que eu tenho percebido, realmente não tinha nenhuma matrícula de aluno surdo na escola. (Professora II, 2018).*

Dessa forma, diante das diferenças, as escolas não podem ser ignoradas, anuladas e marginalizadas. Devemos lembrar que, segundo a pesquisadora Mantoan (2015), aprender implica na capacidade de dar significados a objetos, fatos, fenômenos, é expressar-se de variados modos, representando o mundo, com referências nas nossas origens e nos nossos valores e sentimentos. Isso dialoga com as ideias da professora I, quando ela reforça a necessidade de acontecer à inclusão de fato, sendo essencial um diálogo na inclusão e formação entre os/as docentes para que os/as surdos/surdas e os/as discentes ouvintes possam ter as mesmas informações.

*A secretaria municipal de educação tem atendido a lei 10.639 que trata a cerca do componente curricular história, cultura afro brasileira e africana, porém o que ainda se ver que os profissionais que atuam dentro dessa disciplina parte deles não são verdadeiramente especialistas ou entendidos nesse assunto isso faz com o que boa parte das informações que deveria ser passadas para esses alunos elas são passadas de forma equivocadas ou acabam sendo omitidas porque esses profissionais não são formados na área onde estão atuando eles são profissionais de outras áreas por falta de lotação dentro da rede eles acabam sendo reesponsáveis por essa disciplinas, então essa omissão das informações elas acontecem tanto com os alunos ouvintes quanto os alunos surdos, uma vez que o professor precisa deter o conhecimento naquilo que vai trabalhar, o que significa determinado conceito determinado costume e isso facilita tanto na compreensão dos alunos ouvintes como aluno surdo uma vez que o professor conseguirá contemplar os surdos nas aulas. (Professora I, 2018)*

Vale ressaltar que as diferenças podem ou não diminuir ou excluir o outro/a. Para Santos (1995), há diferenças e igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente, é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza.

*Então a formação do professor anda de mãos dadas, com coordenadores, diretores que precisam passar por um processo de formação em conteúdos é relacionados à história e cultura afro-brasileira aprendendo inclusive os sinais para que possam sinalizar porque há uma precariedade nesses sinais né a uma precariedade*

*nessa comunicação então da mesma forma que nós precisamos aprender libras há necessidades também da gente aprender como falar como sinalizar então é necessário essa formação sim, porque dentro do nosso ambiente de estudo dessa formação que nos foi negada então agora com a partir da lei cursos foram criados para dá conta disso ainda que de forma ainda não atendam a lei todos, mas tem universidades e faculdades oferecendo esses cursos e gente precisa fazer esses cursos assim como os intérpretes precisam se atentar esse fato que existe um conteúdo que não foi trabalhado e esse conteúdo precisa ser aprendidos para que os estudantes alunos surdos possam ter direito a esse conhecimento a esse saber também, e muitas vezes a esse saber que é dele, há dentro da sua cultura e ele não a sua cultura representada ele não ver o seu saber representado e esse saber é negado. (Professora II, 2018)*

Percebemos a real necessidade de formações em exercício para a equipe escolar sendo (professores, diretores, coordenadores, professores de salas de atendimento educacional especializado) aprendendo a trabalhar com cada particularidade do/ discente com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

#### **4. Considerações finais**

O presente artigo nos revela uma conquista desta pesquisa, pois conseguimos mostrar os aspectos do processo de ensino entre duas modalidades linguísticas: oral/escrita e visual/espacial e as decisões tomadas diante das dificuldades enfrentadas quando não se tem uma formação na educação de surdos correspondente para a LSB, sendo subsidiada por teorias dos estudos da cultura Afro-brasileira e Africana.

Observamos que durante esse processo um olhar diferenciado das professoras que atuam no oferecimento do componente curricular História E Cultura Afro-Brasileira, os quais evidenciaram a importância diversidade em sala de aula, sendo necessários materiais didáticos para que os/ as profissionais da educação possam trabalhar em sua sala de aula.

Esses materiais produzidos atenderam a demanda que os educadores que apontaram como carência durante a análise de dados no que se refere aos materiais pedagógicos para trabalhar com os discentes surdos/ as a respeito da cultura afro afro-brasileira. Por outro lado, também, contribui para pessoas surdas que são de religiões de matrizes africanas ou de grupo de tradições africanas para conhecerem e interagir melhor com os seus pares, através dos sinais

construídos a partir de umas das tradições de legado africanos.

## REFERÊNCIAS

BASES, LEI DE DIRETRIZES E. LDB. Governo Federal, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Constituição (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais. 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 20 jan. 2020.

CASTRO JUNIOR, G. A educação de Surdos no Distrito Federal: Perspectivas da Política de Inclusão. Monografia apresentada ao curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar- UAB/UNB, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, Ed. Summus, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos. [s.n], 1995.

VERGER, Pierre Fatumbi. Notas sobre o culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos na África. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. 2 edº. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

## LEI 10.639/2003 E A INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES DE ENCONTROS PARA UMA EFETIVA APLICABILIDADE DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA LEI

NÁGILA DE ANDRADE SANTOS<sup>47</sup>

**Resumo:** O referente trabalho objetiva examinar os artigos da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro brasileira, do ensino fundamental ao ensino médio, na rede particular e pública de ensino. Destacarei o art. 26-A. De maneira geral, nota-se que, para atingir os objetivos da Lei 10.639/2003, seria necessária uma pedagogia interdisciplinar, para que ela possa ser aplicada em todo o currículo escolar, como previsto na lei. Ela, designa que seus conteúdos sejam ministrados em todo currículo escolar e, para que isso ocorra, faz-se necessário a adoção de uma pedagogia interdisciplinar, que desconstrua os saberes hierarquizados e enrijecidos, construindo práticas pedagógicas pautadas na diferença e justiça social.

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Pedagogia. Interdisciplinaridade.

### Considerações Iniciais

Este trabalho tem como objetivo destacar a importância da interdisciplinaridade para uma aplicação efetiva da lei 10.639/2003. No texto da lei, em seu art. 26-A, parágrafo segundo, consta que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. ” (BRASIL, 2003). Em seus escritos, a lei referida, compõem-se de determinações que requerem mudanças/reformulações nos currículos. Esses currículos colonizados, enrijecidos, precisam ser decolonizados. Sendo decolonizar, nos dizeres de (OLIVEIRA, p. 3, 2019):

“(...) a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais.

Decolonizar currículos nos moldes disciplinares seria inviável, porque o processo de ensino se dá de maneira não contextualizada, a-histórica, com saberes hierarquizados e, geralmente, limitando-se à sala de aula.

Para que a lei seja aplicada em todo o currículo escolar, como estipulado, faz-se necessário a adoção de uma pedagogia interdisciplinar. Mas, para isso, é preciso

---

<sup>47</sup> Membro do Grupo de Pesquisa “Legados Africanos, Relações Étnico-Raciais Contemporâneas e Legislação Educacional”, cadastrado junto ao CNPq e coordenado pelo Prof. Dr. Silvano da Conceição. Bolsista PIBIC-AF/CNPq.

entender o que é a interdisciplinaridade e sua relevância para que os conteúdos programáticos da lei sejam trabalhados.

A lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, do ensino fundamental ao médio, tanto na rede pública como na particular de ensino, completou 17 anos. Pesquisas em torno da lei mostram que ela ainda não é bem utilizada pela escola, muitas vezes acaba sendo negligenciada, ou realizada sem muita relevância, e, segundo (GOMES, 2003), sem problematizar o racismo e a desigualdade entre negros e brancos. Com práticas educativas que colocam a cultura negra como algo exótico, folclórico.

A lei que deveria ser contemplada em toda grade curricular da escola, acaba ficando limitada ao mês de novembro, o "mês negro", especificamente no dia 20, datado como o dia da consciência negra, dia que é reconhecido no art. 79-B da lei 10.639/2003. Há uma falta de urgência e displicência com o caráter da lei, que aporta aos saberes como uma importante ferramenta na construção de um caminho que propague uma educação antirracista. "Uma educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras" (SECAD, p. 14, 2005).

### **Análise da lei 10.639/2003**

A lei 10.639/03 foi uma das conquistas do movimento negro em prol da população negra do Brasil (GOMES, 2012), objetivando uma educação inclusiva, que decolonize seus currículos, e que estimule a construção de novos saberes, sob a ótica da diversidade de povos e culturas, especificamente, do povo negro. Decolonizar currículos seria denunciá-lo e propor construções de novos saberes, que valorizem o multiculturalismo existente na sociedade brasileira, por meio de uma pedagogia decolonial, que questiona e desmistifica o saber etnocêntrico, colonizado, imposto pelos colonizadores europeus. Uma educação que reconheça as vozes dos subalternizados, dos povos que foram deixados de lado durante tantos anos, sendo vistos como inferiores e incapazes cognitivamente (OLIVEIRA, 2019).

A Lei 10.639/2003 estabelece a inclusão dos seguintes conteúdos: o estudo da história do continente africano e seus povos, a luta do povo negro no Brasil, sua

cultura e “(...) o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. ” (BRASIL, 2003).

A lei apresenta uma demanda de conteúdo: requer o ensino de história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, e o reconhecimento das contribuições do povo negro na construção da sociedade brasileira, conteúdos esses que na sua totalidade e inteireza abarca uma complexidade, pois, necessita-se de um resgate histórico, afim de positivar a identidade negra, para que as crianças/adolescentes negros possam reconhecer-se dentro dessa identidade valorizada, desconstruindo a depreciação passada de forma cultural contra essa população , e que os não negros também possam positivar a identidade negra, para assim, caminharmos na construção de um caminho de equidade racial.

### **Conceituando interdisciplinaridade**

Interdisciplinaridade em seu sentido etimológico é a junção/interação entre duas ou mais disciplinas (FAZENDA et al, 2008). Mas ela não limita-se em seu sentido etimológico.

Devido sua complexidade, é um termo polissêmico. Se definirmos interdisciplinaridade como busca pelo conhecimento (FAZENDA et al, 2008), daremos à ela a devida necessidade de existência. Ela existe na ação, no fazer, e o fazer interdisciplinar está para além de interações entre duas ou mais disciplinas. Interdisciplinaridade seria um diálogo/reflexão/ação entre diferentes saberes, partindo do entendimento que esses saberes constroem-se por um processo histórico-cultural. Está associado ao que é humano, perpassando suas emoções e necessidades, sendo a união de saberes para construir novos. Respalda-se em criação de projetos, que é uma importante ferramenta da ação interdisciplinar.

### **A importância da interdisciplinaridade para uma aplicabilidade efetiva da lei**

Trabalhar os conteúdos de forma disciplinar acaba por fragmentar os saberes, pois, a disciplinarização faz um recorte “do que é da disciplina” para ser trabalhado, inflexibilizando qualquer interação entre as diferentes áreas de conhecimento. Essa forma de ensino acaba sendo insuficiente para o mundo de

hoje. Vivemos na era da globalização, com tecnologias altamente avançadas, com o acesso à informação podendo ser realizado em questões de segundos por meio da internet. Fragmentar o saber não dá conta de formar os futuros cidadãos num mundo cada vez mais exigente, que requer, cada vez mais, pessoas altamente habilidosas, capazes de interpretar as semióticas presentes em uma sociedade.

As disciplinas de forma isolada, ficam impossibilitadas de enfrentarem problemáticas complexas. Com o conhecimento repartido, elas acabam sendo ministradas de forma descontextualizada, sem considerar o valor histórico-cultural das áreas de conhecimentos, como descreve (FORTES, p. 4, 2009):

Essa inadequação de como as disciplinas são trabalhadas, de saberes divididos, compartimentados não está de acordo com a realidade que é global, as relações entre o todo e as partes, impedem a contextualização dos saberes. Essa maneira de isolar os conhecimentos, de compartimentá-los, causa à incapacidade de considerar o saber contextualizado e globalizado.

É preciso unir forças, e adotar uma pedagogia interdisciplinar, criando projetos robustos, que se articulem e, compartilhem conhecimentos de forma consistente, para promover mudanças por meio da educação.

Educar é preparar para a vida, portanto, estar atento às demandas sociais e formar pessoas para saber agir, diante dessas problemáticas, faz parte do educar para o combate ao racismo. Necessita-se engajamento maior, precisa-se articular-se para não aceitar retrocessos de conquistas adquiridas, precisamos seguir firmes e fortes para resgatar a dívida histórica com a população negra, e a lei 10.639/2003 é uma conquista do movimento negro que sendo bem utilizada, contribuirá para a reparação histórica, que é necessária para que o povo negro goze de fato da democracia vigente na sociedade brasileira, como um cidadão pleno, exercendo seus deveres, mas tendo todos os seus direitos resguardados.

### **Conclusões**

A lei 10.639/2003, é uma importante ferramenta para caminharmos na direção de uma educação antirracista. Os artigos da lei, dispõem de relevantes conteúdos programáticos, que, sendo de fato ministrados nas escolas públicas e privadas podem desencadear grandes transformações na sociedade brasileira. Em seu

texto, a lei, designa que seus conteúdos sejam ministrados em todo currículo escolar e, para que isso ocorra, faz-se necessário a adoção de uma pedagogia interdisciplinar, que desconstrua os saberes hierarquizados e enrijecidos, construindo práticas pedagógicas pautadas na diferença e justiça social.

Vivemos na era da globalização, onde houve inúmeras revoluções por causa do enorme avanço da tecnologia, mundo onde o acesso à informação pode ser estabelecido em questão de segundos, onde as exigências estão cada vez maiores. É requerido, cada vez mais, que as pessoas adquiram diversas habilidades, capacidade de raciocínio rápido, que saibam ler as semióticas existentes em uma sociedade. Para formar tais cidadãos, é necessária a adoção de uma perspectiva pedagógica que ensine para além do conhecimento formal, faz-se necessário que se eduque para a vida e suas complexidades, para que tenhamos agentes transformadores na sociedade, pessoas capazes de ir além do reproduzir, que consigam criar, desenvolver-se como sujeito e pensar coletivamente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.

FAZENDA, Ivani. C. A. et al. **O Que é interdisciplinaridade**. Ed. Cortez Editora. São Paulo. 2008.

FORTES, Clarissa. C. **INTERDISCIPLINARIDADE: ORIGEM, CONCEITO, VALOR**. Revista acadêmica Senac online. 6a ed, p. 4, setembro-novembro. 2009.

GOMES, Nilma. L. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, mai-ago. 2003.

GOMES, Nilma. L. **MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICANDO E POLITIZANDO A RAÇA**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012.

OLIVEIRA, Luiz. F. **O que é uma educação decolonial**. 2019. Disponível em: < [https://www.academia.edu/23089659/O\\_QUE\\_%C3%89\\_UMA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DECOLONIAL#:~:text=Pedagogia%20decolonial%20%C3%A9%20expressar%20o,te%C3%B3rica%20a%20geopol%C3%ADtica%20do%20conhecimento.&text=D\\_Ecolonizar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20construir%20outras%20pedagogias%20al%C3%A9m%20da%20hegem%C3%B4nica](https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL#:~:text=Pedagogia%20decolonial%20%C3%A9%20expressar%20o,te%C3%B3rica%20a%20geopol%C3%ADtica%20do%20conhecimento.&text=D_Ecolonizar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20construir%20outras%20pedagogias%20al%C3%A9m%20da%20hegem%C3%B4nica). > acesso em: 15 de set 2020.

**SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. P.14, 2005.**

## LÉXICO TOPONÍMICO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL COM BREVE ANÁLISE DE ANTROPOTOPÔNIMOS NA NOMEAÇÃO DE BAIRROS IRECEENSES

SAFIRA NOVAES ALECRIM OLIVEIRA<sup>48</sup>

### Introdução

A onomástica está inserida nos estudos de linguística e dedica-se à análise e classificação dos nomes próprios. As pesquisas relacionadas à ciência da Onomástica são importantes para conhecer determinada língua ou cultura, bem como a origem e a evolução de nomes, envolvendo aspectos sociais, históricos, econômicos, culturais e políticos, relacionando-os à memória coletiva de determinado povo.

O estudo onomástico se divide em dois campos, a toponímia, que está voltada ao estudo dos nomes de lugares, e a antroponímia, que se encarrega do estudo dos nomes próprios das pessoas. Segundo Filgueiras (2011, p.41), ambas encontram-se interseccionadas, caracterizando-as por “denotar reflexos da natureza psicossocial do homem”, considerando o fato do sujeito estar motivado por demonstrar atuação na sociedade.

O ato de nomear lugares se fez algo tão complexo quanto a investigação da origem de sua motivação. Como Isquierdo (1997, p.33) aponta, as variações e diversidades linguísticas e culturais dificultam a compreensão da origem de determinados topônimos; desse modo, o ato de nomear envolve diversidades de influências que englobam desde as questões culturais às características de cada região.

Quando criado, o topônimo está sujeito aos efeitos do tempo, principalmente ao desaparecimento do significado primitivo. Nessa perspectiva, segundo Carvalhinhos (2002-2003, p. 172-173), os atuais estudos onomásticos no Brasil posicionam-se com o desempenho de resgatar a história contida nos topônimos de determinada região, partindo da perspectiva de que se deve reconstruir significados preservando a memória coletiva, pois, como afirma Isquierdo (1997, p.31), a nomeação exerce o papel de registrar o cotidiano e ultrapassa o nível de somente identificar passando a servir como referência para

---

<sup>48</sup> Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XVI – Irecê-BA.

o entendimento da realidade que está inserido. Pois, como afirma Dick (1990, p.19), “a toponímia reflete de perto a vivência do homem”.

Desse modo, o léxico é posicionado não só como possuidor de sentidos, mas também como transmissor da cultura. Nessa perspectiva, o presente trabalho busca analisar algumas toponímias de bairros da cidade de Irecê-BA a partir do modelo taxonômico apresentado por DICK (1990), tendo como foco a taxonomia de natureza antropocultural, especificamente a taxonomia dos antropotopônimos, a fim de compreender a sua motivação toponímica, visando expor quais foram as contribuições e a importância na construção histórica e cultural desta cidade, bem como investigar as relações toponímicas entre língua e cultura.

### **Léxico toponímico e formação cultural**

A língua não é apenas uma gramática, possui também um léxico que nos permite criar enunciados e sentidos. Irandé Antunes (2007, p.42) afirma que tão importante quanto a gramática é o léxico de uma língua, pois nele estão expressas “as marcas das visões de mundo que os falantes alimentam” (ANTUNES, 2007, p.42).

Desde a antiguidade, estudos dedicam-se ao léxico partindo de diferentes vertentes, tais como a filosófica, linguística, filológica, cognitiva, discursiva, entre outras. Assim, os estudos que colocam o léxico como foco são “conduzidos no âmbito da lexicologia, da lexicografia e da terminologia, investigando-se suas relações com a cultura, a sociedade, o discurso e o texto” (BEZERRA, 2009, p.10).

É notório que o léxico reflete o ambiente social e físico dos falantes, bem como os fatores socioculturais refletem na língua construindo a realidade de quem o permeia, considerando assim o léxico como parte que compõe o patrimônio cultural de determinado grupo. (FILGUEIRAS, 2011, p.27)

A construção do léxico enquanto objeto do conhecimento tem “relação direta com o desenvolvimento da humanidade e com o ponto de vista sob o qual os seres humanos se veem e veem o mundo” (BEZERRA, 2009, p.11). Assim, as unidades lexicais são representadas pelo pensamento, construídas pelo homem para compor a interação social.

Nessa perspectiva, a Toponímia é reconhecida como uma ciência interdisciplinar, pois, além de estudar o léxico, abarca também outras áreas como antropologia, história e cultura.

Sob essa mesma perspectiva, observa-se que os topônimos são indicativos de cultura, sejam falados ou escritos, proporcionando informações às futuras gerações. Em síntese, os lugares e suas nomenclaturas são incontestavelmente resultado da ação e da vivência do ser humano.

Por esse ponto de vista, Elza Nadai (2006, p.25) afirma que a história se apresenta como disciplina fundamental no processo de formação da identidade do sujeito.

Em uma entrevista realizada pela Assessoria de Comunicação do Ministério da Cultura (15 de Janeiro de 2016), Júlio Aurélio, da Fundação Casa de Rui Barbosa, se posiciona acerca da relevância da inserção da cultura, afirmando que a inclusão da cultura é de extrema importância para o desenvolvimento da população (AURÉLIO, 2016).

Em suma, o PNC- Plano Nacional de Cultura, lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, no que tange sobre o patrimônio cultural, no anexo *Plano nacional de cultura: diretrizes, estratégias e ações*, o capítulo II, intitulado *Da diversidade reconhecer e valorizar a diversidade proteger e promover as artes e expressões culturais*, deixa claro que se deve: " Promover ações de educação para o patrimônio, voltadas para a compreensão e o significado do patrimônio e da memória coletiva, em suas diversas manifestações como fundamento da cidadania, da identidade e da diversidade cultural" (MINISTÉRIO DA CULTURA, PNC, 2010, p.19).

Por esse ponto de vista, vale ressaltar que o ensino e abordagens históricas e culturais deve-se apresentar na sociedade de modo interdisciplinar, principalmente nos ambientes educacionais e sociais promovidos pela prefeitura. Promovendo atividades culturais, espaços abertos a comunidade com acessibilidade às próprias raízes e arquivos públicos. Desse modo, compete ao estado ampliar e permitir o acesso, bem como preservar o patrimônio material e imaterial (MINISTÉRIO DA CULTURA, PNC, 2010, p.08-09).

Entretanto, apesar de leis e estudos que reforçam a difusão da cultura e formação de uma identidade cultural, na cidade de Irecê-BA e em muitas outras

localidades, documentos estão sendo arruinados e inutilizados. A falta de interesse em mantê-los intactos e a falta de busca da população por respostas e conhecimento acerca da cultura local, assim como o desinteresse das gestões políticas, acaba desvalorizando documentos e fatos que estão se perdendo entre as gestões políticas e acidentes climáticos.

Em síntese, “[...] o estudo toponímico possibilita a recuperação de fatos das mais variadas ordens: históricos, geográfico-descritivos, etnológicos e sociais das regiões pesquisadas” (BASTIANI, 2016, p. 198), considerando pois, que o estudo das motivações e origens dos nomes de lugares contribuem de forma significativa para a formação histórica e sociocultural de um povo.

De fato, conclui-se que, no que se refere ao resgate da memória coletiva através do estudo dos topônimos que nomeiam os bairros da cidade de Irecê, compreende-se que essas localidades, de modo geral, carregam em si reflexos de ordem cultural e social, tornando o estudo dessas nomenclaturas válido na recuperação de parte da história e da cultura dessa comunidade, proporcionando aos cidadãos a possibilidade de se reconhecer em meio ao tempo, fazendo-os cientes de sua própria história.

Com isso, parte-se do pressuposto de que, no momento em que se adquire conhecimento acerca da própria história, dar-se-á um alicerce para o conhecimento de mundo histórico e a construção da identidade cultural.

### **Relação toponímica em alguns bairros Ireceenses**

Conforme Jackson Rubem (1997, p. 24,25 e 164), a cidade de Irecê-BA possui nomenclatura de origem indígena, significa “superfície da água”, nomeada assim pelo Tupinólogo Teodoro Sampaio. O topônimo Irecê foi uma substituição dos primeiros nomes Caraíbas, Lagoa das Caraíbas ou Brejo das Caraíbas.

O município de Irecê possui cerca de 30 bairros, e aproximadamente 74.483 habitantes (IBGE, 2017). A cidade está localizada na zona fisiográfica da Chapada Diamantina, pertencendo à bacia do São Francisco, à 478 km da capital.

Dentre as localidades apontadas como bairros em Irecê-BA, conforme

análise feita por Eliane Kele Abade M. de Souza, diretora de divisão de cadastro imobiliário da Secretaria da Fazenda da cidade de Irecê- BA, apenas 22 são efetivamente bairros, dentre os que estão possivelmente encaixados na taxa dos antropotopônimos, serão apontadas aqui somente 5 para uma breve análise, sendo eles: São Francisco, Baixão de Sinésia, Silva Pereira, Lagoa de Tió e Vila Nobelino.

A partir das teorias aqui apontadas, para melhor compreensão dos léxico toponímico como objeto de conhecimento cultural, tendo em vista que a Toponímia estuda a motivação dos nomes próprios formados por uma linha que reflete os aspectos culturais de um grupo social, é nessa perspectiva que se pretende analisar de forma breve a toponímia de alguns bairros ireceenses, podendo assim discorrer acerca da motivação toponímica dos bairros desta cidade, analisando a partir das taxonomias apresentadas por Dick (1990), tendo como base teórica a taxonomia de natureza antropocultural, focando especificamente na taxa dos antropotopônimos, que são nomes próprios de pessoas que designam lugares.

Os topônimos ireceenses não são estranhos a realidade histórica, política e econômica da região. Maior parte dos perfis analisados estão envolvidos economicamente com a nomeação do bairro. A maioria faz parte do meio político ou da agricultura. Os bairros no geral mencionam em sua maioria nomes de antigos proprietários das terras. Políticos por sua vez, possuem menor número nas nomeações dos bairros, visto que, na época de suas nomeações, não havia tantos políticos. Mais tarde os políticos vão ganhando maior visibilidade na nomeação de logradouros, principalmente em ruas de bairros mais centralizados.

Desse modo, a análise compreende aspectos relevantes como história, memória, tempo e identidade cultural. Visto que a nomeação não se dá de forma isolada do contexto em que está inserido, a princípio faz-se necessário considerar aspectos estruturais do nome, bem como sua motivação e seu significado histórico.

**Bairro:** Vila Nobelino (*Vila + Prenome Nobelino*)

**Homenageado (a):** Nobelino Dourado filho. **Profissão:** Formado em Direito (UFBA- Universidade Federal da Bahia), Deputado e Ex-prefeito de Irecê-BA.

**Motivação toponímica:** Sucessor de seu pai, Nobelino Dourado Filho, com sua política pacifista, assim como seu pai Nobelino Moitinho Dourado, trouxe inúmeros benefícios e conquistas para a cidade de Irecê. Seu pai, foi prefeito da cidade de Irecê-BA. A família dos Nobelinos teve grande influência política e social no município de Irecê. (RUBEM, 1999, 2004)

**Bairro:** Lagoa de Tió (*Lagoa + Prenome Tió*).

**Homenageado (a):** Vulgo Tió. **Profissão:** Fazendeiro.

**Motivação toponímica:** Tió era proprietário dos terrenos que hoje denomina-se Lagoa de Tió. Em suas terras havia uma grande lagoa com vegetação ao redor, rica em frutas e animais para caça. Tió cedia seu terreno para que as pessoas utilizassem a água para consumo das famílias e dos animais. (RUBEM, 1999)

**Bairro:** Silva Pereira (Preá) (*Prenome Silva + Apelido de família Pereira*).

**Homenageado (a):** Silva Pereira. **Profissão:** Fazendeiro.

**Motivação toponímica:** O bairro é conhecido como Preá pois possuía grande número de mamíferos da espécie ou também como Silva Pereira. Silva Pereira foi o proprietário dos terrenos.

**Bairro:** Baixão de Sinésia (*Baixão + Prenome Sinésia*).

**Homenageado (a):** Sinésia Caldeira Bela. **Profissão:** Agricultora.

**Motivação toponímica:** Sinésia Caldeira Bela nasceu em 1902, no Caldeirão da onça, atual Ipanema, povoado de América Dourada. Chegou a cidade de Irecê aos dois anos de idade juntamente com seus pais. Sinésia Caldeira procurou organizar a Fazenda Pau D'arco, onde morou com sua família. Demonstrou em vida grande disposição em ajudar o próximo, cedia tarefas de suas terras para que as pessoas tivessem onde morar, promovia festas e comemorações como Fogueira de São João e Reisado para distração do povo. Sinésia Caldeira conseguiu a instalação de um poço artesiano no bairro para melhores condições do povo que ali residia e assim foi crescendo o que hoje é denominado Bairro Baixão de Sinésia, no qual recebeu seu nome como homenagem aos bem feitos que proporcionou aos moradores e ao bairro. Após o falecimento de Sinésia Caldeira no ano de 1984, os moradores perderam força, pois, os mesmos tinham-na como uma espécie de chefe no lugar em que residiam.

**Bairro:** São Francisco (Malvinas) (São + Prenome *Francisco*)

**Homenageado (a):** São Francisco. **Profissão:** Fazendeiro.

**Motivação toponímica:** Joacy Nunes Dourado, prefeito de Irecê entre 1976 a 1982, promoveu uma habitação popular, onde doou terrenos com a ajuda do padre Pedro e o apoio da igreja católica para construções de casas. Entretanto, não houve boa convivência entre os moradores que começaram a marcar terras a mais do que por direito gerando muitos conflitos, desentendimentos e mortes entre os próprios moradores. São Francisco era um fazendeiro conhecido no bairro, que, ao comemorar a abertura de um poço artesiano, segundo relatos afirmados por Rubem (1999, p.157), teria assustado alguns moradores, fortificando a visão que as pessoas tinham sobre o bairro ser as Malvinas. Devido a esses ocorridos, pessoas de bairros vizinhos passaram a chamar a habitação popular de "Malvinas" referindo-se a guerra que a Argentina promoveu contra o Reino Unido ocorrido entre 2 de abril e 14 de junho de 1982, ao ocupar as Ilhas Malvinas e outras, resultando na morte de centenas de pessoas. O nome popular Malvinas, bem como sua popularidade de bairro perigoso perdura até os dias atuais, mesmo não havendo mais conflitos constantes. (RUBEM, 1997, 1999, 2004)

### **Considerações finais**

Através deste estudo, pode-se compreender que o léxico da língua e a sociedade estabelecem relações evidentemente claras no que diz respeito aos aspectos sociais, econômicos e históricos.

No que tange às participações dos "homenageados", vale salientar que Sinésia Caldeira Bela, foi a única mulher, negra, a qual teve participação direta sob a formação cultural, histórica e social do bairro em que residiu e fundou geograficamente.

Vale ressaltar, a partir da importância do estudo da toponímia pelo âmbito da reflexão lexical para a cultura, que tal estudo e abordagem não está isolado ao estudo geográfico, mas, à todas as disciplinas presentes no currículo escolar, tendo em vista que a abordagem e ensino da cultura local é de cunho interdisciplinar, de tal modo que não há possibilidade de compreender a cultura externa sem que antes conheça a cultura local e suas próprias raízes.

Em suma, esta pesquisa possibilitou a partir das teorias estudadas, perceber a relevância do léxico enquanto objeto de conhecimento cultural e construtor de identidade cultural. De fato, entende-se que, no que se refere ao resgate da memória coletiva e formação da identidade cultural através do estudo do léxico toponímico, percebe-se que as localidades analisadas, de modo geral, carregam em si reflexos de ordem histórica, cultural e social, tornando o estudo dessas nomenclaturas válido na recuperação de parte da história e da cultura dessa comunidade.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AURÉLIO, Júlio. *Pela cultura se constrói a identidade de uma sociedade*. Ministério da Cultura: 15 Jan. 2016. Entrevista concedida a Mariana Menezes. Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/-pela-cultura-se-constrói-a-identidade-de-uma-sociedade-/10883](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/-pela-cultura-se-constrói-a-identidade-de-uma-sociedade-/10883)>. Acesso em: 13 Nov. 2018 as 10h.

BASTIANI, Carla. Topônimos, nomes de escola e memória: O léxico como repertório do conhecimento cultural. *Revista língua, linguística e literatura*. João Pessoa, v.12, n.2, 2016. Disponível em: <<file:///F:/TCC%20MATERIAL%202018.2/bastiani.pdf>>. Acesso em: 11 Jun. 2018 as 17h18min.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. A constituição do léxico como objeto de conhecimento. *Revista do Gelne*. Piauí, v.11, n.1, p. 1-12, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9069>>. Acesso em: 25 Out. 2018 as 15h32min

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de Caso: Os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). São Paulo: *Revista USP*, n. 56, 2002-2003, p. 172-179.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo-SP: Edições Arquivo do Estado, 1990.

FILGUEIRAS, Zuleide Ferreira. A presença italiana em nomes de ruas de Belo Horizonte: passado e presente. *Revista da Imigração Italiana em Minas Gerais*, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[https://www.ponteentreculturas.com.br/revista/a\\_revista.html](https://www.ponteentreculturas.com.br/revista/a_revista.html)>. Acesso em: 11

Jun. 2018 as 13h53min.

ISQUERDO, Aparecida Negri. *A Toponímia como signo de representação de uma realidade*. Fronteiras – Revista de História (UFMS), Campo Grande-MS: v. 1, n. 2, jul./dez. 1997.

MINISTÉRIO DA CULTURA. *Plano Nacional de Cultura*. Brasília: Ministério da cultura, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

NADAI, Elza. O ensino de história e a "pedagogia do cidadão". In: *O ensino de história e a criação do fato*. Jaime Pinsky (Org.) - 12. ed. São Paulo: contexto, 2006.

RUBEM, Jackson. *Irecê: História, casos e Lendas*. Salvador: Bureau, c1997.

\_\_\_\_\_. *Irecê, um pedaço histórico da Bahia*. Salvador: Royal, c1999;

\_\_\_\_\_. *Irecê, A Saga dos imigrantes e histórias de sucesso*. Irecê, BA: Print Fox Editora, 2004.

## MEMÓRIA ANCESTRAL PATAXÓ: POR UMA EDUCAÇÃO IMERSA NA VIDA

FLÁVIO HENRIQUE DE OLIVEIRA SANTOS<sup>49</sup>

KARLA CUNHA PÁDUA<sup>50</sup>

EMMANUEL DUARTE ALMADA<sup>51</sup>

### RESUMO

O presente resumo advém da pesquisa de mestrado em educação intitulada: “*Trioká ui Pataxó: Saberes Etnobotânicos em Narrativas dos Pataxó da Gerú Tucunã*” de que propõe compreender a relação do povo Pataxó da Aldeia Gerú Tucunã Pataxó em Minas Gerais com o ambiente e suas reverberações educativas. O território da aldeia está localizado na cidade de Açucena/MG, dentro do Parque Estadual do Rio Corrente. O estudo de natureza qualitativa partiu de entrevista e caminhadas narrativas e as análises dialogam com a perspectiva hermenêutica, que possibilita suscitar os aspectos subjetivos das narrativas. Os saberes ecológicos tradicionais (SET) retratam a relação estabelecida entre humanos e não humanos no ambiente e suas percepções acerca das vivências no território. Neste texto apresentamos reflexões sobre os saberes e fazeres deste povo para potencializar uma educação imersa na vida.

**Palavras-Chave:** Narrativas Pataxó, Educação, Saberes.

### INTRODUÇÃO

A vida do povo Pataxó em sua gênese é carregada de significados singulares; o som dos pássaros, a fumaça do *tímbero* e o sabor do *cãwin*, são símbolos de um território rico em saberes e fazeres ancestrais que constituem uma educação imersa na vida. As reflexões que apresentamos neste texto emergem do território indígena Pataxó *Gerú Tucunã* no município de Açucena no estado de Minas Gerais. Para este grupo pensar educação é vivenciar uma relação integral com o ambiente; sentindo os saberes da natureza como, por exemplo: o plantio, a colheita e as fases da lua. Os saberes e fazeres oriundos dos povos indígenas são eminentemente ligados à a relação estabelecida com e no ambiente perpassando a perspectiva territorial e suas cosmologias. A aldeia Pataxó *Gerú Tucunã* se localiza no Parque Estadual do Rio Corrente na região do Rio Doce em Governador Valadares. Cabe ressaltar que a sobreposição de conceitos

---

<sup>49</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais e docente de educação básica.

<sup>50</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEMG

<sup>51</sup> Doutor em Ambiente e Sociedade e docente do departamento de Ciências Biológicas/ UEMG.

relacionados ao território (terra indígena / unidade de conservação) denota conflitos socioambientais.

A formação da aldeia é oriunda do movimento migratório do povo Pataxó a partir de 1951, devido a dispersão dos indígenas ocasionado pelo fato histórico do “fogo de 51”, relacionado a desapropriação de terras indígenas na região de Barra Velha/BA. Assim, diversas famílias passaram a residir no estado de Minas Gerais e atualmente se estabelecem em sete aldeias da etnia Pataxó, sendo quatro alocadas na terra indígena fazenda Guarani no município de Carmésia e as demais em Araçuaí, Itapeçerica e Açucena. A *Gerú Tucunã* se formou no ano de 2010 com deslocamento de 20 famílias da Terra Indígena Fazenda Guarani em Carmésia para Açucena. Este povo encontrou o território em que vivem totalmente devastado, resultado de anos de conflito socioambiental (ainda presente no parque estadual do Rio Corrente). A aldeia possui em seu território um posto médico vinculado a SESAI - secretaria de Saúde indígena e a Escola Estadual Indígena *Uará Pataxó* (Ensino Fundamental I). Seu contingente populacional é de 65 indígenas que formam 24 famílias.

O presente texto é oriundo da dissertação de mestrado intitulada *Trioká ui Pataxí: Saberes Etnobotânicos em Narrativas dos Pataxó da Gerú Tucunã*. A construção deste estudo de cunho qualitativo é mediada por humanos e não humanos que ao emaranhar-se constituem a historicidade de um povo. A proposta metodológica utilizada perpassou por entrevistas e caminhadas narrativas, tendo em vista que a oralidade é um dos modos de (re)construção dos saberes e fazeres do grupo. Cabe ressaltar que os conhecimentos cedidos por nossos interlocutores atendem as deliberações da lei 13.125/15 de acesso aos saberes tradicionais associados à biodiversidade. As entrevistas foram realizadas em maio de 2019 com dois interlocutores definidos pela liderança da aldeia e que possuem relação com os saberes etnoecológico e a escola.

As narrativas nos convidam a uma escuta silenciosa, atenta e cuidadosa dos interlocutores; neste momento o pesquisador se coloca no papel de ouvinte e não deve interromper as construção narrativa (Goodson,2017,p.17).Para compreendermos os saberes e fazeres ecológicos percorremos o território orientados por uma “caminhada narrativa”; esta estratégia metodológica teve como intuito suscitar os elementos não apresentados durante as entrevistas. É

importante salientar que a entrevista e caminhada narrativa, tendo em vista a especificidade do método, permite que o sujeito seja imerso na narração, trazendo consigo memórias e vivências que até mesmo transcendem o proposto na questão gerativa. Neste texto abordaremos os Saberes Ecológicos Tradicionais (SET) deste povo e sua intersecção com a perspectiva da educação imersa na vida. Destacando a relação deste grupo com o ambiente em que vivem, onde humanos e não humanos compõe o processo educativo que é sobretudo potencial de reconhecimento étnico.

### SABERES QUE EMERGEM NO TERRITÓRIO

Os estudos de abordagem etnoecológica tendem a compreender o contexto de determinados grupos e as singularidades oriundas do ambiente. A pesquisa em questão parte do conceito de saberes ecológicos tradicionais (SET) em detrimento de conhecimentos ecológicos tradicionais (CET). Tal abordagem conceitual se respalda nas perspectivas de Toledo (2008, p.101). O autor afirma que tais conceitos percorrem caminhos próximos com diferenças tênues, partindo das seguintes reflexões:



**Figura 1 - Caminhada Narrativa**

*El conocimiento esta basado em teorías, postulados y leyes sobre el mundo; por lo tanto se supone que es universal y robustecido mediante autoridade. La **sabiduría** se basa em la experiencia concreta y em las creencias compartidas por los individuos acerca del mundo circundante y mantenida, y robustecida mediante testimonios.*

Estudos sobre ambiente abarcam diversos campos de pesquisa, seja nas ciências biológicas, ciências humanas e/ou sociais. Nesta pesquisa compreendemos o ambiente partindo da perspectiva que este é interseccionado por “influências não humanas existentes ao nosso redor e os diversos modos como a natureza é compreendida” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 44). As relações humanas e o não humanas transcorrem por todo o discurso da perspectiva etnoecológica, tendo em vista compreender as percepções de determinados grupos. Descola (1997, p. 247) afirma que os povos indígenas estabelecem uma relação com o ambiente de modo indissociável: “O que aqui chamamos de natureza não é um objeto que

deve ser socializado, mas o sujeito de uma relação social". Para o povo Pataxó os saberes e fazeres são instrumentos de construção identitária e são estratégias de educação para a perpetuação da memória ancestral desta etnia.

No território da Aldeia Pataxó *Gerú Tucunã* é notório que a educação está presente na formação identitária de crianças e jovens no que tange o fomento da preservação dos saberes oriundos da cultura ancestral. Durante a caminhada narrativa (figura 1) vivenciamos estratégias educativas mediadas com e por meio das plantas, o que referenda a especificidade deste território. Nesta complexibilidade encontramos uma concepção de educação imersa na vida dos sujeitos. O ato de educar está intrínseco às relações estabelecidas nas vivências individuais e coletivas. Neste viés, o ato de ensinar emerge a cada momento - destacando que os saberes geracionais são de suma importância para a cultura deste grupo.

A memória ancestral é (re)construída no cotidiano, mas sempre retorna a gênese deste grupo étnico; ressaltando que pertença é resultante dos saberes e fazeres que vivenciados tradicionalmente. Durante a fase de coleta das entrevistas a presença de um ancião ao lado de seus mais novos é habitual; este sempre se mostra sempre atento, com certo receio e iminente cuidado para com os saberes de seu povo. Nas narrativas repletas de simbologias e significados afloram o modo que foram transmitidos geracionalmente por humanos e não humanos - construindo modos de educar e ser educado. A oralidade é uma estratégia educativa efetiva na perpetuação e (re)construção dos saberes do povo Pataxó. Aponta-nos Silva (2018, p.226) que:

*A tradição oral permanece viva nas vozes e na memória dos anciãos, e essa é reconstruída todas as vezes que se congela o ritmo da vida real para se contar uma história, momento em que se abrem as portas do imaginário dos envolvidos e em que todas as possibilidades e sentidos se tornam concretas.*

Neste território notamos que a oralidade é uma estratégia que nos leva a encantar-se com o trânsito das aves, as folhas e os saberes compartilhados. A memória ancestral deste povo constitui a educação no território por meio dos humanos e não humanos (plantas, encantados e ancestrais), que se emaranham aos saberes e concepções histórico-sociais do grupo. Cacique Bayara nos narra

que em diversos momentos como; as conversas ao redor das fogueiras, o contato com os encantados reforça-se – por meio da oralidade – a relação com o ambiente, e fluem os saberes ancestrais do grupo. As ciências locais utilizam da oralidade como instrumento efetivo de educação. As crianças, adolescentes e jovens ao sentar-se com os anciões da aldeia apreciam as histórias que compõem a memória ancestral de seu povo.

Os saberes mediados pelas plantas são carregados do pertencimento ao chão, do qual emerge cada folha. Para este povo educar para os saberes etnoecológicos é compreender desde o coletar, o fazer e até mesmo o receitar. Educar é reconhecer e sentir a força dos guerreiros, ou seja, a força ancestral. Vale ressaltar o que os conhecimentos sobre a manipulação das plantas são vinculados ao saber geracionais - dos anciões da aldeia - são estes que salvaguardam a perpetuação do conhecer o ambiente.

## **EDUCAÇÃO INDÍGENA E PERTENCIMENTO ÉTNICO**

Ao olharmos para educação com recorte as relações étnico-raciais partindo dos territórios indígenas é necessário afirmamos que as instituições escolares; não detém unicamente da responsabilidade de fomentar uma construção decolonial dos conhecimentos aos sujeitos envolvidos. O processo formativo dos sujeitos é construído no emaranhado das relações sociais estabelecidas “na família, nos grupos culturais, nas comunidades, no convívio social” (Verrangia e Silva, 2010, p.710). Assim educar para as relações étnico raciais se direciona aos processos formativos tensionados na valorização e salvaguarda das práticas e memória ancestral de distintos grupos étnicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, enfatiza que é dever da União desenvolver programas de ensino e pesquisa que atendam às necessidades dos povos indígenas na sua singularidade e especificidade. Evidenciando a importância do reconhecimento de suas cosmologias, práticas e saberes nestes espaços<sup>52</sup>. A garantia da implementação da lei 11.645/08 que tornou obrigatória a inserção da “História e cultura afro-brasileira e indígena”, tende a atender as demandas de reconhecimento dos povos indígenas e sua

---

<sup>52</sup> Cabe nos ressaltar que no universo das escolas não-indígenas, os saberes oriundos das comunidades originárias são habitualmente invisibilizados.

vasta contribuição para a construção de nosso país, ou seja, potencializando a educação para as relações étnico raciais.

Durante o texto viemos relacionando saberes ecológicos tradicionais, relações étnico raciais e educação; estes conceitos e vivências encontramos efetivamente na atuação da educação indígena. Defender tal modalidade de ensino é uma responsabilidade política e social para com interlocutores deste estudo que destacam este espaço com instrumento de perpetuação da etnicidade deste povo. Segundo a resolução nacional de nº 05/2012 do Ministério da Educação (MEC) que aborda as diretrizes para a Educação Escolar Indígena (EEI) neste espaço é garantido o fomento às diferenças:

*assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguístico, da organização comunitária e da **interculturalidade** fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais*

Cabe nos destacar que a criação da categoria escola indígena no âmbito estadual sob gerência da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS,2018), reafirma quão importante se faz uma educação imersa na vida - saberes e fazeres que ao se emaranhar se fossem instrumentos de reconhecimento étnico.

*Art. 5º- Fica criada a categoria Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Educação, para o atendimento educacional dos povos e das comunidades indígenas no Estado, de modo a **garantir a utilização de suas línguas maternas e o desenvolvimento de projetos educacionais, práticas pedagógicas e processos próprios de aprendizagem**, em todas as etapas e modalidades da educação básica.*

A escola da aldeia ocupa um lugar de destaque na comunidade, localizada na entrada, a instituição escolar foi fundada no ano de 2011 e executa projetos pedagógicos atentos a especificidade do grupo, como: a horta de plantas medicinais cultivada pelo alunos(as) do fundamental I. Cacique Bayara nos contou durante as entrevistas que o currículo da Uará Pataxó é composto por disciplinas que partem da memória ancestral do povo e reforça o pertencimento étnico. O currículo conta com disciplinas como: Uso de território, língua Patxohã e Cultura Pataxó, instrumentos que reverberam em uma abordagem intercultural e crítica aplicadas aos alunos(as).

A abordagem das disciplinas citadas acima converge para a formação de alunos e alunas através de um viés crítico de sua historicidade, oportuniza discussões sobre os trânsitos dos povos indígenas e reforça que a memória ancestral de seu povo é agente de pertença étnica. O ambiente da *Gerú Tucunã* nos convida a despertar para a perpetuação dos saberes e fazeres do grupo e ecoam em um processo formativo atento às relações étnico raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações estabelecidas por humanos e não humanos, as práticas e os saberes que constituem o território da Aldeia Gerú Tucunã são permeados de estratégias educativas. A memória ancestral do grupo compõe a historicidade deste povo o que convergem para o proposto na Lei 10.639/03 e na Lei 11.645/08. Neste território é do chão que emerge os saberes ancestrais, o emaranhar-se estabelecidos entre humanos e não humanos reforça a identidade do grupo. Neste texto, me falta fôlego para mergulhar profundamente nesta concepção de uma educação imersa na vida que transcende toda e qualquer modalidade de ensino “formal”. Cabe ressaltar que os saberes ecológicos tradicionais e a memória ancestral deste povo são eminentemente necessários para a pensarmos “currículos” atentos às relações étnico raciais. Encerro as reflexões que apresento neste artigo, com um fragmento da narrativa de Sinaré Pataxó que nos diz: “ensinar a cultura e o costume que vem de nossos antepassados” é integrar-se. “

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, C.N. *Os Tupinikim e o meio ambiente: uma etnografia e seus retratos*. 2016. 128 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências sociais e Humanas – Universidade de Nova Lisboa, 2016.

BRASIL. Lei n. 13.123, de 20 de maio de 2015. Dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13123.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13123.htm). Acesso em: 25 de outubro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução 05 de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 25 de outubro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 25 de outubro de 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2015. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

DESCOLA, P. Ecologia e cosmologia. In: CASTRO, E. PINTON.F. (Org.) *Faces do Trópico Úmido: Conceitos e questões sobre desenvolvimento e Meio Ambiente*. Belém: Cejup - UFPA-NAEA, 1997. p. 243 – 261.

GOODSON. I. A ascensão da narrativa de vida. In. MARTINS, R. (org). *Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação* – Santa Maria: Ed. UFSM, 2017.

MINAS GERAIS, Lei. 23.177 de 21 de dezembro de 2018. Altera a Lei nº 22.445, de 22 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a educação escolar indígena no Estado. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211697>. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

SILVA, C.M. *O desaparecimento das plantas medicinais do Cerrado: as implicações nas práticas de cura dos(as) raizeiros(as), benzedores(as), curandeiros(as) e pajés das comunidades indígenas Pankararu-Pataxó e Aranã Alto Paraíso de Goiás*. 2018. 72.p. Monografia (Especialização em Sociobiodiversidade e Sustentabilidade no Cerrado) – Universidade de Brasília, Goiás, 2018.

TOLEDO, V.M. BASSOLS, N.B. *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, España. Icaria editorial, 2008. p.232.

VERRANGIA.D. SILVA, P.B.G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set-dez. 2010.

## NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE PESSOAS NEGRAS COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

FRANCISCO DAS CHAGAS BARROSO UCHÔA<sup>53</sup>

REBECA HENNEMANN VERGARA DE SOUZA<sup>54</sup>

### Resumo

O presente trabalho objetiva discutir as possibilidades das narrativas biográficas de pessoas negras como estratégias didáticas de uma educação antirracista. Para tanto, propomos a articulação dos conceitos de pedagogia interétnica, colonialidade do saber e educação para as relações étnico-raciais como necessários para uma educação antirracista que envolva as narrativas biográficas. Como estratégias didáticas, as narrativas biográficas guardam a potencialidade de crítica ao racismo estrutural, valorização das experiências, em suas múltiplas dimensões, e produção de efeitos sobre as relações étnico-raciais e sobre as subjetividades de discentes e docentes.

Palavras-chave: Narrativas biográficas. Educação antirracista. Estratégia didática.

### Introdução

O presente trabalho procura destacar a importância de uma educação antirracista, pois, ao considerarmos que o circuito social brasileiro é pluriétnico e multicultural, não podemos apresentar aos bancos escolares, currículos homogêneos, essencialistas e unitários que valorizam apenas os aspectos da cultura dominante.

Nosso objetivo neste texto é discutir as possibilidades das narrativas biográficas de pessoas negras como estratégias didáticas de uma educação antirracista.

Para Vavy Pacheco Borges (2008), a biografia é uma fonte do saber humano capaz de informar sobre a sociedade e história dos sujeitos pesquisados, tanto quanto sobre a própria história pessoal. Considerar biografias, ou como preferimos, narrativas biográficas, implica considerar a crítica à ilusão biográfica desenvolvida por Pierre Bourdieu (1996). Em torno do nome próprio, elemento central desta narrativa, tende-se a compreender a biografia como um movimento retilíneo e uniforme ancorado no pressuposto de que a vida de uma

---

<sup>53</sup> Sem instituição. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana (UESPI); licenciado em História (UESPI).

<sup>54</sup> Universidade Estadual do Piauí. Mestre em Sociologia (UFRGS); bacharel em Ciências Sociais (UFRGS).

pessoa constitui um todo coerente e orientado por um projeto. A ilusão biográfica nos conduz a recortar e totalizar registros oficiais, como o nascimento, as formaturas e a morte, e ser conduzida a partir de noções generalizantes, como classe ou profissão.

Historicamente, tomados pela ilusão biográfica, os biógrafos se ocuparam da história dos “grandes” homens – e, excepcionalmente, de algumas “grandes” mulheres – brancos e heterossexuais, preferencialmente distintos, e de feitos considerados grandiosos, destacadamente na guerra ou nos negócios. História oficial e biografia, em numerosos casos, se retroalimentaram e mesmo se confundiram. Com isso, a biografia das pessoas que a História oficial silenciou e apagou igualmente também foi objeto dos mesmos processos.

Neste sentido, um currículo escolar que se pretenda heterogêneo e plural não deve apenas valorizar de forma folclórica “contribuições culturais diversas”, mas contribuir para o reconhecimento – e por que não, para a escrita – das histórias e narrativas biográficas que foram apagadas. Aqui, contudo, já de antemão, cabe, ao lado da crítica à ilusão biográfica, apoiar este trabalho pedagógico também na advertência de Vavy Pacheco Borges (2009): “é preciso um grande respeito ao outro, um cuidado para não se querer ‘consumir’ o biografado como um produto”. (BORGES, 2009, p. 237).

O consumo do biografado é parte de sua folclorização. No afã “tornar o outro visível”, de “dar voz” ao Outro, pode-se plasmar as narrativas biográficas como se fossem coleções de fatos extraordinários e unidimensionais, retirando-se assim toda a complexidade da construção da trajetória. No caso de pessoas negras, por exemplo, uma estratégia comum de consumo é reduzir sua trajetória às experiências de racismo, convertendo a leitura da biografia em um consumo (sádico) da dor.

A representatividade que se busca nesta proposta não se esgota na exposição. Defendemos que a efetivação de uma pedagogia antirracista é imprescindível à questão da representatividade, pois, historicamente, as imagens reproduzidas sobre o negro, na mídia ou na escola, são negativas e estereotipadas, remetendo à escravização, inferioridade e feiura.

Uma prática docente que mire representações positivas da cultura e da história afro-brasileira das próprias pessoas negras, entretanto, não pode ser

folclórica ou individualista. Conhecer as narrativas biográficas de pessoas negras permite aos alunos observarem que a resistência e a produção de saberes negros são históricas, confrontando as imagens negativas da inferiorização como objeto pedagógico antirracista.

### **Biografando em uma educação antirracista**

É inegável a necessidade de uma educação antirracista nos espaços formais de educação, seja como mecanismo de enfrentamento do racismo à brasileira, para utilizarmos a expressão de Edward Telles (2003), seja como instrumento de construção positiva de identidades negras.

O racismo, estrutural e estruturante da sociedade brasileira, permeia o cotidiano escolar, fato fartamente demonstrado na literatura científica sobre o tema (SANTOS, 1984; MUNANGA, 2005; FONSECA, 2016). Ainda assim, quando debatemos com nossos alunos sobre nossas práticas consciente/inconscientes de racismo, não as reconhecemos como atitudes violentas, mas sim brincadeiras e “piadas inofensivas”, perpetuando ativamente o racismo como prática escolar.

Neste trabalho, propomos a articulação dos conceitos de pedagogia interétnica, colonialidade do saber e educação para as relações étnico-raciais como necessários para uma educação antirracista que envolva as narrativas biográficas, contribuindo para o enfrentamento do racismo na escola.

O termo pedagogia interétnica foi cunhado em 1978 pelos sociólogos Roberto Santos e Manoel de Almeida Cruz (CRUZ, 1987). Reconhecendo o papel da escola na construção das relações étnico-raciais, a pedagogia interétnica estabelece uma proposta questionadora dos currículos escolares, práticas pedagógicas e do caráter neutro da escola diante dos problemas sociais.

Ao reconhecer que o Brasil é um país de “formação pluriétnica e multicultural” (CRUZ, 1987, p, 75), abre-se a possibilidade para um modelo epistemológico e didático que valorize a cultura, os valores, as epistemologias dos grupos sociais historicamente marginalizados, objetivando a emancipação de uma visão eurocentrada e racista.

A pedagogia interétnica estrutura-se em cinco aspectos (CRUZ, 1987). O aspecto histórico refere-se ao processo de formação histórica da sociedade

brasileira, especificamente, como se construíram as definições de inferioridade e superioridade relacionadas aos grupos étnicos. O aspecto culturoológico propõe o entendimento de que os valores simbólicos impostos pelos grupos dominantes aos dominados são construções sociais. O terceiro aspecto, o antrobiológico, debruça-se sobre a refutação das teorias pseudocientíficas de cunho biológico, que por décadas formataram as teses de inferioridade do povo negro. O quarto aspecto, o sociológico, refere-se ao entendimento do processo de marginalização histórica dos grupos étnicos não-brancos. O último aspecto, o psicológico, discute como são difundidas as teorias de superioridade e inferioridade no tecido social e como são interiorizadas pelos grupos etnicamente marginalizados.

Uma prática pedagógica que incorpore esses aspectos precisa considerar a si mesma e ao espaço escolar como não neutros e dotados de historicidades. A mobilização pedagógica de narrativas biográficas de pessoas negras guarda a potencialidade de transitar entre estes aspectos, na medida em que tais narrativas transitam entre as dimensões culturais, políticas, psicológicas e sociológicas, afetando identidades, a autoestima e a subjetividades dos grupos étnicos não-brancos – e brancos.

Pensemos, por exemplo, na narrativa biográfica de Conceição Evaristo. Dos vários fios condutores possíveis para narrar sua trajetória, a noção de escrevivência, concebida pela própria escritora para traduzir, em suas palavras, o “escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira” (LIMA, 2017, [s.p.]), se apresenta como uma possibilidade narrativa que permite articular as intersecções entre raça, gênero e intelectualidade no Brasil. Não se trata de tomar a narrativa biográfica de Conceição Evaristo como um exemplo de “superação”, bem ao gosto da branquitude, mas de fazer emergir espaços e tempos múltiplos nos quais se inscrevem as categorias totalizantes e unificadoras que geralmente são os pontos de partida das biografias (mulher negra, escritora, por exemplo). Dessa forma, indivíduo e sociedade não se opõem e sim se (re)criam mutuamente. A indivíduo Conceição Evaristo emerge da trama de relações com outros indivíduos e como resultado de ações múltiplas, histórica e racialmente situadas.

Emergir a diferença na própria singularidade da trajetória é se contrapor à

forma de narrar eurocentrada que atravessa os currículos escolares, não apenas invisibilizando as narrativas biográficas negras, mas também colonizando o olhar sobre a própria forma de narrar. É neste sentido que uma educação antirracista merece também um olhar decolonial.

A noção de colonialidade do saber se refere à dimensão do saber/conhecimentos transmitidos historicamente como verdadeiros, inteligíveis, racionais e únicos (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), explicando assim o processo de marginalização histórica dos conhecimentos, epistemologias e saberes não europeus e não-brancos (QUIJANO, 2005).

As teorias, epistemologias e paradigmas educacionais vigentes são, em certa medida, produções europeias desvinculadas do contexto social não-europeu e não-branco. Para efetivarmos uma educação antirracista é necessário descolonizarmos os currículos, as práticas pedagógicas e os fundamentos epistemológicos educacionais, desnaturalizando conhecimentos e práticas tidos como verdadeiros, naturais e únicos. Além disso, esse olhar permite aos educadores a possibilidade de fomentar o saber não eurocentrado, pautado nas epistemologias e subjetividades dos subalternos.

É nesse sentido, por exemplo, que conhecer, estudar e produzir narrativas biográficas, como a de Conceição Evaristo, permite aos estudantes e docentes, debater a condição subalterna, as questões conjunturais de uma professora negra de classes populares em Belo Horizonte nos anos 1970, mas também as escolhas, as dificuldades e o porquê da literatura, sua escrevivência. Essas dimensões do subjetivo e a experiência de vida que fazem parte da autora possibilitam construir, através de sua narrativa biográfica, uma representação positiva, da população negra, bem como questionadora do *status quo* brasileiro.

Questionar a colonialidade do saber pode-nos apresentar possibilidades de interpretações divergentes das convencionalmente naturais, como modernidade e raça, bem como estabelecer diálogos com o legado intelectual, cultural e científico dos povos africanos e da população afro-brasileira. A narrativa biográfica de Conceição Evaristo realiza essa potência enquanto crítica da estrutura racial e social brasileira e da própria literatura nacional em favor da "construção de outros modos de viver, de poder e de saber" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Esse horizonte não é possível sem a consideração das relações étnico-raciais que envolvem a multiplicidade formadora do Brasil. Historicamente, o ensino no Brasil baseou-se numa proposta pedagógica universalista e homogeneizante, negando as diversidades multiétnicas, identitárias, de gênero e raciais (FONSECA, 2016; CRUZ, 2005). As experiências escolares pretendem conceber uma ideia de aluno universal, excluindo as diferenças e os conflitos presentes nas relações escolares. A Educação para as Relações Étnico-Raciais propõe reavaliar como as instituições de ensino abordam a história, a existência e os valores da cultura afro-brasileira.

Uma ideia de escola – e seus sujeitos – sensíveis às relações étnico-raciais, exige uma proposta descolonização dos currículos escolares. Como afirma Nilma Lino Gomes (2012, p, 102), isto significa que, descolonizar os currículos, é promover a “ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana”.

Este falar sobre o afrobrasileiro não é estereotipar as identidades e a história das populações negras, como comumente é feito nas escolas, reduzindo-se sua presença a datas específicas ou à folclorização, mas sim construir um posicionamento positivo da historicidade da história e da cultura afro-brasileira (GOMES, 2012; MUNANGA, 2006), consoante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

*Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 15).*

As narrativas biográficas de pessoas negras nos parecem uma estratégia para a desalienação dos processos pedagógicos, pois, além do que já foi explorado anteriormente, guardam a possibilidade de articular as experiências vividas pelos negros, incluindo as baixas classificações e expectativas negativas, às diversas formas de resistência e criatividade – e aqui ressalta-se a necessidade de reconhecer que tais formas não são restritas às produções culturais *stricto*

senso, abrangendo todas as áreas da produção humana. A narrativa biográfica de Conceição Evaristo, por exemplo, carrega elementos das experiências subalternas, como a cozinha, as expectativas sociais, a falta de oportunidades, a migração e as redes comunitárias de apoio.

Recorremos à Conceição Evaristo como um exemplo de pessoa negra cuja narrativa biográfica e literatura, a despeito de sua importância para a história e cultura (afro) brasileira, não é lugar comum nos livros didáticos e nos conhecimentos escolares. Poderíamos ter recorrido, entretanto, a um número potencialmente imensurável de outras narrativas, de Aquilino Bontempo à Djamilia Ribeiro.

O trabalho escolar com as narrativas biográficas negras, como já dissemos, não deve ser reduzido à folclorização, tampouco a uma biografia da dor, igualmente redutora e totalizante das experiências afro-brasileiras. A proposta é fazer multiplicar a diferença, fazendo emergir as diversas vivências e experiências negras no Brasil. Para tanto, as narrativas biográficas pode ser produzidas pelos próprios discentes e subsidiar discussões em várias, das mais tradicionais, como resistência contra racismo e sexismo e intervenções no campo dos direitos humanos, às diferentes produções de saber.

### **Considerações finais**

O trabalho pedagógico com narrativas biográficas, em uma perspectiva antirracista, questiona o saber eurocentrado, construindo com discentes e docentes um novo saber sobre as vidas em geral e sobre as vidas negras em particular, qual seja, de que as experiências de vida de todas as pessoas são marcadas por inovações na crítica social, pois as subjetividades, direitos, valores e conhecimento dos negros constituem-se argumentos chaves nas suas narrativas biográficas.

Além disso, o trabalho com as narrativas biográficas coloca em questão a luta pelos direitos a uma existência equitativa, escancara o racismo contemporâneo e, assim, propõe uma reflexão sobre a realidade brasileira.

Crítica ao racismo estrutural e valorização das experiências, em suas múltiplas dimensões, produzem efeitos sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar – e, espera-se, fora dele. Às crianças brancas, possibilita o

reconhecimento de privilégios históricos e estruturais e a construção de representações outras, positivadas e comprometidas com a superação do racismo. Às crianças negras, colabora para a construção de uma autoimagem positiva de si e das populações negras, bem como para uma história de si, enquanto coletividade, que não seja definida pela escravização. Para ambos, amplia seus repertórios culturais em um contexto dialógico e não hierarquizado.

## Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, p.155-203, 2008.

BORGES, Vavy Pacheco. O “eu” e o “outro” na relação biográfica: algumas reflexões. In: NAXARA, Márcia; MARSON, Izabel; BREPOHL, Marion (Orgs.). **Figurações do outro**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p.225-238.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p.183-191.

CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia Interétnica. **Cad. Pesq.**, Salvador, n. 68, 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1277>. Acesso em: 12 out. 2020.

CRUZ, Mariléia Santos dos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

LIMA, Juliana Domingos de. Conceição Evaristo: Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. Entrevistada: Conceição Evaristo. **Nexo Jornal**, 26 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 12 out. 2020.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 12 out. 2020.

\_\_\_\_\_ (Org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

SANTOS, Rufino dos. **O que é Racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

## NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE QUILOMBOLA NO ENSINO SUPERIOR<sup>55</sup>

MARIA DO SOCORRO PEREIRA SILVA  
BENEDITO EUGENIO

**Resumo:** O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as ações afirmativas no ensino superior. O locus de realização do estudo é a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e os dados foram construídos por meio das narrativas de quatro estudantes quilombolas. A pesquisa é qualitativa e utilizou a entrevista narrativa como técnica para a produção dos dados. Aqui apresentamos a trajetória de escolarização de um estudante quilombola do curso de Psicologia por meio de suas narrativas. Os resultados apontam para a importância das ações afirmativas para o ingresso de estudantes quilombolas no ensino superior.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas. Ensino superior. Estudante quilombola.

### Introdução

O sistema de reserva de vagas nos cursos de graduação na UESB foi implantado no ano de 2008, sendo efetivado pela primeira vez no processo seletivo vestibular de 2009. Após 10 anos de sua implementação, essa política foi responsável por incluir estudantes no ensino superior que, em virtude das desigualdades raciais, sociais e econômicas que estruturam e se perpetuam na sociedade brasileira, dificilmente ingressariam na universidade.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as ações afirmativas para estudantes negros quilombolas no ensino superior. Os sujeitos pesquisados foram estudantes que ingressaram por meio da política de ações afirmativas destinadas aos moradores de comunidades remanescentes de quilombo. Neste texto, apresentamos as narrativas sobre o percurso de escolarização de um desses sujeitos, discente do curso de Psicologia.

Foram realizadas entrevistas narrativas, com quatro estudantes de cursos variados da UESB, oriundos de comunidades quilombolas localizados na Bahia para a produção dos dados. As entrevistas ocorreram no período de junho e julho de 2019. Afim, de entender de forma mais detalhada as estratégias utilizadas pelos estudantes durante sua trajetória no ensino superior, foram selecionados apenas estudantes que estavam matriculados a partir do segundo semestre, considerando que estes já possuem uma maior experiência em relação a

---

<sup>55</sup> Pesquisa financiada pelo Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

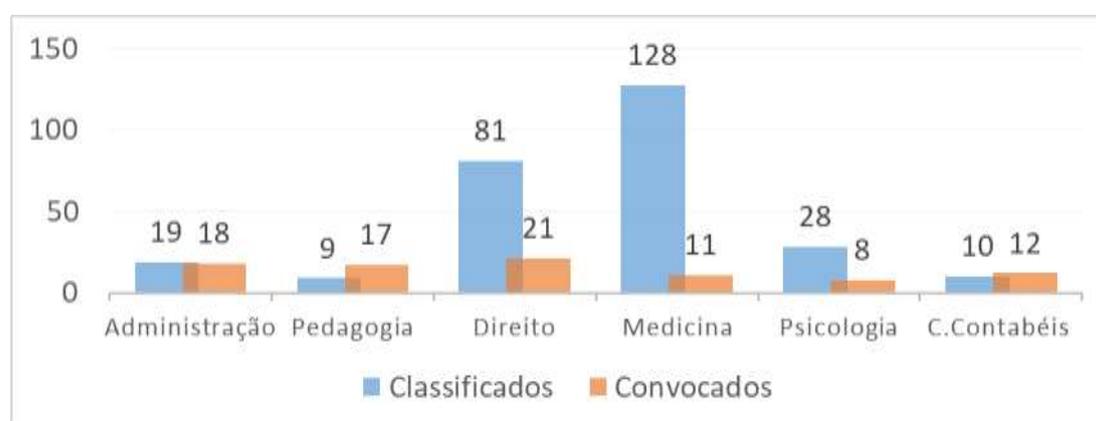
universidade e conhecem o funcionamento de programas de assistência estudantil, e projetos existentes no campus.

## Metodologia

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre ações afirmativas, dando ênfase àqueles que discutiam a respeito do sistema de reservas de vagas para estudantes moradores de comunidades remanescentes de quilombo.

Posteriormente fizemos uma análise do quantitativo de estudantes quilombolas classificados e convocados no processo seletivo da UESB entre 2009 a 2019. Para isso, valemo-nos dos dados fornecidos pela Comissão Permanente de Vestibular da UESB (COPEVE). Com esses dados, foi possível observar quais cursos tiveram maior número de alunos classificados e convocados através do vestibular utilizando a cota para quilombolas ao longo dos 10 anos da implantação da política de ações afirmativas na instituição.

Título: classificação e convocação de alunos quilombolas de 2009 a 2019



Em seguida, foram selecionados quatro estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas adicionais e que estivessem, no mínimo, cursando o segundo semestre do curso de graduação. Esse último critério levou em consideração o fato de que esses estudantes já teriam maior experiência em relação ao funcionamento da universidade e sobre os programas de auxílios para permanência.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e empregamos a entrevista

narrativa como técnica para a produção dos dados. A entrevista narrativa, segundo Weller e Zardo (2013), busca compreender a relação entre o indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de forma significativa pelos sujeitos ao passo que relata sua experiência e trajetórias. A utilização da entrevista narrativa se pauta no entendimento das perspectivas individuais por meio da rememoração.

O roteiro para as entrevistas foi construído de forma a propiciar que os estudantes rememorassem sua trajetória de vida com todos os elementos relevantes até o ingresso no ensino superior. Os entrevistados são estudantes quilombolas da UESB, de curso variados. Foram ao todo 4 entrevistados: 3 do sexo feminino e 01 do masculino. As temáticas abordadas na pesquisa foram: A escolarização no ensino básico, o processo educacional no interior da comunidade, a influência da família para o sujeito buscar o ensino superior, as estratégias de permanência na universidade e os motivos que impulsionaram a escolha do curso.

## **Resultados e discussão**

### **Considerações gerais sobre as ações afirmativas**

O conceito de ação afirmativa define iniciativas públicas ou privadas que objetivam alterar realidades estruturalmente marcadas por desigualdades. Neste artigo, referimo-nos às políticas públicas implementadas por instituições de ensino superior visando à redução das desigualdades de acesso dos negros quilombolas a essa etapa da escolarização.

A reivindicação por políticas de ações afirmativas no Brasil sempre foi uma bandeira do movimento social negro. Silva (2010) aponta que após a ditadura militar, em meio ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, a militância negra utilizou-se do contexto para investir em ações que resultariam entre outras coisas a produção de pesquisas acadêmicas que se propusessem a estudar questões do racismo, do preconceito e das desigualdades raciais. Progressivamente, diversas conquistas foram alcançadas pelo Movimento Negro e no âmbito acadêmico os assuntos relacionados à população negra ganharam destaque e visibilidade por meio de pesquisas e estudos que discutiam aspectos culturais e históricos dos povos afrodescendentes.

A Lei 12.711/2012 determinou que em todas as instituições federais de ensino médio técnico e superior pelo menos 50% das vagas sejam reservadas em todos os cursos e turnos para egressos da escola pública, o que se constitui como uma grande conquista. Em 2016 essa lei foi alterada pela Lei 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiências também como beneficiárias

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio da Resolução CONSEPE 37/2008, estabeleceu diretrizes sobre a reserva de vagas e cotas adicionais nos processos seletivos; dessa maneira a Resolução institui 50% de vagas a estudantes de cada curso e de todos os turnos da universidade aos sujeitos que legitimaram através de documentos comprobatórios que estudaram sete anos consecutivos em escolas públicas ou tenham feito cursos supletivos ou de modalidade equivalente para a conclusão do ensino médio ou fundamental em instituições de ensino públicas.

Na UESB, das vagas destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas, 70% são destinadas a estudantes que se autodeclararem negros. Os 30% restantes serão destinadas a candidatos que tenham estudado em escola pública por no mínimo sete anos seguidos ou que tenham estudado cursos supletivos em instituições públicas.

O sistema de cotas adicionais também é adotado pela UESB, que inclui uma vaga a mais em cada curso para candidatos indígenas, quilombolas ou para pessoas com necessidades educativas especiais. Os candidatos que optaram por cotas adicionais terão que comprovar através de documentação específica.

De forma a garantir também a permanência dos discentes, em 2008 foram criadas regras para o Programa de Assistência Estudantil, visando desenvolver ações para a integração e assistência estudantil aos discentes de graduação. Em 2017, a UESB aderiu ao um programa criado pelo Governo do Estado por meio Secretaria de Educação denominado “Mais Futuro”, que oferece bolsas de auxílio permanência para os estudantes de baixa renda. No entanto, os alunos quilombolas não possuem, até o momento, nenhum tipo de auxílio que os contemple considerando as suas especificidades.

Na sequência, passamos a apresentar as narrativas transcritas do estudante quilombola por nós entrevistado.

### ***Apresentação do entrevistado e seu percurso de escolarização inicial***

André é um estudante negro quilombola. Seus pais concluíram o ensino médio por meio do curso supletivo. Ele sempre estudou em escola pública e atualmente cursa o bacharelado em Psicologia.

Ele estudou na escola da comunidade do 1º. ao 5º ano. Após esse período, precisou se deslocar para um outro local, pois a escola da comunidade não oferecia o fundamental dos anos finais e tampouco o ensino médio. André relata que encontrou grandes dificuldades na nova escola.

Segundo André, foi no ensino médio que começou a se autoidentificar como quilombola e a pensar acerca de questões que envolvem o abismo social existente entre as pessoas de comunidades e pessoas pertencentes a outras classes sociais. Nesta época passou a compreender a importância do sistema de cotas. Ele sinaliza que é perceptível que na comunidade os moradores acreditam ainda que o ensino superior é algo distante para eles.

### ***A família e outras redes de apoio no processo de escolarização***

Mesmo a família não possuindo grandes recursos financeiros, André afirma que sempre o apoiou. A escola onde estudou o fundamental II e o ensino médio desenvolvia projetos que o incentivaram: apesar da precariedade, a escola se empenhava em proporcionar uma educação de qualidade. Segundo André, alguns professores contribuíram para seu processo de escolarização, alguns o auxiliaram com dicas de redação no período pré-vestibular e ,após ser aprovado, o apoiaram com a documentação da matrícula. Essa rede de apoio, um verdadeiro capital social, é fundamental para que os estudantes negros tenham uma escolarização prolongada.

### ***A comunidade e o processo de escolarização***

A comunidade de origem de André é formada por aproximadamente 500 famílias. Ele avalia como sendo pessoas afetuosas e unidas, que buscam sempre melhorias para o coletivo. André pontua que a comunidade se mobiliza para que os benefícios sejam compartilhados por todos. Em alguns episódios, após esperar

por um longo tempo que o poder público fizesse algo, os moradores se organizaram pra resolver problemas que estavam trazendo transtornos, mostrando ser autônoma.

A autoafirmação no seio da comunidade é algo que segundo André é discutida pelos moradores, com o discurso que não se deve esquecer as origens. O entrevistado afirma que algumas coisas acerca da autoafirmação ele só conseguiu perceber após o ingresso na universidade.

Relata que ao se deslocar para uma outra região e frequentar uma outra escola foi impactante, acreditando que também foi para outros colegas moradores da comunidade. Além da mudança de ambiente, um outro fator a mudança de escola fosse uma experiência não tão bem sucedida para ele e colegas: o bullying, ação praticada por outros estudantes sobre os colegas negros e quilombolas. Com isso, gerava-se um processo de não aceitação das pessoas da comunidade, o que segundo ele hoje já não está mais tão presente.

### ***A família como influência para a busca ao ensino superior***

O entrevistado pontua que a família sempre o deixou livre para que escolhesse entre cursar ou não o ensino superior, porém ele sabia que era um grande desejo dos familiares que ele estudasse com objetivo que tivesse um futuro melhor. André conta que encontrou muitas dificuldades para chegar ao local onde seria aplicada a prova do vestibular e, por ser comum a desistência de muitas pessoas, a sua família buscou formas para que ele não desistisse e chegasse a tempo, contando também com a ajuda de outras pessoas da comunidade. Ressalta ainda a importância do apoio dos pais, tanto financeiramente quanto moralmente para que ele não desista de levar o curso adiante.

O estudante pontua diversos fatores que o levaram a buscar o ensino superior, mas ele destaca como fator determinante é o seu desejo em ter uma visão ampliada sobre determinados assuntos, englobando a preocupação com a sua comunidade no sentido de buscar formas de contribuir para o seu desenvolvimento. A presença de alguns professores e outros profissionais que tinham alguma formação superior causava bastante admiração, chegando a despertar a vontade de ser professor.

### **A escolha do curso**

O ingresso de André na universidade ocorreu por meio do exame vestibular. Ele prestou apenas 01 vestibular após a conclusão do ensino médio. A escolha do curso foi motivada pela sociabilidade a qual consegue manter com os outros moradores da comunidade. A observação de que algumas pessoas da comunidade têm muitas dificuldades no acesso a atendimentos psicológicos faz com que André pense em criar projetos que sanem essa necessidade das pessoas que moram em sua comunidade após a conclusão do curso, mesmo que ele não volte a morar no local.

### **A visão sobre as ações afirmativas**

Para André, as ações afirmativas são importantes aliadas para que as pessoas se autorreconheçam, pois a partir do momento em que o indivíduo usa a cota, ele está afirmando que é negro, quilombola etc. Em seu entendimento, é de suma importância que as pessoas que ingressam por meio de ações afirmativas não tenham vergonha de deixar isso explícito.

Diz perceber que alguns estudantes cotistas, ao ingressarem na universidade, em suas relações tentam se “camuflar” para que outros não saibam que ele foi aprovado utilizando o sistema de cotas. Podemos pensar nisso como uma estratégia que alguns discentes encontram de não sofrer represálias no meio acadêmico, por conta de todos os estigmas existentes em torno das ações afirmativas nas universidades.

Sobre a política de ações afirmativas na UESB, André diz que não possui uma opinião formada relacionada ao modo como funciona, apontando o desejo de manter maior contato com outros estudantes quilombolas da universidade com o objetivo de criar um coletivo para discutir tal assunto.

As cotas para pessoas de comunidades remanescente de quilombo, na opinião de André, é fundamental para a inclusão dessas pessoas que não tiveram acesso a uma educação de qualidade e, caso não houvesse essa política pública, provavelmente essas pessoas não conseguiriam ingressar no ensino superior.

### **O que pensa sobre a universidade e estar nela.**

A universidade é vista para o colaborador como um local que possibilita o encontro de diversos pensamentos que contribuem para o desenvolvimento pessoal. A partilha de experiências para André é muito enriquecedora; além disso, estar na universidade possibilita a abertura de outros caminhos.

André revela ter sido vítima de preconceito durante o ensino fundamental II, quando teve que sair da sua comunidade para ir estudar em outra região. Por conta da sua cor e dos cabelos, era chamado por apelidos grotescos e discriminatórios que lhe causaram grande sofrimento e por medo escondeu o ocorrido dos familiares por muito tempo. Expõe ainda que o sofrimento causado por conta do preconceito tomou grandes proporções, o que o levou a pensar em cometer suicídio. Conta que uma forma encontrada por ele para lidar com o preconceito vindo dos outros alunos foi a autoafirmação de que ele era negro, assim se posicionando de uma melhor forma diante dos ataques recebidos. Afirma nunca ter sofrido qualquer tipo de discriminação ou preconceito dentro da universidade até o momento.

### ***Sobre o racismo no Brasil***

O entrevistado acredita que o racismo é algo que se tenta camuflar no Brasil, mas que ainda assim é muito presente ainda. Vê como uma forma de acabar com esse ato vexatório que as pessoas que sofrem com preconceito se posicionem de uma melhor maneira. No entanto, pontua que tem consciência que “essa não seria a solução final para tal problema, sendo apenas uma das medidas que poderiam ser tomadas com intuito de exterminar tal prática”.

### ***A permanência na universidade***

Pelo fato de o curso ser em período integral, não há possibilidades de conciliar com trabalho, nem ao menos durante um turno. André relata que já pensou na possibilidade de trancar o curso para se dedicar a um trabalho e retornar depois, porém acabou desistindo da ideia. De acordo com ele, “volta e meia esse pensamento volta a aparecer”.

Hoje conta com um auxílio oferecido pela universidade, e mora com uma tia que reside na cidade, pois não há a possibilidades de fazer o trajeto todos dias da comunidade até a universidade. Os outros custos para a permanência na universidade são os seus pais que o ajudam financeiramente. Ele ressalta que é muito difícil permanecer na universidade e são necessárias estratégias para que consiga continuar os estudos.

O entrevistado conta que já pensou em desistir do curso por ver colegas que não estavam na universidade e possuíam uma condição financeira razoável por estarem no mercado de trabalho. Porém, não acredita que isso concretizará já que tem o plano de futuramente, após a conclusão do curso, criar um projeto que ofereça atendimento psicológico para os moradores da sua comunidade, descrevendo que essa é sua maior motivação.

### Considerações finais

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa narrativa sobre o ingresso e a permanência de estudantes quilombolas no ensino superior. Para isso, apresentamos o percurso de escolarização de um discente do curso de Psicologia.

A política de ações afirmativas possibilitou o ingresso de estudantes negros em todos os cursos da UESB. No caso dos candidatos quilombolas, o curso que obteve maior número de convocação de alunos foi o de Direito com o total de 21 candidatos, seguido de Medicina, com o total de 11 e, por fim, o curso de Pedagogia, que convocou 17 quilombolas. Ao todo, foram trezentos e sessenta alunos classificados durante dez anos de ações afirmativas, contabilizando todos os cursos e campus da UESB. Medicina, Direito e Psicologia foram os cursos mais concorridos.

A política de cotas na universidade é uma importante ferramenta para a inclusão de estudantes quilombolas no ensino superior, já que esses são oriundos de famílias de baixa renda e de familiares que nem ao menos chegaram a concluir o ensino fundamental em decorrência da impossibilidade de acesso ao ambiente escolar. No entanto, esses estudantes enfrentam diversas dificuldades financeiras, por conta dos programas estudantis não contemplar todos, ou em razão da presença de práticas discriminatórias no interior da instituição.

Ao reconstruirmos a trajetória de escolarização de André no ensino superior podemos identificar a relevância da política de ações afirmativas para a democratização do acesso de negros e quilombolas ao ensino superior e, para a discussão das desigualdades e do racismo estrutural presentes na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, faz-se necessário ações que possibilitem a permanência desses estudantes, bem como alterações no currículo, na formação dos docentes e na cultura institucional da universidade.

### Referências

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DE OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, P.1-16, 2008.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas B. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**, vol.12, p.117-132, 2017.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

PENHA-LOPES, Vania. **Pioneiros: cotistas na universidade brasileira**. Jundiaí: Paco Editorial,

2013.

SALVADOR, Andréia C. **Ações afirmativas na PUC-Rio**: a inserção de alunos pobres e negros. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, 2011.

SANTOS, Adilson P. **Implementação da lei de cotas em três universidade federais mineiras**. 221f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Carlos B.R. Ações afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. **Revista Política Públicas**, São Luís, v.14, n.1, p. 67-76, jan./jun. 2010.

SILVA, Flávia Beatriz Eckhardt da. **A isonomia constitucional e a efetivação dos direitos das mulheres no Brasil**. Ações afirmativas sob a perspectiva de gênero. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade** vol.22, n.40, p.131-143, 2013.

## OS APORTES DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO DIVERSA, DIALÓGICA E PLURAL

MARCIELE NAZARÉ COELHO<sup>56</sup>

### Resumo

A partir das legislações brasileiras a favor da diversidade buscamos compreender os aportes para uma educação diversa, plural e dialógica, identificando os fatores excludentes e os transformadores nas práticas e saberes docentes em diferentes contextos escolares, por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental. As análises apresentam a necessidade de formação continuada específica para a temática e ao mesmo tempo revelaram prática e saberes voltados para a valorização da identidade cultural e da diversidade. A existência de fatores que limitam, mas que também promovem mudanças nas realidades e nas políticas educacionais possibilitam novos fazeres e saberes no âmbito de uma educação intercultural.

**Palavras-chave:** Política educacional; Diversidade; Pluralidade; Interculturalidade

### Introdução

Após quase 10 anos da última lei sancionada no Brasil a favor das questões de diversidade cultural, étnica e racial, temos uma questão importante para reflexão que refere-se as ações que têm sido implementadas, vivenciadas e dialogadas no âmbito das práticas pedagógicas, dos saberes e fazeres nos diferentes espaços educacionais.

As políticas educacionais brasileiras adotadas, principalmente, em relação a temática da diversidade, diferença, relações étnicas e raciais, cultura e pluralidade possibilitam aportes importantes para o fazer pedagógico, em contextos escolares diversos, possibilitando fazeres e saberes baseados na igualdade de diferenças, na diversidade e na interculturalidade.

Considerando a urgência de uma educação mais plural, diversa e dialógica, temos por objetivo geral retomar o percurso das políticas educacionais voltadas para a questão racial e refletir sobre suas possibilidades em diferentes contextos educativos. Os objetivos específicos pautam-se por identificar as políticas educacionais desde os anos de 1980 até a atualidade com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); especificar as contribuições das políticas a favor da diversidade para a prática pedagógica em sala de aula, como fatores transformadores e identificar fatores excludentes que têm dificultado a

---

<sup>56</sup> Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais – CIS – Angola, Centro de Estudos Africanos – CEACIS, Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

implementação das referidas legislações.

Neste sentido, busca-se compreender o lugar das questões raciais e étnicas nas políticas educacionais brasileiras e suas possibilidades em diferentes contextos escolares.

No âmbito metodológico, a pesquisa assume a abordagem qualitativa na busca da compreensão do objeto a partir da revisão da literatura e análise documental dentro do quadro de referência da metodologia crítica comunicativa (GÓMEZ et al., 2006), que busca apresentar os fatores que se apresentam como exclusores e os fatores transformadores identificados nas análises dos documentos.

### **Políticas educacionais brasileiras e suas contribuições para uma educação mais diversa, dialógica e plural**

As políticas educacionais são marcadas por momentos históricos, políticos e sociais da realidade do país, mas também carregam consigo as mudanças, transformações, embates e crises mundiais. No contexto brasileiro, as mudanças nas políticas educativas em relação à diversidade foram impulsionadas pelas demandas mundiais, mas também por demandas internas.

Conforme afirma Gomes (2011), desde o século XIX evidencia-se ações e lutas empreendidas pela população negra e a partir do século XX, pelo movimento negro brasileiro. Destaca, ainda, o impulsionamento nas pesquisas sobre as relações raciais fortalecidas a partir dos anos de 1980, no campo da Educação, contribuindo para as mudanças nas políticas educacionais.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, no capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, na sessão I, nos artigos 205º, 206º e 210º destaca-se a igualdade de condições de acesso, de permanência e a liberdade de aprender e ensinar (BRASIL, 1988). Ao apregoar a igualdade de permanência enfatiza a necessidade das escolas de olhar para a diversidade existente no país, colocando-se como um fator de transformação de seus saberes e fazeres.

A liberdade de aprender e ensinar, igualmente, se colocam como possibilidade de mudanças nas práticas para que essas possam ser mais plurais.

Segundo Coelho e Lima Costantino (2020), na Constituição da República

Federativa do Brasil já havia a garantia de uma educação como direito para todas as crianças, com destaque para ensino em língua portuguesa, mas assegurando a utilização das línguas maternas às comunidades indígenas e os processos próprios de aprendizagem.

Assinala-se as possibilidades que se colocam diante da valorização dos processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas, embora, haja necessidade de avançarmos na senda do diálogo, ultrapassando apenas o reconhecimento desses processos das comunidades indígenas, possibilitando que os mesmos estejam em diálogo com as diferentes formas de ser, aprender e ensinar.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394, no que tange as questões relativas à diversidade, defende que no ensino da história do Brasil deve ser inserido os estudos sobre as diferentes culturas e etnias que compõe a história. (COELHO E LIMA CONSTANTINO, 2020)

No artigo 26º, no 4º parágrafo, a LDB destaca as contribuições das matrizes indígena, africana e europeia para o referido ensino. (BRASIL, 1996). A compreensão da constituição da identidade do povo brasileiro como uma identidade plural e múltipla está presente na legislação quando faz menção a essa diversidade e se coloca como um fator de transformação das práticas educativas na medida em que possibilitará a valorização, o diálogo entre e no interior dessas culturas, na vertente da educação intercultural.

No ano de 1997 são aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), voltados para o Ensino Fundamental, organizados em dez volumes, que possuem como fundamento principal conduzir currículos e programas de transformação da realidade educacional a nível regional e local, objetivando a melhoria da qualidade do ponto de vista curricular e de práticas de ensino e aprendizagem. O décimo volume traz a abordagem da Pluralidade Cultural e da Orientação sexual. No âmbito da Pluralidade Cultural, defende que:

Este tema propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal de ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade

como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos manifesta em formas concretas diversas de ser humano. (BRASIL, 1997, vol. 10, p. 19)

Já em 2003 temos a Lei nº 10.639/03 que aprova a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Na sequência temos a aprovação do Parecer que estabelece as diretrizes curriculares para a educação das relações étnicas-raciais e da Resolução que trata da inserção de disciplinas e atividades voltadas para a questão, no âmbito da formação de professores.

Em 2008, temos a Lei nº 11.645/2008 de 10 de março que traça diretrizes e bases da educação nacional para inclusão no currículo oficial das questões relativas aos povos negros e indígenas, com destaque para a inserção das questões indígenas nos conteúdos sobre a formação da sociedade, da cultura e da identidade brasileira revelando-se como um fator transformador e possibilitador de mudanças nas ações educativas.

No âmbito do ensino superior, a Lei nº 12.711/2012 de 29 de Agosto, conhecida como a “Lei de Cotas”, visa garantir a reserva de vagas para vários grupos, com destaque para alunos provenientes de escolas públicas, de famílias que auferem rendimento salarial desfavorável, negros e comunidades indígenas.

Nos anos de 2017/18 temos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que destacamos nas competências gerais estabelecidas para a educação básica a necessidade de valorização da diversidade social, cultural, de grupos, seus saberes, identidades, o entendimento mútuo, a solidariedade, as ações democráticas, éticas, os direitos humanos, o respeito à si, ao outros e as suas emoções e potencialidades.

O contexto de construção, a base teórica e metodológica e de sua aprovação, em um momento político e educacional de descontinuidades, não desmerece a eventual potencialidade que o fazer pedagógico poderá impingir à realidade escolar a partir do documento acima referenciado.

O surgimento de políticas educacionais em determinados momentos históricos, como já mencionado, pode concretizar-se em possibilidade de novos fazeres e saberes, proporcionando a valorização, o diálogo e a construção de conhecimentos transformadores e que podem contribuir para uma educação

intercultural e dialógica.

### **As políticas educacionais a favor da diversidade na prática: saberes e fazeres pedagógicos nas escolas no Brasil**

As políticas educacionais brasileiras relacionadas com a questão da diversidade cultural, étnica e racial, ao longo dos anos, e as pesquisas realizadas no campo educacional sobre tais políticas são essenciais para compreendermos as contribuições, os fatores transformados e também excludentes vivenciados na escola.

Diferentes questões permeiam o cotidiano de professores e professoras com relação a possibilidade de implementação de uma educação mais diversa, plural e dialógica, após a aprovação das referidas legislações.

Conceição e Santos (2020), evidenciam, a partir da pesquisa realizada no Estado da Bahia, que as professoras reconhecem a importância do trabalho com as questões de diversidade, racismo e preconceito, sinalizam as mudanças nos materiais didáticos, especialmente, no livro didático da disciplina de história, no entanto, sinalizam a dificuldade de acesso aos materiais pedagógicos, a sua inexistência ou abordagem reduzida sobre a temática.

As falas das educadoras, por um lado, apresentam-se como elementos transformadores da realidade educativa, pois trazem consigo as mudanças identificadas nas políticas educacionais implementadas a partir dos anos 2000 e aqui analisadas, por outro lado, apresentam também a dificuldade de acesso ao material e os limites nos materiais que encontram.

Segundo Rodrigues, Oliveira e Santos (2016), ao mapearem os avanços e limites da implementação da Lei nº. 10.639/03, em escolas de diferentes municípios do Estado de São Paulo, buscando identificar os conhecimentos existentes e a forma como estão sendo trabalhados nas escolas, os 1.272 participantes, entre professores e gestores, revelaram que possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre as legislações aplicadas à temática, assim como, possuem conhecimentos restritos sobre a própria história do Brasil e do continente africano.

Os limites identificados na pesquisa podem ser considerados como fatores

exclusores para o trabalho com a temática, mas no âmbito das políticas de formação continuada de professores, seja no âmbito regional ou local, podem transformar-se em possibilidades de mudança da realidade educativa, pois, a necessidade de formação específica também é revelada em outro contexto, na região sul do Brasil.

Os professores de educação física de uma escola do Rio Grande do Sul, ao serem entrevistados, justificaram a não abordagem do tema nas aulas (trabalho efetivo com as questões da cultura, dança, etc.), devido a falta de apropriação teórica sobre a temática (SILVA E PEREIRA FILHO, 2013).

Em pesquisa realizada nas escolas do Centro-Oeste brasileiro com o objetivo de identificar os elementos que facilitam e que dificultam a implementação da Lei 10.639/03, nota-se, embora ainda preliminares, trabalhos, especialmente na disciplina de história, voltados para a valorização dos povos quilombolas da região, da identidade negra e promoção da igualdade racial (MÜLLER, 2013). A pesquisa demonstrou fatores transformadores para uma educação intercultural.

Ribeiro, Mascarenhas e Santos (2009), ao investigarem a realidade de escolas do Amazonas, buscando compreender a implementação da lei nos currículos destas escolas, perceberam a ausência do trabalho com o tema e o desconhecimento acerca da legislação que obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, com exceções verificados no caso de professoras negras.

As pesquisas analisadas trazem aspectos que revelam-se como fatores exclusivos, mas também como fatores de mudança.

### **Considerações Finais**

A partir dos anos 2000, nota-se um aumento de políticas educacionais voltadas para as questões de diversidade, como foi possível observar. Aponta também avanços no que se refere a publicação de livros infantis voltados para a demanda educacional sobre a temática da diversidade, fazendo surgir vários selos voltados para a temática no mercado editorial brasileiro.

A partir das pesquisas realizadas nas diferentes regiões do Brasil e aqui

analisadas, é notório a existência de fatores excludores, mas também transformadores da realidade educativa, e estes apontam para a necessidade de implementação de formação continuada para os professores e professoras e de maior disponibilidade de materiais pedagógicos para o desenvolvimento de ações, atividades e projetos nas escolas que buscam o desenvolvimento plural, a relação dialógica entre as diferentes culturas, etnias, grupos, saberes pertencentes ao cotidiano das escolas brasileiras.

As demandas advindas das pesquisas que relatam situações de desconhecimento da legislação, do conteúdo, assim como os limites de implementação de políticas a favor da diversidade nas escolas, compõem de um lado os fatores excludores, mas, por outro, fatores de transformação, pois, uma vez identificados, tornam-se possibilidades de atuação efetiva no que se refere à vivência dialógica e plural na escola e a urgência de formação continuada específica sobre a temática.

## Referências

BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, novembro de 2017. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. LDB. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Promulgada em 20/12/1996. DOU em 23/12/1996.

COELHO, Marcielle N; LIMA CONSTANTINO, Francisca. Contributions of Brazilian educational policies: possibilities for dialogue and valuing ethnic and racial diversity in the school context. *International Journal of Roma Studies*, [S.l.], p. 41-63, mar. 2020. ISSN 2462-425X. Disponível em: <<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijrs/article/view/5120>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CONCEIÇÃO, Silvano da; SANTOS, Sara de J. A implementação da Lei nº 10.639/2003 numa escola municipal do interior da Bahia. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza (CE), ano 42, n. 81, p. 9-25, jan./abr. 2020. Disponível em <[http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52198/1/2020\\_art\\_sconceiçãosjsantos.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52198/1/2020_art_sconceiçãosjsantos.pdf)>

> [. Acesso em 21 out. 2020.](#)

GÓMEZ, Jesús et al. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure, 2006.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE* v. 27, nº 1, p. 109-121, jan/abr., 2011. Disponível em

<<https://core.ac.uk/download/pdf/303979143.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020

MÜLLER, Maria L. R. Lei 10.639/03 em escolas da região Centro-Oeste: elementos que facilitam e que dificultam sua implementação. *Revista Teias*. Vol. 14, nº 34, p. 49-64, 2013. Volume: Os 10 anos da Lei 10.639/03 e a Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/24347-77199-1-PB.pdf> Acesso em 27 de out. 2020

[RODRIGUES, Tatiane C.; OLIVEIRA, Fabiana L. de & SANTOS, Fernanda V. da S. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. \*Revista Educacional da PUC-Campinas\*, 21 \(3\), p. 281-294, set/dez, 2016.](#)

SILVA, Ádria P. da; PEREIRA FILHO, Ednaldo. A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de educação física: estudo de caso da Escola Municipal de São Leopoldo/RS. *Revista Identidade! São Leopoldo*, v. 18, n.3, ed. Esp., p. 279-290, dez. 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/270204379.pdf>> [Acesso](#) em 20 out.2020

RIBEIRO, Marta P. da S.; MASCARENHAS, Suely A. Do N. & SANTOS, Ednailda Maria dos. Avaliação do impacto da Lei 10.639/03 nos currículos de escolas de Humaitá-AM: o desafio da educação étnico-racial. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, p. 2351-2361, 2009. Disponível em <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t6/t6c170.pdf>> Acesso em: 26 out. 2020.

## OS SÍMBOLOS ADINKRAS: MEMÓRIA E CULTURA DAS TRIBOS AFRICANAS

CARLOS LUIZ PEREIRA DE CERQUEIRA

### Resumo

Este artigo tem como objetivo registrar a importância das manifestações artísticas africanas e o seu legado. A arte, como representação dos símbolos africanos, é carregada de significados, expressa muita sensibilidade e está relacionada aos costumes das comunidades e as suas crenças religiosas. Os desenhos adinkras, destacam-se pela utilização de símbolos para transmitir ideias. Cada um desses símbolos representam um conceito, ditado ou provérbio, específico, enraizado na experiência dos povos em África, tendo como estudo Angola. O conjunto dos símbolos adinkras, formam um sistema de preservação e transmissão de valores. Assim, estudar a cultura africana através dos símbolos adinkras permitirá a percepção da arte e seus significados, possibilitando a construção de uma sociedade igualitária que reconhece e valoriza a história e a cultura de seu povo. Os símbolos adinkras são um tipo de escritura pictográfica, utilizada amplamente no cotidiano africano e que está presente nos tecidos tradicionais, decoração de utensílios domésticos e rituais. Por isso, a importância da cultura Afro-brasileira de entender e reconhecer os traços fortes e as características tribais africanas.

**Palavras-chave:** Arte, Desenho, Cultura, Legado Africano.

### 1. Introdução.

As pesquisas sobre as manifestações artísticas culturais africanas iniciaram na minha viagem para o continente africano, mais especificamente em Angola, situada na costa atlântica Sul da África Ocidental, entre a Namíbia e a República do Congo. Assim, o legado africano aparece nos angolanos em inúmeras expressões que podem ser visualizadas no idioma, na comida, na música, nas manifestações religiosas e no próprio comportamento. A convivência com o povo angolano me possibilitou desenvolver diversos trabalhos de importância profissional, social e cultural. Em algumas comunidades tive o ensejo de atuar no desenvolvimento local, de forma a incentivar o intelecto e a criatividade, gerando renda para a população. Desta maneira, pude ampliar meus conhecimentos sobre seus costumes e suas crenças religiosas.

A oportunidade de conhecer, presencialmente, algumas tribos africanas (Ovimbundos, Ambundos, Chócués e Ovambos), impulsionaram ainda mais meus estudos sobre a África. Os desenhos adinkras passaram a ter uma atenção especial nas minhas pesquisas, pois os ideogramas transmitem conceitos firmados nas experiências da civilização Akan. Assim, o entendimento da arte produzida por essa civilização nos leva a compreender os significados dos símbolos adinkras e a sua importância para a história de um povo.

É de fundamental importância fazer uma abordagem sobre a influência dos desenhos gráficos da África na formação da cultura brasileira, devido à significativa

contribuição desses povos no desenvolvimento da nossa sociedade. São vários os elementos encontrados da herança cultural africana no nosso cotidiano que estão enraizados nos nossos costumes e hábitos. Assim, a pesquisa foi realizada, na Comunidade Quilombola da Vila do Guaxinim, quilombo rural do município de Cruz das Almas, onde surgiu, nesta percepção, o questionamento: será que a comunidade quilombola tem conhecimento dos símbolos africanos e da importante relevância da cultura africana e seu legado?

A Comunidade Quilombola da Vila Guaxinim existe há mais de cem anos e divide seu espaço com a antiga, Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (atual Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) e com outra comunidade quilombola, a Comunidade Quilombola Baixa da Linha. No desenvolvimento da minha pesquisa foi feito um estudo sobre a certificação da comunidade como remanescente de quilombo e entrevista com moradores e artistas da comunidade.

## **2. A expressão da arte: memória e cultura da civilização Akan.**

Segundo Azevedo Júnior (2007) sobre o seu entendimento, o universo da arte é absoluto e presente com a possibilidade de ser considerado, compreendido e estimado. E através dessa experiência com a arte, o indivíduo desenvolve sua criatividade, aprendendo a respeitar as diferenças e transformando sua realidade. Com isso, a arte dá movimento para a vida e dá uma razão para o que devemos fazer no mundo.

Na sua pesquisa pessoal sobre o ensino da arte, o autor José Garcia de Azevedo Júnior complementa:

*Dentre os possíveis e variados conceitos que a arte pode ter podemos sintetizá-los do seguinte modo – a arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa idéias e emoções na forma de um objeto artístico (desenho, pintura, escultura, arquitetura etc) e que possui em si o seu próprio valor. Portanto, para apreciarmos a arte é necessário aprender sobre ela. Aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte. (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 7).*

Conforme Dossin (2011) mencionado por Rezende e Silva (2013/2014), a Arte Africana é muito conhecida pela memória de suas esculturas, assim como, das peças que ocultam as suas identidades (máscaras africanas). Todas essas produções artísticas são vistas com preconceito sobre os olhos eurocêntricos, o que impede a sua

valorização.

Conforme explica Castro (2007), a civilização Akan encontra-se em sua maioria na parte sul de Ghana. O povo Akan também ocuparam a parte oriental da Costa do Marfim, onde formaram a comunidade de Baule. A sociedade Akan, trabalhavam os ideogramas chamados de adinkras, que significa “adeus”. Esses símbolos expressam sua cultura e apresentam-se como forma de comunicação e seguimento de vida. Assim, os adinkras são o potencial e a identificação da imagem de tudo que é produzido, pois é carregado de significados.

O povo Akan trabalham os símbolos adinkras como identificação de vida. O símbolo adinkra é: “um conjunto de ideogramas estampados em tecidos e adereços e esculpido em madeira ou em ferro, como se fossem carimbos e que possuem significado próprio.” (WILLIS, 1998 p. 15).

### **3. O conceito de desenho e a valorização dos símbolos adinkras.**

Sobre a importância do desenho como apresentação criativa, no livro “Desenhando com o lado direito do cérebro”, a autora Betty Edwards ressalta sobre a importância do desenhar: “[...] A partir desta experiência, você desenvolverá a capacidade de perceber as coisas de uma maneira nova, em sua totalidade, de descobrir configurações e possibilidades ocultas para novas combinações [...]” (EDWARDS, 1984, p.15). Assim, para a autora, o objetivo do desenhar não apenas expressa o que o indivíduo pretende representar em imagem, mas também mostrar o seu ser. E essa definição se faz importante, pois os símbolos adinkras são desenhos que expressão a arte africana, sua filosofia e suas crenças.

Tomando como pesquisa o livro “Desenhismo” de Luiz Vidal, o autor explica: “ A aptidão para a representação gráfica através da linguagem do desenho parece mesmo ser intrínseca, ou seja, todos nós a possuímos ao nascer. [...]”(GOMES, 1996, p.26). O interessante na sua abordagem é que muitas pessoas acreditam que não sabem desenhar, porém conseguem perceber e apreciar um desenho em todas as expressões artísticas.

Diante dos vários conceitos que atribuímos à palavra desenho e a seus significados, segundo Rodrigues (2003), o desenho é a união das linhas sobre a folha de papel, feitas manualmente, que irão determinar no ser humano, o conhecimento e a maneira como ver a arte. E para Azevedo Júnior (2007) podemos utilizar como ferramentas para o desenho: um lápis, carvão, nanquim, grafite, pastel, caneta, pincel, entre outros. O resultado desse processo é o que chamamos de desenho.

Os desenhos Adinkras tem suas formas com base em animais, corpos celestiais, corpo humano, objetos feitos pelo homem, formas abstratas e vida vegetal. A sua herança cultural africana está intimamente relacionada com seus ancestrais. Assim, os adinkras expressam muito mais que um simples símbolo gráfico de representações puramente geométricas. Estudar a cultura Akan e interpretar os símbolos adinkras possibilitará o entendimento da arte e de seus significados, possibilitando a valorização e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e que dá importância à história, à filosofia, às crenças e a potencialidade de um povo (DYBAX; VENEZA, 2016).

A utilização dos adinkras nos tecidos eram de direito e absoluto da realeza e líderes espirituais, e só eram usados para cerimônias importantes com finalidade de homenagear os espíritos dos ancestrais. Os símbolos eram impressos e carimbados no tecido para emanar seu significado. As formas que possuem um alto grau de generalização, representavam acontecimentos históricos, frases comuns proverbiais, atitudes ou comportamentos associados com a vida cotidiana da civilização Akan. Mas, atualmente, o uso dos símbolos Adinkras evoluíram gradativamente. Os símbolos podem ser vistos no mundo da moda, usado como instrumento de relação da modernidade com a tradição. Também estão sendo usados como logotipos para várias empresas, instituições e igrejas. Os adinkras ganharam visibilidade através da venda de trabalhos artesanais e artesanato, roupas urbanas, têxteis, tatuagens, cartões, entre outros (DADEY, 2013).

#### **4. A importância do estudo da cultura Akan.**

A sociedade moderna compreende que a cultura é necessária para a educação do homem, como um indivíduo civilizado. De acordo com a perspectiva de Muniz Sodré (2005), a cultura estaria ligada às práticas de organização simbólica de produção real do sentido. A ideia da palavra cultura resultaria, numa produção discursiva que busca organizar o corpo social. Assim, apresenta-se focada na ideia de um campo normativo, um espaço próprio de identificação de elementos comuns e de exclusão de outros. Segundo Muniz: “[...] a cultura passa a demarcar fronteiras, a estabelecer categorias de pensamento, a justificar as mais diversas ações e atitudes, a instaurar o racismo e a se substancializar, ocultando a arbitrariedade histórica de sua invenção (SODRÈ, 2005, p. 8).

O estudo sobre a cultura, abordado por Laraia (1988), mostra as correntes do determinismo biológico e geográfico como pontos que determinam a cultura de um povo, e convence através de estudos empíricos e análises históricas (método defendido

pelo autor) de que a cultura pode se desenvolver das mais variadas (e semelhantes) formas possíveis em qualquer lugar do mundo. A cultura é vista como algo que faz parte da essência do ser humano, tendo vista que é um ser social. A cultura é tida como diretriz e formadora da visão de mundo de um indivíduo, que sem ela adocece, morre, como quando acometido de uma doença ou quando um órgão essencial para de funcionar. É importante quando o autor fala que não existe cultura superior à outra, nem mais desenvolvida, nem mais lógica. Todas elas possuem seus princípios válidos para seus respectivos indivíduos. Antes de tudo, todas as culturas têm o mesmo valor. Segundo Roque Laraia:

*Embora nenhum indivíduo, repetimos, conheça totalmente o seu sistema cultural, é necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro do mesmo. Além disto, este conhecimento mínimo deve ser partilhado por todos os componentes da sociedade de forma a permitir a convivência dos mesmos. Um médico pode desconhecer qual a melhor época do ano para o plantio de feijão, um lavrador certamente desconhece as causas de certas anomalias celulares, mas ambos conhecem as regras que regulam a chamada etiqueta social no que se refere às formas de cumprimentos entre as pessoas de uma mesma sociedade. (LARAIA, 1988, p. 86).*

Um motivo importante para se estudar a civilização Akan seria o fato de ter sido invadida por diversos povos e ter conseguido preservar sua identidade cultural referenciados pelos seus produtos. Assim, para o povo Akan, a cultura é transmitida por meio de signos, com o objetivo de entender e interpretar sua civilização por meio de imagens. Os Akans, além de terem seus trabalhos conhecidos na representação das máscaras, esculturas e nas vestimentas, tem também tradição na criação de joias. Estas são geralmente feitas de ouro e não são apenas ornamentais, tem como característica identificar a representatividade da sociedade (MENEZES; CASTRO, 2009).

## **5. Os Símbolos Adinkras e os Legados Africanos.**

Os conhecimentos relativos ao passado do povo brasileiro, foram construídos com a força do povo negro, e que mesmo depois da sua abolição, sua liberdade tão perseguida e hoje conquistada, não veio no sentido exato da palavra. O negro africano continuou vivendo às margens da sociedade e o preconceito de sua cor ainda é visto nos descendentes que vivem neste país, que chamamos de Brasil (SILVA, 2011).

A lei nº 10.639/03, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil. Assim, podemos ver na sociedade brasileira a luta dos negros por igualdades através da participação de movimentos e organizações políticas e culturais,

que foram criados com a finalidade de integrar o negro ao mercado de trabalho e na sociedade, visando o combate a exclusão social (DYBAX; VENEZA, 2016).

As pesquisas realizadas sobre Legados Africanos pela autora Santana (2017), são de grande contribuição para o entendimento da cultura africana e da cultura afro-brasileira. Segundo a autora:

*É de fundamental valor não negar, ocultar ou naturalizar as imagens que uma palavra enuncia, todavia, esta é uma das problemáticas que emergem com a palavra legado africano. Esta palavra carrega consigo imagens que evoca mitos e ritos diferentes das que são sancionadas pela ordem cultural cristã, branca e maniqueísta, portanto europeizada (SANTANA, 2017, p.15).*

Nos anos que morei em Angola, pude confirmar através de estudos e pesquisas que os símbolos adinkras podem ser considerados no Brasil como legado africano, por demonstrarem a complexidade da cultura africana, refletir os costumes e conceitos filosóficos, representar a sabedoria do povo, sua relação com a espiritualidade e conduta de vida. O adinkra está em constante evolução, podendo se encontrado com variações de forma dos mesmos símbolos. Assim, por exemplo: o Gye Nyame, que é o símbolo Adinkra mais popular, significa "exceto Deus", "supremacia de Deus" (simbolizando a onipotência e a imortalidade de Deus, que somente ele pode ser temido); o Akoma Ntoaso que é representado tanto por corações interligados, quanto por um coração normal, significa "coração" (ele simboliza tolerância, paciência e união. Segundo um provérbio africano "ter um coração no estômago" se refere à uma pessoa tolerante). Conforme Danzy (2009), sendo símbolos para transmitirem, visualmente, ideias, mensagens, valores que podem ser transformados em "provérbios, parábolas e máximas", estão vinculados a contos populares que transmitem valores morais.

As indumentárias, entre outros, também podem ser observadas no sentido que atribuímos ao que chamamos de Legados Africanos. Assim, a pesquisa de Ferreira (2004), "Fé e Festa nos Janeiros da Cidade de Salvador-Bahia", retrata as experiências de vida das mulheres participantes de festas populares na Bahia. A leitura de imagens feita a partir da análise das palavras que foram enunciadas através da oralidade destas mulheres. Portanto, a autora Santana (2017), deixa claro sua intenção com a proposta de construir conhecimentos por meio da Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras. As pesquisas apresentadas apontaram que esta área do conhecimento se municia de categorias que estão no seio dos espaços de cultos religiosos de matriz africana para dar conta de

pensar no espaço de estudo, como é o caso da categoria, Legado Africano (SANTANA, 2017).

## 6. Conclusão.

O estudo sobre Símbolos Adinkras teve como relevância a compreensão da arte africana, mostrando que os significados vão além da forma e da aparência. O objeto se materializa com o imaterial, além da beleza estética expressada na tradição ancestral, conectando o passado ao presente. Assim, cada elemento tem um significado e possui função comunicativa. Portanto, pude perceber na Comunidade Quilombola da Vila do Guaxinim que as manifestações artísticas africanas estão mais relacionadas à religiosidade e as questões ritualísticas, inspiradas nas crenças. Os Símbolos Adinkras não são de conhecimento da comunidade, embora alguns símbolos sejam bem parecidos com os símbolos encontrados na religião do Candomblé. A comunidade também não apresentou conhecimento sobre a cultura africana, mas reconhece seu legado e a importância na representatividade negra da Vila Guaxinim.

O artigo trouxe o observar da cultura africana como denominação de um arte primitiva que foi excluída da história universal até o fim do século XVIII, considerada selvagem por não adotar padrões estéticos europeus. E toda manifestação de arte realizada de forma diferente da visão eurocêntrica não era valorizada e compreendida. Com isso, pudemos perceber no texto que os negros afro-brasileiros estão demonstrando as desigualdades históricas para a população ao longo do tempo (luta por igualdade), o que influenciou na aprovação de mudanças legislativas na educação e na lei 10.639/03.

Com este artigo procurei apresentar a história da África, não conceituada por uma concepção escravista e através de imagens do negro folclorizada, omitindo a participação cultural africana na formação do país. Está registrado na história que os africanos eram vistos como mercadorias e foram negados aos negros africanos a participação na construção da história e da cultura brasileira, sendo do negro a mão-de-obra que predominou na produção da riqueza do nosso país. Contudo, é mais que importante também deixar registrado na nossa história que os negros africanos tiveram um papel fundamental na cultura brasileira em vários aspectos: dança, música, religião, culinária e idioma.

## Referências Bibliográficas.

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.

CASTRO, Jacqueline Gonçalves Fernandes de. **Design como Identidade: por meio de**

**estudos sócio-culturais e dos signos.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho Industrial da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Campus de Bauru, São Paulo, 2007.

DADEY, Samuel Kofi Twum. **Adinkra Turismo: Site de Turismo de Gana.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília como exigência parcial para obtenção do título de Bacharel em Desenho Industrial. 2013.

DOSSIN, Franciely Rocha. **Apontamentos acerca do Ensino de Arte Africana e Afro-Brasileira.** In: VI Ciclo de investigações do PPGAV/Udesc, Florianópolis, junho de 2011, pp.112-124.

DYBAX, Vanessa; VENEZA, Jackelyne Corrêa. **Cultura africana por meio dos símbolos gráficos Adinkra.** Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Paraná. Volume 1. ISBN 978-85-8015-093-3. 2016.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro.** Betty Edwards; tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A., 1984.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades.** Cadernos Cedes, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FERREIRA, Edson Dias. **Fé e Festa nos Janeiros da Cidade de Salvador-Bahia.** Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo.** 2. ed. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1988.

MENEZES, Marizilda dos Santos; CASTRO, Jacqueline Aparecida Gonçalves Fernandes de. **Design étnico: a identidade sociocultural dos signos.** Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Introdução às antigas civilizações africanas. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 39-49, 1996.

REZENDE, Evandro Carlos de; SILVA, Ricardo Tadeu Caires. **O sentido social das máscaras africanas tradicionais e o seu uso como objeto pedagógico em sala de aula.** Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Paraná. Volume 1. ISBN 978-85-8015-076-6. 2013/2014.

RODRIGUES, Ana Leonor Madeira. **O que é Desenho.** Editora Quimera. Edição ou reimpressão: abril de 2003.

SANTANA, Marise de Santana. **Legados africanos: palavra enunciativa de simbolismos étnicos.** Revista Odeere (Revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB), junho, 2017.

SILVA, Francisco Thiago Silva. **Nossas Raízes Africanas: Literatura e Cultura Afro-brasileira em prol de uma Educação Anti-racista.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretoria Regional de ensino de Ceilândia. Escola Classe 39 de Ceilândia. 2011.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida.** Rio de Janeiro: DP&A, 3ª ed., 2005.

WILLIS, Bruce W. **The Adinkra Dictionary**. A visual Primer on the language of Adinkra. Washington, DC, 1998 p. 15 - 16 (tradução livre).

## RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO: IMPACTOS E REFLEXOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>57</sup>

ANA LÚCIA PEREIRA<sup>58</sup>

WELTON GOMES DO NASCIMENTO<sup>59</sup>

### RESUMO

Este trabalho consiste na apresentação dos resultados relativos à pesquisa intitulada **Racismo, discriminação e preconceito: impactos e reflexos na educação infantil**, que tem como objetivo geral compreender como se manifesta o racismo, preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar. É uma pesquisa de natureza acadêmica, do tipo exploratório com abordagem qualitativa, cujas informações foram coletadas por meio de pesquisa bibliográfica e documental, e teve suas bases no método indutivo. Os impactos e reflexos são expressos na negação da existência desses fenômenos na educação infantil; na preferência pela discussão do tema “diversidade” em detrimento ao tema “discriminação racial” e no entendimento de que todas as ações das crianças que são embaraçosas para os professores, são ações não intencionais, que dispensam um aprofundamento ou uma abordagem específica, fruto de uma inocência própria do ser criança.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Criança negra. Identidade. Ambiente Escolar.

### INTRODUÇÃO

A população negra é o conjunto de pessoas que se auto declaram pretas ou pardas (BRASIL, 2010, p.8), e que no Brasil corresponde à metade da população que sente no dia a dia o preço do preconceito, da discriminação e do racismo.

O Brasil sempre procurou sustentar a imagem de um país cordial, caracterizado pela presença de um povo pacífico sem preconceito de raça e religião. Mostra que durante anos alimentamos a ideia de que vivíamos uma verdadeira democracia, mas que sempre interessou ao poder branco a preservação do mito de que o Brasil é um paraíso racial. Sabendo que em um país onde a maioria da população é construída de pretos e pardos, é uma falácia dizer que exista democracia racial, essa realidade se estreita mais ainda

---

<sup>57</sup> Esse artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso, de autoria de Welton Gomes do Nascimento, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira, defendido no Curso de Pedagogia, Campus de Palmas, no ano de 2017.

<sup>58</sup> Doutora em Sociologia. Docente do Curso de Direito na Universidade Federal do Tocantins.

<sup>59</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins.

quando olhamos para dentro das nossas escolas, para dentro das universidades, para os representantes políticos, para aqueles que estão com poder na mão em que a maioria é branca e os negros são apenas expectadores (CARNEIRO, 1995), (BENTO; DIAS, 2012).

Para demonstrar que essa democracia racial nunca existiu, Carneiro (1995, p.6) apresenta os conceitos de discriminação racial: “Tratamento desfavorável dado a uma pessoa ou um grupo com base em umas características raciais ou étnicas.” e preconceito: “Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem conhecimento dos fatos. É uma ideia pré-concebida e desfavorável a um grupo racial, étnico, religioso ou social. Implica aversão e ódio irracional contra outras raças, credos, religiões, etc.” e o racismo, “É uma doutrina que afirma haver relação entre características raciais e culturais e que algumas raças são por natureza superior a outras”.

Em síntese, a discriminação acontece quando a pessoa é impedida de fazer algo, por conta de sua raça, etnia, religião ou orientação sexual

Por tanto, para melhor compreensão acerca da temática, o presente artigo foi dividido em três partes que visa compreender como se manifesta o racismo, preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar.

Na primeira parte intitulada “Espaços escolares e debate étnico-racial” fala sobre a importância de se falar de racismo, preconceito e discriminação racial nas escolas desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A segunda parte traz uma reflexão acerca do “Professor versus a Lei Nº 10.639/03” e a terceira e última parte tem como foco da discussão a criança, que na educação infantil, além de estar no processo de formação do seu cognitivo, também está no processo de formação da sua identidade. Para tanto, conhecer sua cor, sua cultura e suas crenças enriquece esse processo.

Nesse sentido, esse artigo é fruto de pesquisa de natureza acadêmica, do tipo exploratório com abordagem qualitativa, cujo objetivo é compreender como se manifesta o racismo, o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar.

As informações foram coletadas por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, e teve suas bases no método indutivo.

Gil (2008, p. 11) propõe que o método indutivo parte da observação de

fatos ou fenômenos cujas causas desejamos conhecer, para após compará-lo e ver as relações entre si, e por fim, se faz à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois foram estudadas obras que abordam os conceitos que são chaves para a pesquisa: racismo, discriminação, preconceito, ambiente escolar e identidade racial.

Sobre pesquisa qualitativa, Triviños (2011, p.120) destaca:

Ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas e podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

Diferente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se caracteriza por sua coleta de dados ser restrita apenas a documentos, ou seja, fontes primárias. Segundo Gil (2002, p.45):

[...] a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Assim sendo, esta pesquisa é de cunho documental, pois analisa documentos oficiais como o **Estatuto da Igualdade Étnico-Racial** (BRASIL, 2010) que garante e assegura a cidadania negra, os direitos básicos para a sobrevivência humana. Destaca-se o direito à liberdade de consciência e de crença e o livre exercício dos cultos religiosos (BRASIL, 2010).

Além deste documento, a pesquisa documental buscou trazer conteúdos que ressaltem a importância da temática afro-brasileira.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29) da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social em conjunto com a

família e a comunidade onde ela está inserida. Por tanto, o espaço escolar tem que ser propício e agradável para adaptação das crianças com o meio em seu primeiro contato com o mundo exterior, ou seja, com pessoas diferentes que não são do seu bloco familiar (BRASIL, 1996); (OLIVEIRA; SOUZA; MOURA, 2013).

Nessa perspectiva, é importante estimular a criança a interagir com o novo, com o desconhecido, com o diferente. Para a criança negra esse acesso à primeira etapa da educação é fundamental, pois as práticas ali vividas podem acompanhá-las para o resto da vida. Essa criança já chega à escola com o reflexo do que seus pais e seus avós negros já sofreram, e com isso os pais esperam ter na escola uma aliada para que essa criança não sofra a mesma discriminação que eles. Porém, no lugar onde eles acham que é o mais seguro é que a prática de racismo acontece com maior frequência.

Diante disso, podemos observar o quanto se faz necessária a discussão da temática sobre relações raciais na escola, que embora complexa, os motivos que permeiam em torno do assunto são vários, dentre eles, o sentimento de inferiorização racial e a própria exclusão das crianças negras dentro das escolas. Isso reforça a ideia de que essa discussão acalorada deve ser iniciada desde a educação infantil, pois é a fase de desenvolvimento cognitivo da criança (OLIVEIRA; SOUZA; MOURA, 2013), (CAVALHEIRO, 2014).

A escola é um espaço de construção e reprodução das práticas sociais, ou seja, o racismo é uma prática social e a escola faz a manutenção da mesma, portanto, se a escola constrói, reproduz práticas que podem prejudicar o desenvolvimento dos educandos em processo de formação, ela também pode ser um espaço de construção de uma imagem positiva do estudante negro (a) (OLIVEIRA; SOUZA; MOURA, 2013, p.2).

Portanto, em meio aos conflitos gerados no espaço escolar há que se desmitificar a falsa ideia de democracia racial no Brasil, se combater o racismo, o preconceito, a discriminação e qualquer outro tipo de *violência* que as crianças (não só as negras), sofrem dentro da escola. Para isso os educadores e os gestores que ali estão tem que dar o primeiro passo e sair do plano de expectador/observador para o de protagonista no debate com as crianças, a escola e a sociedade em geral.

## Espaços escolares e debate étnico-racial

A escola deve ser compreendida como um espaço de socialização, conhecimento e cuidado, que complementa a família e a comunidade e “não como um espaço que irá substituir a família” (SANTANA, 2006, p. 41), uma vez que esse mesmo espaço é cheio de complexidade, críticas e conflitos, visto que os mesmos se fazem necessário para a criação do ser pensante.

Conforme as **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais** (CAVALLEIRO, 2006) diversos estudos comprovam que no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto particulares, a temática racial tende aparecer como elemento para a inferiorização daquele(a) aluno(a) identificado(a) como negro(a), assim como os livros didáticos utilizados.

Os livros paradidáticos assim como os livros didáticos, em sua maioria ainda demonstram os negros inferiorizados, mesmo assim, são muito utilizados nas aulas. Em algumas escolas há falta de livros voltados para a temática racial, ou seja, em que os personagens principais sejam negros. Quando existem livros em que os personagens são negros, não passam de colaboradores, reforçando o racismo no espaço escolar.

No caso das escolas que utilizam livros específicos para temática étnico-racial, observamos que a maioria são emprestados de pessoas próximas ou parentes de alunos e professores, nunca são uma aquisição da própria escola. Outrossim, são lidos e utilizados somente nas semanas voltadas para a diversidade ou consciência negra.

## O professor(a) versus a Lei nº 10.639/2003

A discussão acerca da discriminação, preconceito e racismo deve ser pensada por professores(as) desde a educação infantil, visto que conforme o Professor Paulo Fernando<sup>60</sup> que ministra a aula de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Universidade Federal do Tocantins, em suas aulas sempre aperta a mesma tecla que “devemos educar nossas crianças desde pequenas, pois elas não nascem racistas, mas sim se tornam racistas”.

---

<sup>60</sup> Professor Paulo Fernando Martins, responsável pela disciplina História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Curso de Pedagogia, Campus de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins.

Diante dessa afirmação podemos perceber que por mais que a Lei Nº 10.639/2003 não abrange em sua obrigatoriedade a educação infantil, nós enquanto professores(as), mediador(a) dos debates dentro da sala de aula, temos que levar situações em formas de textos, livros, estória, jogos, filmes, desenhos, imagens, que nos dão a possibilidade de abrimos um diálogo com as crianças, para que possam ali ter uma troca de experiências, uma socialização de situações por elas vividas, e uma educação de combate ao racismo. Assim sendo, o professor irá encorajar e fortalecer os pensamentos das crianças, principalmente as negras possam se ver de forma positiva, reconhecer sua identidade e ter como enfrentar as situações em meio a sociedade.

O grande problema na educação infantil e até mesmo em níveis posteriores e que os(as) professores(as) não tem conhecimento das DCNS para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como da Lei nº 10.639/2003, e isso não é privilégio apenas deles, pois até mesmo os gestores das escolas e a própria escola não reconhecem, ou se conhecem não querem, ou não aceitam a obrigatoriedade da lei, assim fugindo dos seus artigos não trabalhando o que dispõe a lei.

### **Qual minha cor, como é o meu cabelo, quem eu sou: começando uma conversa sobre identidade negra**

Aos 4 anos de idade minha sobrinha Helloysa estudava em uma determinada escola infantil de Palmas, e nesse período vi minha irmã muito preocupada com uma situação que vinha acontecendo com minha sobrinha na escola, a mesma estava evitando brincar com um coleguinha da sala de aula. Ao ser questionado pela a minha irmã, ela respondeu que não ia brincar com ele porque não gostava da cor dele, a criança era negra. Em conversa com ela minha irmã explicou que nossa família era negra, que deveríamos respeitar a pessoa independente da sua cor, religião ou cultura.

Diante desse relato três coisas no mínimo me chamam atenção, primeiro será que minha sobrinha apenas reproduziu o que ela viu um adulto fazendo? segundo, porque a escola não aproveitou a oportunidade e introduziu o assunto sobre a temática com os alunos? e terceiro quais os reflexos e impactos que

podem acompanhar a vida dessa criança negra?

Souza; Lopes; Santos (2007), falam que a imitação é uma forma da criança experimentar os significados das coisas boas ou más, reconstruindo-as internamente. A imitação é importante para o desenvolvimento pessoal e o fortalecimento da sua identidade. Acredito que com o exemplo ocorrido, a professora poderia ter introduzido uma discussão com as crianças do termo de forma bem lúdica, utilizando livros paradidáticos, brinquedos e brincadeiras com a intenção de uma socialização entre as crianças negras e não negras.

Segundo Santana (2006):

A criança que vivencia situação semelhante de discriminação com relação ao seu corpo pode não construir uma imagem positiva de si mesma [...]. As crianças que lidam com situações de negação de sua identidade poderão passar por muitos conflitos que podem comprometer sua socialização e aprendizagem (SANTANA, 2006, p.47).

Como impacto e reflexo temos o sentimento de inferiorização que a criança negra passa a ter de si, e em níveis posteriores a própria dúvida de sua cor, sua cultura.

Vale destacar que cor e o cabelo são as duas características físicas atacadas pelas as crianças no ato de racismo. Para quem pratica o ato passa apenas por brincadeira, já quem é alvo pode ter danos irreversíveis na sua construção enquanto pessoa acarretando a perda da sua identidade negra. Ela vai começar a querer a cada dia ficar mais perto do estereótipo de beleza aceito pela sociedade, que ainda é o europeu o branco.

Conforme Pereira; Cardoso (2012) o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, se ministrado nas escolas com compromisso e responsabilidade, pode contribuir para valorizar a raça negra, garantir a sua permanência na escola e aumentar o seu grau de escolaridade. Visto que a maioria das escolas não querem debaterem suas salas de aula sobre cultura africana salientando tudo que é ruim ao negro, assim fortalecendo mais uma vez a desvalorização da identidade negra e a superioridade da cultura caucasiana.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, podemos constatar alguns fatores que contribuem para

a proliferação dos impactos e reflexos do racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.

O primeiro fator é a negação da inexistência desses atos no ambiente escolar, por achar que a criança não seria capaz de tal, pois a mesma é um ser inocente e que aquele ato é apenas uma brincadeira. Porém, os professores não entendem que essa brincadeira inocente pode trazer efeitos posteriores para a criança atingida. Efeitos esses como: negação da sua identidade, auto estima baixa, desinteresse escolar, abandono escolar.

O segundo é o entendimento por parte dos professores da educação infantil acerca da Lei 10639/03. Pois a mesma não garante obrigatoriedade do **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** para esse nível de educação, garantindo assim um alibi para não se trabalhar o conteúdo em sala de aula. Fazendo assim a efetivação do nosso terceiro fator contribuinte para esse impacto e reflexo na educação infantil.

Acreditamos que deveria revisar e retificar a epígrafe da legislação para que se efetivasse de fato o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil, garantindo assim trabalhos com as crianças voltados para a valorização da cor, da cultura e da história negra.

Outro fator está relacionado à construção da identidade das crianças negras dentro do ambiente escolar, pois a maioria dos professores tem medo de chamar seus alunos de negro ou preto, e acaba chamado a criança de “morena”, que cresce acreditando ser moreno, e quando chega em níveis posteriores descobre que não existe essa categoria no quesito cor/raça do IBGE, e acabam por não saber como se auto declarar. Diante disso, podemos afirmar que essa mesma criança vai ter uma defasagem no que diz respeito a criação da sua identidade e auto-aceitação como preto.

Por fim, e não menos importante, o último fator para completar a nossa lista é a falta de representação do negro dentro da sala de aula e do espaço escolar. Nos referimos aqui à ausência de referência para a criança negra, algo que ela possa se ver retratada, que contribua para a valorização da sua cor, sua cultura, sua história, e ao mesmo tempo para as discussões das relações étnico-raciais não só nos dias específicos, mas a todo o momento que for preciso fazer um enfrentamento e o combate ao racismo, preconceito e discriminação racial no

ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial – Introdução.** / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 09 de janeiro 2003. **História e Cultura Afro-Brasileira.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 02 dez. 2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 28 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_, Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial,** Brasília, 2010.

CARNEIRO, Maria Luiza J. **O racismo na História do Brasil:** Mito e realidade, São Paulo: Ática, 1995.

CAVALLEIRO. Introdução. *In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais,* BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília: SECAD, 2006, p.13 - 26.

OLIVEIRA, Adja Motta de; SOUZA, Fabiana Leandro de; MOURA, Dayse. **Identidade racial na educação infantil:** o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra. Universidade Federal do Pernambuco. 2013.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. *In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais,* BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília: SECAD, 2006, p.29 - 47.

SOUZA, Sephora Santana; LOPES, Tarcília Melo; SANTOS, Fabiane Gomes da Silva. **Infância Negra:** a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. conferir III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis. 2007.

## RELAÇÕES ÉTNICAS, PSICOLOGIA E SAÚDE MENTAL: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA NO PPGREC/UESB

**REGINA MARQUES DE SOUZA OLIVEIRA<sup>61</sup>**

**LUCIA FERRAZ VARGES DE SOUZA<sup>62</sup>**

**JULIA BORBA CAETITÉ ALGARRA<sup>63</sup>**

**JAQUELINE SOUZA DE JESUS<sup>64</sup>**

**KATIANE CASTRO DOS SANTOS<sup>65</sup>**

**ISADORA SANTOS DO CARMO<sup>66</sup>**

**LUANE SEIXAS PEREIRA CUNHA<sup>67</sup>**

O objetivo deste texto é apresentar as contribuições da psicologia e da saúde mental para o campo investigativo nas relações étnicas e contemporaneidade. Para isto, partiremos de um breve histórico nos estudos sobre o negro no Brasil a fim de dimensionar o cenário e o estado da arte em nossos dias e as contribuições que apresentaremos no escopo geral do trabalho.

A pesquisa em relações étnicas é um campo de discussão que no cenário brasileiro, considera o percurso histórico social das ciências humanas a partir dos estudos inaugurais sobre o negro no Brasil no ano de 1900 com Raimundo Nina Rodrigues que versava sobre a inferioridade do africano e dos prejuízos da presença da étnia negra para o contexto nacional (Consorte, 1991). Embora sua tese fosse contestada por Juliano Moreira nesta mesma época (1900) e no mesmo contexto social e nacional – no caso a Bahia (Oda, 2000) - os pressupostos de Rodrigues foram prevalentes no pensamento e pesquisa acadêmica e direcionaram os estudos socioantropológicos por vários tempos, tendo sido sucedido por Arthur Ramos, seu aluno e discípulo, o qual foi erroneamente considerado pela psicologia por volta do início do novo milênio pelo Conselho Federal de Psicologia, um inovador no campo das relações étnicas e valorização

---

<sup>61</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Doutora em Psicologia. Pós Doutorado pelo Instituto dos Mundos Africanos (EHESS/Paris-França), Professora do Mestrado do PPGREC-Odeere desde 2013.

<sup>62</sup> Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB, Pedagoga. Professora da Educação Básica.

<sup>63</sup> Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB, Pedagoga. Professora da Educação Básica. Graduada em Psicologia

<sup>64</sup> Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB, Bacharel e Licenciada em Letras.

<sup>65</sup>Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB, Pedagoga. Professora da Educação Básica

<sup>66</sup>Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB. Psicóloga.

<sup>67</sup>Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB. Psicóloga.

do africano no contexto brasileiro. Porém, em análise mais profunda observa-se que Ramos apenas reiterou de modo mais sutil as palavras do mestre Nina Rodrigues, pois o clima de vanguarda e de um Brasil aberto à cultura da Semana Moderna de 1922 promovia a valorização do indígena, do caboclo e do elemento negro – o mestiço – enquanto sujeito importante dos retratos e pinturas dos artistas da época: Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Mário de Andrade e outros. Neste contexto, grotesco seria reiterar que o africano era um ser inferior intelectualmente e com caráter degenerado como afirmou Nina. Então Ramos passou a tratar o africano em seus escritos como um elemento importante, com certa igualdade intelectual ao elemento étnico branco e que, no entanto, conforme Ramos, deveria elevar-se no plano educacional e atingir o pleno desenvolvimento intelectual através da educação. Este é justamente o aspecto que subjuga o negro em análise profunda do pensamento de Arthur Ramos. Ele nega o valor da cultura africana e do negro brasileiro. E informa que a educação é a fonte de “civilização” para o negro atingir seu “pleno desenvolvimento e igualdade”. Ramos não explicita com estas palavras, mas ao negar o valor da cultura e trazer a educação como elemento restaurador ele imprime um olhar de negação da cultura do negro africano; menosprezando, ou literalmente desprezando os atributos culturais negros para a sociedade brasileira (Consorte, 1991, Echazabal, 2006). O negro para Ramos necessita “aprender a ser a partir da educação”, que, em primeira análise, é sempre branca, para desenvolver sua condição de igualdade intelectual (Oliveira, 2008).

Em que pese estas considerações inaugurais nos estudos sobre o negro no Brasil, outros direcionamentos com Franz Boas, Gilberto Freire e os autores do Projeto Unesco vão estabelecer as bases dos estudos étnicos e raciais no Brasil. A perspectiva das relações étnicas incluiu principalmente os estudos culturais, separando a noção de etnicidade da questão racial. No entanto, no contexto brasileiro, por dimensões políticas, os estudos sobre o negro foram prevalentes no referente à questão racial que acabou sendo priorizada nos estudos a partir dos anos de 1950, com os autores do projeto Unesco, em sua maioria, dos anos de 1980 aos nossos dias.

Destacamos, que a socióloga e psicanalista Virginia Leone Bicudo, foi pesquisadora no Projeto Unesco, juntamente com Florestan Fernandes, Thales de

Azevedo, Roger Bastide, Otavio Ianni, Oracy Nogueira entre outros.

Neste sentido, autores da psicologia e psicanálise como Virginia Leone Bicudo, em 1945 e Neusa Santos Souza, em 1982, são inaugurais no campo da psicologia sobre o negro e a sociedade, nos impactos do racismo e nas relações étnico raciais (Oliveira, 2019). Lélia Gonzalez também é fonte importante para aprofundar estudos psicológicos sobre racismo e psiquismo. Durante um pouco mais de três décadas, de 1962 a 1994, período de sua trajetória docente (Oliveira, 2019). Em 1992, Isildinha Batista Nogueira, também psicanalista, defenderá tese sobre as significações do corpo negro, a qual é citada na maior parte das pesquisas sobre subjetividade negra e racismo durante quase toda última década do século XX (Oliveira, 2008). Somente a partir dos anos 2000, no século XXI, Iray Carone com Maria Aparecida Silva Bento, Fúlvia Rosemberg e outros autores da psicologia, cunham o livro *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (Oliveira, 2008).

O Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB, surgido em 2013, resgata os importantes estudos étnicos culturais sobre o negro no Brasil. Sua contribuição para a sociedade brasileira e diaspórica fortalece novas perspectivas de vanguarda sobre a memória, a educação, a identidade e o gênero.

Cumprindo nosso objetivo apresentaremos as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas a partir dos estudos em relações étnicas e contemporaneidade no PPGREC a partir da interdisciplinariedade com a psicologia social, a psicologia clínica e os estudos sobre saúde mental da população negra e indígena.

Os trabalhos desenvolvidos nesta perspectiva no PPGREC vêm formando profissionais do campo da educação e mais recentemente da psicologia de modo a fortalecer as investigações sobre as populações diversas no contexto da contemporaneidade nos embates sociais e políticos que possibilitam o acesso à cidadania, a direitos e a eliminação das desigualdades.

Neste sentido, a contribuição da psicologia e da saúde mental da população negra nas pesquisas desenvolvidas no PPGREC – Odeere, abordam a relação da criança no contexto escolar, sua construção de identidade e as relações organizadas com os agentes escolares e suas famílias, os enredos socioafetivos e emocionais que marcam a historicidade destes corpos infantis

atravessados pelas vozes de seus pais e familiares, além da observação da instituição escola na atualidade, como um lugar ainda endurecido em termos de renovação geral, que mesmo diante de legislações importantes como a lei 10.639/03, 11.645/08 e o estatuto da igualdade racial, ainda continua hermética para os novos sujeitos da contemporaneidade e os novos corpos dos sujeitos negros – crianças e famílias – na contemporaneidade. Neste caso, a análise psicossocial, a partir dos estudos sobre identidade mediados pela abordagem socioeducativa, foi a base de uma das pesquisas empreendidas. Na saúde das crianças e de suas famílias a abordagem converge para perceber a potencialidade psíquica das crianças negras e suas famílias, como corpos psíquicos, que compreendem a lógica da subalternidade imposta e exigida. E estes sujeitos pequenos – as crianças – insistem e teimam em transgredir em suas vozes através de seus desenhos nas oficinas realizadas na metodologia da pesquisa.

No mesmo sentido, a formação educacional no ensino superior também apresenta as contradições dos sujeitos brancos e negros. Dos negros que se afirmam negros a partir da autodeclaração como pardo e dos brancos que se representam como brancos, mas que se autodeclaram pardos, por considerarem-se pardos “de pele”, pela “cor de minha pele”. “Eu sou pardo”. “Na verdade, todos aqui são pardos”, chega a dizer um estudante do ensino superior do curso de medicina.

Neste sentido, a pesquisa psicológica no campo das relações étnicas e educação observa a instabilidade dos sentidos de ser negro, das relações de poder que o curso de medicina representa, da afirmação dos paradigmas do ser etnicamente negro nas vozes de estudantes de medicina que se autodeclaram negros e que no contexto da formação questionam as metodologias de cuidados e tratamento em saúde a partir da análise da conjuntura social e econômica das populações do SUS e das populações presentes nos serviços públicos de saúde da Bahia. Igualmente, observa-se a etnicidade branca, a inconsciência da desigualdade escancarada, a vinculação e admiração psicoafetiva com as amarras do poder econômico, sendo a medicina um trampolim para a efetivação do privilégio da branquitude e da branquitude, embora a maioria dos estudantes se autodeclarem pardos, mesmo após serem

advertidos sobre a categoria pardo para o IBGE no Brasil.

A categoria afetiva em psicologia clínica e social foi base fundamental para analisar o discurso dos sujeitos. As negociações com a condição de ser pardo e se considerar branco como o advento preconizado pelo jaleco branco da medicina. A branquitude e seus privilégios foi a categoria psicológica mais observada no discurso do grupo de estudantes no qual as relações étnicas entre brancos e negros se estabeleceram no contexto do território da educação superior no estado da Bahia.

As investigações sobre saúde mental, identidade, relações étnicas e psicologia adentram as considerações sobre os corpos de negros e caboclos, nativos do litoral sul da Bahia e de negros pais de santo resistentes no contexto de territórios da zona de transição entre a Caatinga e a Mata Atlântica, que bravamente transmitem seus ensinamentos a suas filhas de santo, ensinam nas escolas das cidades e reiteram o valor da etnicidade negra no território urbano a partir da religiosidade africana e do culto dos pretos velhos na umbanda. Nestes territórios urbanos e de origem rural, tanto no litoral sul da Bahia, como no clima semiárido da zona de transição, a investigação das relações étnicas mediada pela psicologia e saúde mental da população negra produz aprofundamentos dialógicos com os sentidos do pertencimento étnico, do legado africano reiteradamente desprezado pela sociedade contemporânea que pelo advento e domínio do poder econômico do capital tenta subjugar e subalternizar o negro. Tanto o caboclo litorâneo que é gradativamente expulso de suas terras para dar lugar a privatização da mata litorânea e da costa litorânea do sul da Bahia por estrangeiros brancos, notadamente europeus e norte americanos.

As percepções sobre identidade e saúde mental, novas formas de colonização e necropolítica, são observadas na análise do material coletado, abrindo novos modos de perceber as relações étnicas na contemporaneidade. A abordagem das relações étnicas, sob o olhar da psicologia social e da análise do comportamento político, ganha dimensões analíticas inovadoras no campo desta temática de pesquisa, favorecendo aprimoramentos importantes a partir da noção da saúde mental das populações negras e indígenas e da psicologia social.

Também no campo da educação voltado ao trabalho do profissional de

psicologia, o estudo das relações étnicas vem se desenvolvendo procurando observar o processo diagnóstico em educação e psicologia, orientação aos professores e os impactos da branquitude no contexto da educação do campo.

Estas novas perspectivas de investigação nas relações étnicas estão se desenvolvendo sob o olhar interdisciplinar da psicologia, da clínica psicológica em psicanálise, da psicologia social da identidade e dos estudos sobre saúde mental da população negra e indígena no contexto da diáspora africana no Brasil e no mundo.

Este campo investigativo é atualíssimo e converge para uma epistemologia psicossocial em relações étnicas e contemporaneidade que aprofunda os paradigmas e turbulências do século XXI.

No bojo dos movimentos sociais e lutas por direitos de populações marginalizadas, o movimento de mulheres, homossexuais, gays, lésbicas, transexuais e outros, emblematizados neste ano de 2020 pelo movimento Vidas Negras Importam – Black Lives Matter – em plena pandemia da COVID 19, as investigações que procedemos no campo das relações étnicas mediadas pela interdisciplinariedade da psicologia fortalecem os novos sujeitos sociais que resistem e falam das violências direcionadas a seus corpos físicos, psíquicos e territoriais geográficos, delimitando fronteiras de poder financeiro e acesso à terra. Nesse sentido, a análise psicológica se expande nos estudos sobre colonização, fronteiras, identidade e diáspora, bem como aprofunda os estudos sobre branquitude e privilégios restritamente investigados no contexto brasileiro.

Apresentamos nos cinco quadros abaixo os aspectos de cada um dos estudos mencionados a fim de informar em linhas gerais os temas de construção das pesquisas no PPGREC a partir da interdisciplinariedade com a psicologia, a psicologia social e a saúde mental de populações negras e indígenas.

**Pesquisas e Breve Descrição Temática: Relações Étnicas, Psicologia e Saúde Mental**

**Quadro I – Identidade negra e processos subjetivos na infância: formas de enfrentamento do racismo (2014-2016)**

**Objetivo:** analisar os processos de construção da identidade da criança negra e condição emocional a partir das relações afetivas vivenciadas na escola, na família e as formas de enfrentamento do racismo.

**Metodologia:** História de vida e identidade m Ciampa (2005) com pais e avós e com os profissionais da escola e oficinas temáticas de desenhos das crianças. **Resultados:** As crianças estão atentas para as relações desiguais impostas na escola. As famílias falam das diferenças e do processo de desenvolvimento de suas crianças no ambiente escolar. **Conclusões:** Os resultados revelam que

ao falarem por seus desenhos, as crianças enfrentam seus contextos desiguais e racistas, forjado em primazia pelo racismo violento dos profissionais da escola, igualmente percepção são reiteradas pelos pais e as famílias. Falta a assunção institucional da escola no que tange a sua prática política e docente de enfrentamento do racismo. **Palavras Chaves:** Identidade, Criança Negra, Escola/Família, Enfrentamento do Racismo, Relações Étnico-raciais.

**Quadro II - Vivências de estudantes de medicina: A branquitude nas Relações Étnicas (2017-2019)**

Compreender como se dão as vivências dos estudantes brancos e negros do curso de Medicina da UESB, tendo em vista a branquitude nas relações étnicas. **Metodologia:** Utilizou-se como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, e a história de vida por Antonio da Costa Ciampa, em psicologia social, buscando compreender as relações étnicas entre os sujeitos de pesquisa. O método em psicologia social é também aporte teórico conceitual. **Resultados:** Estudantes negros e brancos apresentam marcadores étnicos distintos e conflitos de pertença étnica. A tensão entre negros e brancos não se apresenta explicitamente. No curso de medicina a branquitude está presente nos relatos de estudantes autodeclarados brancos. Os elementos de branquitude constroem fronteiras entre esses estudantes, uma vez que os elementos étnicos brancos são supervalorizados em detrimento dos não brancos. Na pesquisa observamos que institucionalmente o curso de medicina reafirma a branquitude como elemento constitutivo deste curso no histórico brasileiro. **Conclusões:** As vivências dos sujeitos da pesquisa, são complexas. O não branco é identificado como "outro" como diferente. Os autodeclarados brancos não percebem a branquitude como um problema ou questão. O currículo do curso não favorece a formação de sujeitos críticos relacionamentos étnicos igualitários ou equânimes. **Palavras Chaves:** Relações Étnicas, Estudantes de Medicina, Branquitude.

**Quadro III – Nativos e imigrantes no Litoral Sul da Bahia: relações étnicas, território e Identidade (2019-2021)**

**Objetivo:** Compreender as relações étnicas e identidades produzidas entre moradores nativos e migrantes no território da Vila de Serra Grande bem como o impacto desse território com a migração de europeus e norte americanos para a Vila. **Metodologia:** Etnografia, entrevista de História de vida em Psicologia Social e identidade, orientada por um perspectiva histórico-cultural. **Resultados Parciais:** os dados analisados atestam que a Vila de Serra Grande é, em sua acepção territorial e populacional, negro-índigena. Todavia, cada vez mais as suas populações tradicionais vêm sendo violentadas e expulsas desse território pela força do capital. Os dados examinados referentes à migração para o território da Vila de Serra Grande no Litoral Sul do estado, por sua vez, indicam a presença prevalente de europeus e norte-americanos com praticas de investimentos capitais transnacionais que nos dados da pesquisa, desprezam os nativos do territorio. **Conclusões Parciais:** A expressiva imigração de europeus e norte-americanos, populações brancas, investidores de capital transnacional em território etnicamente e racialmente negro-índigena reproduz contextos de relações étnicas de violências, segregação espacial e racial reproduzindo contextos de novas formas de colonização no século XXI contra populações nativas do Brasil, notadamente descendentes de indígenas e negros em um cenário de extremas desigualdades. **Palavras Chaves:** Imigração, Território, Relações Étnicas, Identidades e Litoral Sul da Bahia.

**Quadro IV- Relações Étnicas e Identidade: representações da umbanda em Jaguaquara-BA (2019-2021)**

**Objetivo:** Analisar as relações étnicas entre os adeptos da Umbanda e o Pai de Santo do Centro Estrela da Guia e suas contribuições na sociedade de Jaguaquara-Ba. **Metodologia:** Método de história de vida em psicologia social e identidade (CIAMPA, 2005), etnografia e observação participantes, registro iconográfico. **Resultados Parciais:** A presença do Pai de Santo Dionísio de Ogum é marcante no

município de Jaguaquara, principalmente no campo da educação e saúde. Exercendo liderança social para gerações de crianças e jovens embora a cidade ostente tradição católica da Festa de Nossa Senhora Auxiliadora e a valorização das culturas brancas italianas e portuguesas bem como a valorização da presença de imigrantes japoneses. Porém a cultura negro africana representada pelo Pai de Santo Umbandista se apresenta firme e forte no contexto social da cidade, como símbolo da resistência negro e indígena na Bahia. **Conclusões Parciais:** Até agora a análise dos dados informa que as relações étnicas entre brancos, amarelos e negros em Jaguaquara é de desigualdade social e econômica. Porém o pai de santo negro exerce influência direta na formação das novas gerações de crianças e jovens da cidade, por sua inserção na escola. Símbolo da resistência negra indígena na Bahia. **Palavras Chaves:** Relações Étnicas, Identidades Étnicas, Umbanda.

**Quadro V –: Crianças negras e branquitude: relações étnicas e psicologia (2020-2022)**

**Objetivo:** Investigar questões emocionais nas relações étnicas e o acesso à educação em crianças negras. As relações educacionais e sociais atravessadas pela branquitude dos atores pedagógicos e os impactos no processo de aprendizagem das crianças negras. **Metodologia:** Análise de relatos clínicos e atividades psicossociais realizadas com equipe pedagógica e crianças. Complementação do campo com etnografia e história de vida em psicologia social e identidade (Ciampa, 2005), além de observação participante e entrevistas semi dirigidas. Abordagem qualitativa e quantitativa por amostragem. **Estágio da Pesquisa:** O estudo desenvolve-se em Jequié, em escola municipal de pequeno porte conta um total de 230 alunos distribuídos no período matutino e vespertino com variações de idade entre 6 e 9 anos. **Palavras Chaves:** Relações Étnicas; Escola; Psicologia; Crianças Negras.

**Quadro VI – Jovens negros camponeses na cidade: psicologia e acesso à educação nas relações étnicas (2020-2022)**

**Objetivo:** Compreender de que forma os alunos camponeses de uma escola rural constroem a sua identidade étnica em um espaço diferente do seu território de origem. **Metodologia:** Etnografia, observação participante e história de vida em psicologia social. Pesquisa qualitativa e quantitativa, com alunos e professores. **Estágio da Pesquisa:** A pesquisa esta na fase inicial. Levantamento de dados bibliográficos e entrevistas com profissionais da escola. **Palavras Chaves:** Identidade; Psicologia; Educação; Jovens Negros; Camponeses.

**Conclusões**

Estas pesquisas representam os esforços de uma psicologia implicada com a produção de conhecimentos que representam os anseios da sociedade brasileira e as necessidades da contemporaneidade no contexto global. O estudo das relações étnicas é a principal artéria para pensar as sociedades do século XXI. Igualmente a psicologia e a saúde mental da população negra e indígena indicam os tipos de sofrimentos psicossociais aliados a trama da etnicidade e racialidade. As contribuições dessas pesquisas permitem vislumbrar novas possibilidades no campo educativo na formação de seres humanos no contexto escolar, desde à educação infantil ao ensino superior, observando os privilégios materiais e simbólicos da branquitude que promove o cerceamento de

fronteiras físicas e psíquicas no universo da vida humana das populações negras, indígenas e quilombolas. As novas formas de colonização se impõem revestidas de preservação socioambiental e turismo sustentável. Apesar desta violência, as tensões e os conflitos pressionam o debate e as marchas negras permanecem desde sempre. Sob tal perspectiva é fundamental compreender que nesta conjuntura da vida o legado negro, indígena, quilombola e africano produz graves adoecimentos mentais e sofrimentos psíquicos. No entanto, mesmo em sofrimento, empoderamentos de resistências têm se afirmado no legado negro africano das configurações do século XXI neste campo de pesquisa em construção na interdisciplinariedade da psicologia, saúde mental e relações étnicas.

## REFERÊNCIAS

CIAMPA, A. C. A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro: velhos e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, vol. 5, pag.85-92, 1991.

MAIO, Marcos Chor e Santos, Ricardo Ventura. Raça, Ciência e Sociedade. Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais ... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 1Op.

OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. A identidade de jovens negros nas metrópoles globais: recortes entre São Paulo e Paris. Tese de doutorado em psicologia: psicologia social. PUC/SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Poéticas femininas negras na psicanálise brasileira. In: Ana Claudia Pacheco, Joana Leôncio, Larissa Reis. (Org.). Candances: gênero, raça, cultura e sociedade - construindo redes na diáspora africana. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2019, v. 1, p. 106-124.

\_\_\_\_\_. Desafetos ou racismo institucional na ciência psicológica? Portal Géledés, 2020.<https://www.geledes.org.br/desafetos-ou-racismo-institucional-na-ciencia-psicologica> (Acesso em 20/10/2020).

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. Juliano Moreira: clima, raça, civilização e enfermidade mental. Revista Psiquiatria Online Brasil, Fevereiro, 2012, Vol.17, n.2. <http://www.polbr.med.br/ano12/wal0212.php> (Acesso em 20/10/2020).

## RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE IDENTIDADE NEGRA E EQUIDADE NA ESCOLA: VOCÊ SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO?

EDILMA SILVA SANTOS<sup>68</sup>

SOLANGE MELO VILAS-BOAS OLIVEIRA<sup>69</sup>

### RESUMO

O Projeto “Você sabe com quem está falando?” Foi motivado pelo fato de que algumas pessoas costumam tratar as outras de acordo com as características físicas que elas apresentam. Os pobres e os que têm alguma deficiência, quando são negros, são os que mais sofrem com a exclusão, menosprezados por pessoas que se acham com direito superior, mesmo diante de uma sociedade constituída por diferentes etnias, credos, poder aquisitivo e culturas. Não se objetiva, portanto, mostrar a superioridade de uma pessoa, mas dar “empoderamento”, principalmente, àquela que apresenta baixa estima e baixa expectativa de vida por pertencer à etnia negra. É um projeto em andamento, iniciado em meados de 2018, no Colégio Estadual Pedro Diniz Gonçalves, localizada no centro da cidade de Areia Branca/Se, com alunos do 3º ao 9º Anos do Ensino Fundamental, numa perspectiva de que não basta que alunos com deficiência, negros, mestiços, índios, entre outros estejam apenas inseridos na escola, mas que não sejam colocados em posição de inferioridade.

**Palavras-chave:** Autoafirmação, Identidade, Valorização étnico-racial.

### ABSTRACT:

The Project “Do you know who you are talking to?” It was motivated by the fact that some people tend to treat others according to their physical characteristics. The poor and the disabled, when black, suffer the most from exclusion, despised by those who think they have a superior right, even in the face of a society of different ethnicities, creeds, purchasing power and culture. It is not intended, therefore, to show the superiority of a person, but to give “empowerment”, especially to those who have low esteem and low life expectancy because they belong to the black ethnic group. It is an ongoing project, started in mid-2018, at the Pedro Diniz Gonçalves State College, located in the center of Areia Branca / Se, with students from the 3rd to the 9th grade of Elementary School, in a perspective that is not enough for students with disabilities , blacks, mestizos, indians, among others, are only inserted in the school, but are not placed in an inferior position.

**Keywords:** Self-affirmation, Identity, Ethnic-racial valorization.

### INTRODUÇÃO

O negro, no Brasil, ainda trava uma luta histórica pelo respeito e valorização de sua etnia, pois, apesar de toda contribuição dada à cultura deste país, esse ainda sofre o carma do preconceito e da discriminação subjacente em vários

---

<sup>68</sup> Graduada em Pedagogia; Mestra e Doutoranda em Ciências da Educação - Universidad Autónoma de Asunción.

<sup>69</sup> Graduada em Letras; Mestra e Doutoranda em Ciências da Educação - Universidad Autónoma de Asunción.

âmbitos da sociedade. Há sempre um comportamento preconceituoso velado com relação àqueles que apresentam características afrodescendentes ou declaram-se como tal. Muitos ainda olham torto um negro que ocupa cargo, que outrora era assumido apenas por brancos, ou quando esse negro está numa posição superior a de muitos brancos. Por outro lado, vemos negro subestimando-se, assumindo uma inferioridade diante de pessoas brancas por medo da autoafirmação e, muitas vezes, pelo pouco conhecimento de suas raízes histórico-culturais.

A discriminação racial acontece desde os primórdios da colonização do Brasil nas escolas do nosso país. No percurso histórico-brasileiro constata-se que a partir de 1888, com o fim da escravidão, segundo a Lei Áurea, Lei Imperial nº 3.353, de 13 de maio de 1888, sancionada pela Princesa Isabel, a escravidão foi extinta do país. Porém, antes disso, em 1838 o governo do Sergipe proíbe que portadores de moléstias contagiosas e africanos, escravos ou não, frequentem escolas públicas. Em 1854, foi publicado um decreto imperial proibindo o negro de aprender a ler e escrever. As autoras Romão e Carvalho (2003) apresentam a Resolução Imperial nº 382 datada de 1º de julho de 1854, que determinava: "Art. 35 – Os professores receberão por seus discípulos todos os indivíduos, que, para aprenderem primeiras letras, lhe forem apresentados, exceto os cativos, e os afetados de moléstias contagiosas." (p. 66)

É preciso abrir um parêntese a respeito do exposto a cima, no que concerne ao ano de 1909, quando, em obediência ao Decreto 7.556 do Presidente Nilo Peçanha, foram criadas escolas oficiais, as quais tinham como um dos objetivos principais a instrução dos filhos dos trabalhadores para a formação de um mercado interno de mão-de-obra qualificada, embora na Primeira República (1889-1930), avançando até meados do século 20, houve uma predominante crítica à miscigenação pelos diferentes setores da época. Muitos intelectuais afirmavam que a fragilidade e o atraso da nação deviam-se à mistura das raças:

(...) esses intelectuais entendiam a questão nacional a partir da raça e do indivíduo, mascarando uma discussão mais abrangente sobre cidadania, que se impunha no contexto de implantação da jovem República. No entanto, a adoção desses modelos não era tão imediata. Implicava em um verdadeiro 'nó cultural', na medida em que levava a concluir que uma nação de raças mistas, como a

nossa, era inviável e estava fadada ao fracasso (SCHWARCZ, 2001, p. 23).

Os professores, quase todos brancos, provavelmente acreditavam que os alunos negros fossem menos capazes, quando não eram abertamente hostis a eles. Como esses estereótipos raciais, no Brasil do início do século XX, eram mais abertos e marcantes que hoje (Schwarcz, 1987), as considerações negativas dos professores construíram um forte desestímulo à aprendizagem nas crianças negras dessa época.

Para que haja possibilidade real de promover mudanças, enfrentando as exclusões, as desigualdades, as discriminações sociais; e de construir uma sociedade em bases democráticas, justas e solidárias, é preciso construir uma política pública de ações nobres, ética, igualitária, de investimento nesta e em novas gerações, com concepção de construção de futuros (Nogueira, 2001), assim como outrora citou Mandela:

A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (MANDELA, p1995)

Desenvolver propostas pedagógicas que levem os alunos a conhecerem as etnias e suas contribuições na formação do povo de seu país, é contextualizar um dos princípios bases da Educação Nacional: “Consideração com a diversidade étnico-racial”. (LDB. 9.394/1996), pois é importante o conhecimento de um povo miscigenado e de cultura bastante diversificada, para que cada um aprenda a respeitar as raízes históricas e culturais uns dos outros e entendam que nenhuma etnia pode sobrepor-se a outra, consciente de que, numa sociedade de Estado de Direito Democrático, os cidadãos podem e devem compartilhar dessa diversidade, vendo-se como parte de um todo. Assim fundamenta Joaquim:

Uma das manifestações de identidade social é a identidade étnica, que permite apreender a própria etnicidade e constitui a principal característica do grupo étnico. (...) O principal significado emocional de pertinência a um grupo étnico é um princípio organizador e mobilizador de interesse de grupos específicos, com isto podendo possuir uma conotação positiva. Grupos étnicos são grupos cujos membros possuem uma identidade distinta e atribuída e, ao mesmo tempo, têm, basicamente, cultura, origem e história

comuns (JOAQUIM, 2001, p. 52).

A proposta de levar os alunos a se reconhecerem como afrodescendentes contribui para sua autoafirmação não somente enquanto pessoas com características físicas próprias de sua etnia, mas enquanto cidadãos que possuem direitos e deveres como todos os outros; indivíduos imbuídos de potenciais artísticos, científicos, culturais, políticos e profissionais.

Tomando como base essa análise, foi que surgiu a ideia de desenvolver uma prática pedagógica centrada na equidade racial, através de um projeto de aprendizagem, o qual ainda está em andamento, iniciado em meados de 2018, no Colégio Estadual Pedro Diniz Gonçalves, situado na Rua Senador Walter Franco, no centro da cidade Areia Branca/Se, com alunos do 3º ao 9º Anos do Ensino Fundamental, na perspectiva de que não basta que alunos com deficiência, negros, mestiços, índios, entre outros estejam apenas inseridos na escola, mas que não sejam colocados em posição de inferioridade, objetivando assim que todos sejam tratados e respeitados no parâmetro da equidade racial.

## **METODOLOGIA**

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. No texto introdutório do currículo, a concepção de educação deve concretizar os princípios de inclusão, equidade e diversidade sublinhados pela Base.

Os pressupostos para educação, dentro da nova estrutura da BNCC, buscam assumir um formato aberto, pois pretendem reconhecer a diversidade cultural e educacional brasileira. São os saberes que se desenvolvem na relação com o mundo, na forma de viver. Afinal, todos possuem formas específicas de habitar, de vestir, de comer, de narrar histórias, de se expressar artisticamente, de cuidar da saúde, de trabalhar, de se relacionar com o meio ambiente, de estruturar o poder político, de lutar por direitos, de brincar e de se organizar em torno de um calendário (Brasil, 2008).

Para iniciar o projeto, primeiramente, foi traçado um planejamento,

contendo Área do Conhecimento, Competências, Objetos de Conhecimento e Habilidades com base na BNCC:

<p><b>Área (s) de Conhecimento:</b> Linguagens e Ciências Humanas.  <b>Componente(s) Curricular (es):</b> Língua Portuguesa, Geografia e História.</p>		
<p><b>Competências Gerais contempladas:</b> Conhecimento; Comunicação; Empatia e Cooperação; Autoconhecimento e Autocuidado; Responsabilidade e Cidadania.  <b>Competências específicas do (s) componentes:</b>                  Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. Refletir na escola sobre questões pertinentes à falta de respeito mútuo e ao preconceito, desenvolvendo por meio de biografias e autobiografias reflexões que incitem o comprometimento dos alunos e vivenciem a tolerância, a aceitação e a empatia entre seus pares.</p>		
Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Habilidades
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Reconhecimento, identificação e reprodução de textos: relatos.	<b>(EF03LP17)</b> Reconhecer, identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura, audição e compreensão de relatos.	<b>(EF03LP24)</b> Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, sobre questões sociais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Leitura	Diferenciação de liberdade de expressão de discursos de ódio	<b>(EF69LP01)</b> Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, desenvolvendo projetos que possibilitem a interação dos alunos com jornais e revistas locais, impressos ou digitais, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
Produção de Texto	Produção de textos em diferentes gêneros	<b>(EF69LP07)</b> Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesing e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de

		concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
Oralidade	Identificação e análise de posicionamentos na escuta de interações polêmicas	<b>(EF69LP11)</b> Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmica, considerando sempre o contexto de produção em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles de forma crítica e propositiva.
Leitura	Inferência da presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários.	<b>(EF69LP44)</b> Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, a partir da leitura e discussão, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas locais e nacionais e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
Oralidade	Considerações e formulação de problematizações pertinentes	<b>(EF89LP27)</b> Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
O sujeito e seu lugar no mundo	Diferenças étnicas raciais e culturas e as desigualdades sociais	<b>(EF05GE2)</b> Identificar e sensibilizar a comunidade quanto às diferenças étnicas raciais, culturais e as desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios, e pessoas com deficiência, despertando o respeito e a empatia com o outro.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	<b>(EF05HI04)</b> Compreender a noção de cidadania e associar aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Tabela elaborada pelas autoras

Para dar continuidade, os alunos com características da etnia negra (pretos ou pardos) foram abordados nos corredores da escola, convidados a escrevessem sua autobiografia e nela destacassem se já sofreram preconceito na escola ou fora dela. Foram explicados os objetivos da ação e dadas orientações para que eles produzissem com calma, pois teriam ainda bastante tempo.

O projeto procurou envolver todos os alunos, porém foram os alunos negros (pretos ou pardos) que mais se identificaram com a proposta. Os discentes dos 3º, 4º e 5º anos não eram o foco principal do projeto, pois devido a sua inocência de

criança, são os que menos praticam a exclusão e o preconceito na escola. Mas, como se ouvia algumas histórias aleatórias, que não eram bonitas, esses acabaram sendo inseridos e, em uma dessas idas de alunos à sala de recursos para a digitação, duas alunas do 4º ano, que tinham sempre acesso à sala e que não são negras, insistiram para participar. De início a professora negou, explicando várias vezes o objetivo da experiência, mas depois foi convencida pelas ideias das alunas. A professora mostrou ao coordenador da escola o que elas escreveram e ambos ficaram impressionados, tanto pelo conteúdo escrito quanto pela maneira delas se expressarem, pois tinham apenas nove anos de idade. A atitude das alunas foi importante para identificar e sensibilizar a comunidade quanto às diferenças étnico-raciais e desigualdades sociais, além de compreender a noção de cidadania e associá-la aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Depois das autobiografias prontas, as biografias de dois alunos com deficiência foram digitadas pela professora da sala de recursos, juntamente com eles. Quando chegou novembro, o mês que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra, as biografias e autobiografias foram expostas em formato pôsteres nos corredores e pátio da escola, juntamente com a foto dos alunos e da professora. Um cartaz maior e bem colorido para chamar a atenção de todos foi confeccionado e colocado na entrada da escola com as frases: *Você sabe com quem está falando? Conte também sua história. Você também faz parte dessa luta contra o preconceito racial!*

Também foram expostos a justificativa, alguns objetivos do projeto e as Leis 10.639/2003 e 11.465/2008, extraídas do texto de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Evaldo Ribeiro Oliveira e Danilo de Souza Morais, autores que apresentam um breve histórico das ações empreendidas na busca pela correção das desigualdades educacionais e Leis que estabelecem as diretrizes e a obrigatoriedade para incluir no currículo escolar a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Contar sua história é uma forma de expressão, que pode abrir caminhos para reparar algumas perdas, pois cada história que contada identifica e

conserva elementos próprios da negritude, além de explicitar o pluralismo e as diversidades existentes em nosso meio. Esse projeto também sugeriu discutir sobre: “Como podemos, enquanto educadores, contribuir para que uma nova ambiência racial se estabeleça em nossos contextos escolares? ”.

Ao escrever sobre si, o aluno elabora uma reflexão sobre o processo de construção de sua identidade, valendo-se do pertencimento de raça, a partir do exercício da narrativa sobre fatos de sua história. Da mesma forma, revela, para aqueles que lerem os textos, podem reconhecer a si mesmos. E assim, através da exposição das biografias, bem como de suas fotografias, os alunos puderam identificar-se de maneira mais saudável com suas origens e assim construir suas identidades, sobrepondo-se aos preconceitos impregnados historicamente. Destarte, o combate ao preconceito se deu por meio de uma ação afirmativa de pertencimento racial.

Portanto, o racismo na escola deve ser discutido em todas as fases do ano letivo e não somente em decorrência do Dia da Consciência Negra. Do mesmo modo, sempre contestar toda e qualquer forma de preconceito ou discriminação. Assim, os efeitos do projeto podem ser comprovados em uma das autobiografias, escrita por um dos alunos do 9º Ano, com suas próprias palavras:

“Eu comecei a estudar aqui no Pedro Diniz no sexto ano e hoje estou no 9º ano do Ensino Fundamental. No início sofri muito preconceito.... Os colegas me chamavam de Preto, Carvão, Suco de Pneu e outros apelidos que nem me lembro mais. Depois, no final do ano, quando exibiram um vídeo, com meu depoimento, em um projeto sobre o Dia da Consciência Negra é que as coisas foram melhorando e os apelidos foram cessando. (ALUNO, 2018)”

O entendimento de pertencimento a toda construção étnico-racial em nosso país contribui para a identificação do indivíduo com a realidade a qual faz parte. Entender que nossa população é mistura étnico-cultural, é entender que tudo que faz parte da cultura negra, forma a Cultura de todos, assim como tudo o que faz parte das demais etnias forma a diversidade cultural de negros e pardos.

É fato que ainda há muito preconceito racial em nosso país, mas pode ser vencido a cada trabalho de conscientização desenvolvido com as crianças e os jovens de nossas escolas. Afinal, serão eles os futuros sujeitos políticos de nosso país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Constituição Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei 11.645, de 10 de março de 2008 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial da União - Seção 1. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 novembro 2019.

BRASIL, LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. Brasília.1996.

LEI n. 3.353, de 13 de maio de 1888. **Declara extinta a escravidão no Brasil**. Palácio do Planalto. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

JOAQUIM, Maria Salete. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio Grande do Sul: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.

MANDELA, N. **Um longo caminho para a liberdade**. Lisboa: Editorial Planeta, 2012. 600p

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em Defesa da Política**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, (Série Livre Pensar; 6), 2001.

ROMÃO, J; CARVALHO, A. A. de M. C. de. **Negros e educação em Santa Catarina: retratos de exclusão, invisibilidade e resistência**. In: DALLA BRIDA, N. (org). Mosaico de escolas: modos de produção em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **Dando nome às diferenças**. São Paulo: Humanitas. 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em Branco e Negro: Jornais, Escravos e Cidadãos em São Paulo no Final do século XIX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe Integrar e Construir - Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado da Educação. Aracaju, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro e MORAIS, Danilo. **Aprendizagem e ensino de africanidades brasileiras**. p. 155 In. Superando o racismo na escola. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

## REPENSANDO OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS ATRAVÉS DAS MACUMBAS CARIOCAS

GISELE ROSE DA SILVA<sup>70</sup>

*Ao redescobriremos os valores civilizatórios afro-brasileiros, podemos compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado.... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem.*

*Azoilda Loretto da Trindade*

O presente projeto visa repensar os valores civilizatórios afro-brasileiros cunhados pela intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade (1957-2015) utilizando como eixo fundamental as práticas religiosas manifestadas nos antigos cultos cariocas que saltaram das tribos indígenas, das senzalas para os porões da casa grande, apresentando heranças do catolicismo popular e tradições afro-indígenas, denominado *macumbas cariocas*.

A pesquisa sobre as *macumbas* se inicia nos clássicos de antropologia como Arthur Ramos, Roger Bastide e materiais jornalísticos consagrados, como o do João do Rio, onde não foi possível definir com clareza a religião *macumba*, sendo notória a ausência de uma definição do que eram as chamadas *macumbas cariocas*.

Ressaltamos ainda que muitas das referências citadas neste projeto tratam esses cultos de forma preconceituosa, porém são as fontes da época que retratam as manifestações que iremos mencionar, pois de acordo com (RIVAS, 2015) existe um consenso de que as *macumbas cariocas* tratam de uma religiosidade, mas que durante muito tempo foi considerada “perigosa e sem tradição”. Sendo de herança banto, com culto aos mortos por meio da possessão, com uso de práticas mágicas (expressões pejorativas muito utilizadas pelos primeiros autores que dissertaram sobre o assunto) e a presença de sacerdotes e sacerdotisas (RIVAS, 2015).

Os valores civilizatórios afro-brasileiros são: Axé, Corporeidade, Circularidade, Cooperatividade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Circularidade,

---

<sup>70</sup> Mestranda em Relações Étnico-raciais (CEFET-RJ), especialista em Ciências Sociais Aplicadas (UFRJ) e graduada em Filosofia (UFRJ). Professora da SEEDUC-RJ. Contato: rose.gisele@gmail.com.

Ancestralidade e Religiosidade. E entrelaçados ao histórico das *macumbas* cariocas, pontuaremos que estas práticas religiosas produziram saberes com base no processo de ressaltar a cultura afro-brasileira, dentro da perspectiva de saudar espíritos que foram colocados na condição de inferiores, mas que estão, simplesmente, na busca de um processo evolutivo.

Para os afro-brasileiros, a religiosidade, enquanto valor civilizatório, é mais do que religião: é um exercício permanente de respeito à vida e doação ao próximo. A propósito, em tempos de tanta violência gratuita, vale pontuar que a vida é um dom divino, de caráter transcendental, e deve ser usada para cuidar de si e do outro. A *macumba carioca* como uma manifestação religiosa indica que compreender o termo *macumba* precisamos pensar muito além do instrumento de percussão ou de uma árvore africana.

A *macumba* seria um culto que existia no Rio de Janeiro e era “malvisto” pela sociedade que após o surgimento da Umbanda foi esquecido e ocultado, pois nos documentos e relatos da época, a Umbanda surge de acordo com os padrões sociais sendo aceita inclusive pelo Estado:

Os cultos bantos, predominantes na região Sudeste do país, mas não só aqui, foram tidos, pelo autor, como a contrapartida dos *candomblés* sudaneses do modelo baiano e em relação a eles caracterizados pela sua pobreza mítica. Daí terem sido tão facilmente influenciados pela mitologia *jeje-nagô*, que lhes teria imposto seus *orixás*, pelas idéias do catolicismo e do espiritismo (postas em prática na devoção popular aos santos e nas sessões de invocação às almas) e pela sobrevivência de cultos ameríndios. Assim os cultos de procedência banto, caracterizados por uma “mitologia paupérrima” e facilmente sincretizados com elementos de outras culturas (como a europeia, por meio do catolicismo e do espiritismo, e a nacional, por meio da mitologia ameríndia), poderiam ser descritos na forma da *macumba*, tal como era praticada, principalmente no Rio de Janeiro.

A *macumba*, segundo Arthur Ramos, caracterizar-se-ia pela sua extrema simplicidade de rituais, contrastando com a complexidade *nagô* dos *candomblés*. Os terreiros de *macumba* seriam “toscos e simples”, sem a “teoria de corredores e compartimentos dos terreiros *jeje - iorubanos*” (idem: 122), a estrutura hierárquica seria relativamente simples e as divindades apresentar-se-iam divididas por linhas ou falanges e tanto mais poderoso seria o *pai-de-santo* quanto maior fosse o número de linhas em que ele trabalhasse (idem: 124). Os cantos seriam precedidos por uma defumação e em geral as toadas mesclariam termos bantos, portugueses e ameríndios. Nas *macumbas*, o transe seria bastante frequente, tendo muito de efeito procurado ou simulado (sic), contrariamente ao *candomblé*, no qual a “queda no santo” é demorada e exige

cerimônias especiais (SILVA, 1993, p. 39-40).

A descrição de Arthur Ramos das *macumbas cariocas* é uma fonte clássica de como essa prática religiosa foi retratada com base no racismo religioso, pois os terreiros onde eram praticadas está religião eram locais simples que agregavam algumas práticas que são encontradas ainda hoje nos terreiros de Umbanda, porém vale ressaltar que sua extinção e apagamento se dá pelo fato do racismo religioso vigente julgar a Umbanda como uma religião “organizada” sendo vista com bons olhos pela sociedade e pelo Estado.

A cultura negra, afro-brasileira é plural, do coletivo e da cooperação (TRINDADE, 2005), por isso a COOPERATIVIDADE é tão importante para a construção de uma sociedade que trate de forma igualitária todos sujeitos. Falar sobre cultura negra requer usar a palavra ‘coletivo’. Pensar em africanidades é pensar em comunidade, em diversidade, em grupo. Imaginem o que teria acontecido com a população negra num sistema escravocrata se houvessem desprezado o princípio da parceria, do diálogo, da cooperação?

Pensar o coletivo é pensar que existe a possibilidade de transformar espaços e pessoas. Pensar sobre as *macumbas cariocas* é necessário para demonstrar que essas práticas geraram saberes, é dar visibilidade a um culto que ainda hoje se apresentam nos terreiros, mas que foi retratado de forma tão pejorativa e racista, fazendo um movimento de repensar sobre sua total extinção:

Remontando ao início do século XX, as práticas religiosas dos negros eram, com frequência, enquadradas como crimes de curandeirismo, de magia, de feitiçaria ou de espiritismo. Esses crimes constavam do Código Penal de 1890, que vigorava na época e servia de amparo legal para as perseguições aos terreiros. Na então capital federal, Rio de Janeiro, estava em vigor desde 1934 uma lei que colocava os grupos praticantes do kardecismo e das religiões afro-brasileiras – fosse a macumba ou a nascente umbanda – e os maçons sob jurisdição do Departamento de Tóxicos e Mistificações da polícia, na seção especial de Costumes e Diversões, que lidava com questões relacionadas a drogas, jogo ilegal e prostituição (BROWN, 1985, p. 13). Esses grupos necessitavam de uma autorização policial para exercerem suas práticas<sup>7</sup> (MORAIS, 2019, p.1630).

Considerado um culto de extrema simplicidade e que teve o seu sagrado preso durante muitos anos no acervo da polícia militar, percebemos a dimensão da necessidade de pesquisar de forma profunda e com uma perspectiva outra,

essas práticas religiosas.

As *macumbas* cariocas foram consideradas inferiores, foram perseguidas e invisibilizadas, por isso através da memória, enquanto valor civilizatório, pensaremos em como podemos dar visibilidade e repensar sobre práticas, seu sagrado, seus elementos e suas manifestações

Nas *macumbas* cariocas, a presença dos espíritos conhecidos como "povo da rua" – exus, malandros e pomba-giras – marca os rituais de consulta, as "giras" e as festas públicas. Apesar de *macumba* ser um termo de significação bastante ambígua, a palavra também continuamente reapropriada para fazer referência a sessões de consultas com espíritos, a "festas", e a "giras" que acontecem em pequenos "centros" ou em quintais e cômodos de casas temporariamente redefinidos com espaços rituais nos subúrbios cariocas. Ao invés de evocar uma identidade religiosa distinta, *macumba* marca uma socialidade – um imaginário e um "ver o mundo" – inextricavelmente arcada pela presença de espíritos (CARDOSO, 2007, p.317).

As *giras* das *macumbas* cariocas onde se manifestavam o *povo da rua* aconteciam em pequenos terreiros e quintais, mas podemos enfatizar que tornou a rua, os morros, os becos e as vielas um espaço do sagrado. Acredita-se que o termo *povo da rua* surge, inclusive, em função destas manifestações religiosas feitas nos espaços públicos.

Uma das características do chamado *povo da rua* é a LUDICIDADE, a alegria, o gosto pelo riso, pela diversão e celebração da vida (TRINDADE, 2005), propondo um dos caminhos mais fáceis para promover a interação, o senso de coletividade, a ideia de parceria. Através desses momentos de ludicidade que são dadas as consultas, momento no qual esse *povo da rua* ajuda a quem quiser ajuda, dando conselhos e ensinamentos que podem afetar alegrando, celebrando e ensinando.

A roda tem um significado muito grande, pois é um valor civilizatório afro-brasileiro (TRINDADE, 2005) que resgata nossas tradições mais antigas através da circularidade. No momento em que podemos olhar e tocar uns aos outros nos tornamos mais próximos, as *giras* onde o povo de rua se apresentam a circularidade em sua formação.

Dito isto, com base nas manifestações das *macumbas* cariocas os valores civilizatórios afro-brasileiros criam uma possibilidade de visibilidade histórica de práticas religiosas que estiveram presentes durante décadas no estado do Rio de

Janeiro, e principalmente compreender que estas práticas agem de acordo com estes valores, pois:

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (TRINDADE, 2005, p.30).

O corpo é muito importante na medida, em que com ele vivemos, existimos e somos no mundo. A CORPOREIDADE (TRINDADE, 2005) é compreender nosso ser e estar no mundo, que nossas existências, subjetividades e diversidades são de suma importância. Ao pensarmos esses corpos subalternizados presentes nas *macumbas cariocas*, compreendemos a importância deste valor civilizatório para este culto que era do povo simples, sofrido, subalternizado e invisibilizado.

Este valor civilizatório nos ensina a respeitar cada milímetro do corpo humano, que deve estar presente em cada ação e em diálogo com outros corpos. As demandas corporais devem ser consideradas. Afinal, o corpo atua, registra nele próprio a memória de várias maneiras, seja através da dança, da brincadeira, do desenho, da escrita, da fala. Das músicas às danças, com tudo o que elas anunciam e denunciam. Os corpos dançantes revelam memórias coletivas. As *macumbas cariocas* não eram um antro de magia negra ou templo do demônio, expressões utilizadas principalmente em função do racismo religioso que estas manifestações sofreram:

As ocorrências entre a década de 1870 a 1890 reuniram 18 casos. No ano de 1870, três matérias falavam sobre prisões, sendo elas a de Narciso José Alves (noticiado duas vezes), conhecido como Deus Macumba, e Juca Rosa (noticiado três vezes durante o decorrer do inquérito), ambos acusados por furtos, roubos e, no caso de Rosa, também estelionato. No restante dessa década não há mais citações sobre macumbas religiosas. Na década de 1880 a 1890 há maior número de ocorrências, reunindo o total de treze ocorrências. Em 1880 há uma sátira falando sobre uma francesa que era enguiço de macumba. No ano seguinte, 1881, aparece um diálogo entre um casal de negros (Mocotó e sua companheira) que falavam da polícia e da macumba e a outra matéria sobre a

organização de uma macumba (baile) organizada por Berta no qual Helena Cavalier estaria presente. Passam-se três anos consecutivos sem matérias sobre as macumbas, reaparecendo no ano de 1884 com a chamada para bailes no clube Progressista e o retorno positivo da apresentação de Araúna com o instrumento macumba no Clube Olympico Guanabara. No ano de 1885 encontrei três pedidos de providências da polícia contra macumba, sendo um deles assinado pelo pseudônimo João Macumba. No ano de 1886, uma ocorrência de divulgação de baile em salões (Bibionático forrobodó macumba). No ano de 1887 vem a palavra em um pouf de divulgação de um quiosque e casa lotérica. No ano de 1888 a divulgação da prisão por furto de Francisco José Maria, vulgo Deus Macumba. O Clube Fenianos faz a divulgação de seu baile com o forrobodó macumba no ano de 1889 e no ano seguinte (1900) são registradas duas ocorrências: em crítica econômica usando a expressão “chora na macumba” e a publicidade do Theatro do Rio Nu com a apresentação da dança macabra macumba (RIVAS, 2007, p.31)

Compreendemos que corpos foram criminalizados, perseguidos e subalternizados por manifestarem suas práticas religiosas, mas principalmente por seguirem sua ancestralidade.

Nossos passos vêm de longe e compreender esses valores civilizatórios afro-brasileiros é permitir-se estar aberto para construir espaços diferenciados de convívio, é sentir esses valores inscritos na nossa MEMÓRIA e deixar que esta aflore nossa ANCESTRALIDADE.

Todas e todos que vieram antes de nós estão presentes neste caminhar. Dito isto, a presença do *povo de rua* nestas manifestações religiosas se torna um fator determinante para a compreensão das chamadas *macumbas* cariocas, pois estes espíritos seriam daqueles que estiveram ocupando espaços socialmente marginalizados, e que nos sinalizam a necessidade de compreensão de suas ações e compromisso consigo e com o outro. Pensando com base numa estrutura social racista e que, ainda hoje, praticam o racismo religioso, é necessário mostrar a importância da valorização:

Gabriela dos Reis Sampaio, contudo, em sua pesquisa avança na busca da compreensão das macumbas e traz novos dados a partir do processo de Juca Rosa, que tem sua prisão decretada no ano de 1870. Esse mesmo “feiticeiro” ocupou páginas policiais de jornais no século XIX sob denúncias sobre sua prática religiosa. Nas matérias jornalísticas são descritas algumas características ritualísticas das macumbas, como: altares com imagens, uso de velas, vasilhas com raízes e pós, uso de breves, banhos de ervas, “espírito na cabeça” (conhecido atualmente como transe ou

incorporação), consultas com o “espírito na cabeça”, uso de roupas especiais, cobrança de consultas, cerimônia denominada pelos membros de brincadeira na qual se reuniam “homens e mulheres ante um altar onde tocavam-se macumbas, cantava-se em língua africana e dançando eroticamente (...)”. Havia um ato de filiação no qual os (as) filhos (as) de santo tinham de fazer um juramento e selá-lo comendo pó de pomba. É possível vislumbrar uma prática religiosa na obra de Sampaio contrária aos trabalhos apresentados por João do Rio, Ramos e Bastide. Ressalto que foi no processo de Juca Rosa que encontrei, nos jornais cariocas, a palavra macumba pela primeira vez, no ano de 1870, e é nessa mesma matéria que se descrevem os rituais de macumba (RIVAS, 2007, p. 27).

Com base nas pesquisas de (RIVAS, 2007) podemos perceber a presença do AXÉ-ENERGIA VITAL, nestas manifestações religiosas, pois esta energia vital está presente em tudo que é vivo e que existe. Tem axé, tem energia vital nas plantas, água, pedras, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação (TRINDADE, 2005).

O princípio do axé é a vontade de viver e aprender com vigor, alegria e brilho no olho, acreditando na força do presente. Em nada se assemelha a normas, burocracias, métodos rígidos e imutáveis. Pelo contrário. Tudo é uma possibilidade para quem é guiado pelo axé. Se entendemos que tudo que está neste plano terreno é sagrado, nada mais justo que tenhamos olhares e ações diferenciadas para estas práticas religiosas que buscavam sua liberdade de culto, mas que foram “demonizadas” em função do racismo religioso vigente.

Por ser uma tradição de ORALIDADE, existe uma dificuldade em compreender que a oralidade também é uma forma de se construir saberes, o chamado *povo de rua* através da oralidade demonstrava o sentido e as marcas de nossa existência (TRINDADE, 2005). Nessas falas eram evidenciadas o nosso estar no mundo, a capacidade de se comunicar e aprender com o outro. Nossas existências são marcadas por silenciamentos opressores que os tornam invisíveis dentro de sociedade, o ato de falar é libertador:

Estórias abundam sobre esses feios e defeitos do “povo da rua”. Elas nos falam da presença dos espíritos no dia-a-dia como algo imprevisível, envolto sempre pelo mistério do seu poder de se deslocar entre o “aqui” e o “acolá”, entre o “agora” e o “então” (CARDOSO, 2007, p.318).

As estórias que envolvem a presença do *povo da rua* foram passadas através da oralidade com base no valor civilizatório da MUSICALIDADE é que é um dos

aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos (TRINDADE, 2005), pois a música faz parte de nossas existências e refletem muito daquilo que pensamos. A música promove momentos únicos de entrelace entre os corpos numa perspectiva de integração e harmonia, a música aguça nossos sentidos e afeta nossas existências. Os pontos cantados (as músicas cantadas nas *macumbas cariocas*) são um exemplo de como esse valor civilizatório está presente:

Lá no porteira  
Eu deixei meu sentinela,  
Lá no porteira  
Eu deixei meu sentinela,  
Eu deixe povo da rua  
Tomando conta da cancela (Ponto de Exu- na Umbanda).

As *macumbas cariocas* com suas práticas, manifestações e ensinamentos, juntamente com a presença do *povo da rua* nos demonstra a necessidade de resgatar essas estórias, vivências, subjetividades, sagrado e fé e inseri-las na nossa história como parte de um processo de restauração de uma memória afro-brasileira dando visibilidade a uma prática religiosa potente, pujante e importante.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Vânia Zikán. **Narrar o mundo: estórias do “povo da rua” e a narração do imprevisível.** MANA 13(2): 317-345, 2007.
- MORAIS, Mariana Ramos de. **De macumba a umbanda: o processo de legitimação da religião dita genuinamente brasileira.** ISSN 2175-5841, v. 17, n. 54, p. 1623-1646, Belo Horizonte. set./dez. 2019
- RIVAS, Maria Elise. **Têm Mulheres na Macumba, sim, sinhô!** São Leopoldo | v. 20 n. 2 | ISSN 2178-0437X. p. 24-38 | jul.-dez. 2015.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **O Terreiro e a Cidade nas Etnografias Afro-Brasileiras.** Revista de Antropologia, v. 36. São Paulo, USP, 1993.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.** In: Valores afro-brasileiros na educação. Boletim 22, páginas 30 a 36, 2005.

## SEMINÁRIOS COMO PRÁTICA DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

MARIA GILCÉLIA SACRAMENTO PINHEIRO<sup>71</sup>

CARLOS JOSÉ FERREIRA DOS SANTOS<sup>72</sup>

### PRIMEIRAS PALAVRAS

Este texto faz parte da dissertação de mestrado intitulada: Comunidade remanescente de quilombo Empata Viagem, Maraú/BA: Identidade, Lugar e Educação Decolonial, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER), da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Ele traz algumas reflexões a respeito da importância da participação da comunidade na construção de Seminários formativos como forma de fortalecimento da Educação Escolar Quilombola, na Escola Municipal Tomé Monteiro, localizada na comunidade remanescente de quilombo Empata Viagem, no município de Maraú/BA.

O seminário foi realizado com a participação da comunidade, através da construção e efetivação de uma Proposta pedagógica quilombola construída por meio do diálogo com a comunidade, leituras vivenciadas no percurso acadêmico e vivências em campo que permitiram apresentar possíveis discussões do tema em destaque.

### SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL TOMÉ MONTEIRO

A Escola Municipal Tomé Monteiro pode ser considerada como um dos elementos fundamentais para a construção da identidade Quilombola do Empata Viagem, Maraú-Bahia. A implementação de uma escola naquela Comunidade

---

<sup>71</sup> Professora e articuladora da Área de Ciências Humanas da Rede Estadual de Educação-Sec/BA; Professora da Escola Municipal Antônio Viana Filho, Maraú/BA; Graduada em Geografia pela Universidade estadual de Santa Cruz; Especialista em Educação geoambiental-Faculdade do Sul; Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade estadual de Santa Cruz; Mestranda em Ensino e relações Étnico-raciais pela Universidade estadual do Sul da Bahia.

<sup>72</sup> Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc (Ilhéus/Bahia); indígena e morador do Território Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia); ex-coordenador do Pibid-História-Uesc da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença; organizador do Seminário de Histórias e Culturas Indígenas: Índio Caboclo Marcelino nas Aldeias Tupinambá de Olivença; graduado em História pela Universidade Estadual Paulista-Unesp/Franca; mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP; doutor pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo-FAU/USP.

Quilombola sempre foi um anseio dos moradores do Empata Viagem desde o reconhecimento como Quilombola. A construção de uma nova escola ocorreu através da luta da Comunidade juntamente com a Associação dos Agricultores do Empata Viagem ao buscarem junto aos órgãos municipal e estadual transformar esse anseio em realidade. Depois de muita luta a Escola Municipal Tomé Monteiro foi finalmente inaugurada no dia 12 de março de 2017. A Escola Municipal Tomé Monteiro, no Empata Viagem é a primeira Escola Quilombola implantada no município de Maraú.

Após ouvirmos a Comunidade do Empata Viagem e a Comunidade Escolar da Escola Municipal Tomé Monteiro através de rodas de conversa, realização de oficinas com os professores e entrevistas com os alunos e líderes da comunidade foi construída uma Proposta Pedagógica para realizarmos Seminários de Formação. Estes Seminários estariam conectados às Leis 10.639/03, 11.645/08<sup>73</sup> e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola/2012.

## **DIÁLOGO: CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUILOMBOLA**

A ideia surgiu do anseio daquela Comunidade por uma educação efetivamente Quilombola que valoriza as suas visões de mundo, modos de vida, saberes e fazeres. Os objetivos foram: resgatar e valorizar a cultura da Comunidade Empata Viagem, visando contribuir para o fortalecimento da identidade Quilombola, através do seu protagonismo; e construir práticas que evidenciem e valorizem os conhecimentos tradicionais locais.

Por isso buscou-se uma proposta com a perspectiva freiriana onde é possível realizar uma educação dialógica elaborada e aplicada em conjunto com a Comunidade Quilombola e escolar. Atividades onde educadores, educandos e toda a Comunidade participassem ativamente a partir de temas geradores<sup>74</sup> que façam parte do seu contexto social, como reflete Paulo Freire:

*O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como*

---

73 Lembrando que estas Leis tratam de Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino da História e Cultura Indígena e Afro-brasileira.

74 Freire afirma que o tema gerador é uma perspectiva real do cotidiano dos sujeitos que está presente em seus pensamentos e ações. Assim, os temas geradores devem partir do contexto social dos envolvidos. Segundo o autor: "Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos". (FREIRE, 1987, p. 63).

*se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus "temas geradores" (FREIRE, 1987, p. 56).*

Ainda conforme Freire, o tema gerador é uma perspectiva real do cotidiano dos sujeitos que estão presentes em seus pensamentos e ações. Assim, os temas geradores devem partir do contexto social dos envolvidos: "os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos". (FREIRE, 1987, p. 63).

Ao elaborarmos essa proposta pretendeu-se contribuir para um ensino onde os profissionais da educação reflitam sobre a importância de valorizar a identidade do lugar, para que assim, seja possível construir uma educação efetivamente Quilombola mediada por uma Pedagogia Decolonial, como afirma Walsh, (tradução nossa):

*Pedagogias que se empenham em transgredir, deslocar e influenciar a negação ontológico-existencial, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi - e vivencia -, fim e resultado do poder da colonialidade. Pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que ao mesmo tempo alimentam a desordem absoluta da descolonização ao proporcionar uma nova humanidade, como Frantz Fanon apontou<sup>75</sup> (WALSH, 2013 p.31).*

A proposta pedagógica apresentou estrutura interdisciplinar e transversal e possuiu como fundamento envolver todas as áreas do conhecimento, problematizando questões do cotidiano da Comunidade Remanescente de Quilombo Empata Viagem como: a história da Comunidade; conceito de Quilombo; localização geográfica; ervas medicinais; arte africana; comidas; músicas de origem africana; saberes locais; ancestralidade; memória; dentre outros assuntos.

Além de fazerem parte do cotidiano dos moradores do Empata Viagem, Maraú-BA, esses temas estão dentro dos temas que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, recomenda:

---

<sup>75</sup> Pedagogias que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir em la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que há sido -y es- pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir em lá reinvención de la sociedade, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidade, como señaló Frantz Fanon (WALSH, 2013 p.31).

*A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas remanescentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2012, p.26).*

Durante a elaboração da proposta pedagógica buscou-se, também, criar e recriar saberes visando uma educação contextualizada. A Professora de Geografia, Fernanda Santos Silva, falou sobre a importância da proposta pedagógica para a escola e para a Comunidade:

*O projeto proposto foi de grande valia, visto que, a comunidade está localizada em uma comunidade de remanescente de quilombo, logo, existe a grande necessidade de pensar em proposta que valorize esses espaços marcados por uma cultura muito singular. A própria sede onde se localiza a cidade de Marau é um remanescente de quilombo, porém não se encontram práticas dentro das escolas que valorizem essa herança histórica. O projeto desenvolvido na escola Tomé Monteiro mostrou que é possível construir uma proposta voltada para a valorização das comunidades atrelado principalmente à interdisciplinaridade. Foi possível passear por todas as áreas do conhecimento produzindo atividades que geraram conhecimento a nível global e local levando os alunos à reflexão-ação.*

*Deste modo, percebi um resgate da cultura, da história local gerando, assim, uma maior valorização do seu território e do seu espaço de vivência contribuindo, assim, para um fortalecimento das características das comunidades quilombolas. O trabalho foi tão significativo pois mostrou um Norte e um caminho a seguir para implementar realmente um currículo que possa enxergar e valorizar o local de vivências, visto que esse espaço reproduz um lugar de aprendizado, de luta e de resistência. Então, mostrar a esses alunos a importância de conhecer o seu passado e enxergar essas relações do passado trouxe consequências para a organização desse espaço faz com que nós educadores, possamos pensar em nossas práticas com o intuito de propagar e incentivar a luta por políticas públicas que possam alcançar a comunidade.*

*O sucesso do projeto e da sequência foi tão gratificante que a escola, no próximo ano, pretende repetir utilizando propostas onde os alunos sejam os protagonistas.*

A proposta foi trabalhada nas turmas do Ensino Fundamental II durante a III unidade. Os alunos reconheceram várias características do Remanescente de Quilombo Empata Viagem que desconheciam. Tiveram a oportunidade de entrevistar os moradores mais antigos do lugar, fazer aula de campo, compreender o motivo da Comunidade Empata Viagem ser um Remanescente de Quilombo, conhecer as plantas medicinais herdadas dos africanos, bem como

as comidas típicas.

## SEMINÁRIOS COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO

Durante as aulas os alunos construíram vários materiais didáticos que foram apresentados no I Seminário Identidade Quilombola realizado na Escola Municipal Tomé Monteiro no dia 06 de novembro de 2019. Houve a participação de quase toda a Comunidade, convidados de outras escolas da região, representantes da Secretaria Municipal de Educação do município de Maraú e convidados de outros Remanescentes de Quilombo do município.

Figura 01 – Entrada da Escola Municipal Tomé Monteiro, com decoração identificando o seminário.



Fonte: Autoria própria, 2019.

O Seminário foi fruto da Proposta Pedagógica Quilombola construída a partir de oficinas realizadas com as Professores da Escola, rodas de conversa e entrevistas realizadas com alunos e líderes da comunidade. Esta atividade teve como objetivo contribuir para a reflexão político-pedagógica sobre a identidade da escola quilombola. Sobre a identidade Quilombola, O'Dwyer afirma:

*A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O'DWYER, 1995, p. 2)*

Essas experiências vividas às quais a autora se refere fazem parte do saber e do fazer Quilombola e devem ser consideradas no processo pedagógico, fortalecendo a sua identidade. Durante o Seminário foi possível visualizarmos as experiências vividas pelos alunos e alunas do Remanescente o que deu sentido ao fazer pedagógico. Aquelas/aqueles estudantes expuseram todo o material que produziram durante as aulas.

Na abertura do Seminário a Professora de História, Cristina do Nascimento Sousa, deu o seguinte depoimento:

*Ao longo do processo que a gente trabalhou é.... o projeto com os meninos, podemos ver que eles.... podemos ver que nem todos de fato conheciam o que era ser quilombola, o que era ser uma comunidade quilombola. E muitos deles não conheciam a história do lugar. A importância de se reconhecer quilombola e de buscar os direitos que a gente tem. Então a gente trabalhou nesses dias é.... justamente é.... a ancestralidade, a busca pelo resgate da nossa história, fizemos entrevistas com os moradores mais velhos é.... a culinária local e... resgatando um pouco dessa memória e registrando pra que fique arquivado.*

A fala da Professora Cristina evidencia a necessidade de a Escola cumprir as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p.26) onde a Educação Quilombola seja o centro norteador do processo educativo. Uma Escola onde os alunos possam estudar temas que façam parte do seu lugar de vivência se reconhecendo como Quilombolas.

Figura 2 – Roda de capoeira dos alunos da Escola Municipal Tomé Monteiro, durante o I Identidade Quilombola.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Deste modo, serão sujeitos conhecedores de suas identidades, do processo de mudanças no curso da sua história, exercendo plenamente a sua cidadania.

Durante o Seminário, a mesa foi composta da seguinte forma: Vice-presidente Associação de Agricultores do Remanescente de Quilombo Empata Viagem (Sr. José Conceição Nascimento); Diretora da Escola (Maria Aparecida – Lia); Representante da Secretaria de Educação Municipal de Maraú: o Sr. Manoel Kalil, a Parteira mais antiga do Remanescente: Dona Luísa; Presidente da Associação de Agricultores do Remanescente de Quilombo Empata Viagem: Sr. Reginaldo, que palestrou sobre o processo de certificação da Comunidade; e pelo Professor Doutor em História Egnaldo Rocha - também Quilombola de Ituberá.

A palestra do Presidente da Associação de Agricultores do Remanescente de Quilombo Empata Viagem (Sr. Reginaldo) foi muito importante porque muitos alunos e moradores desconheciam o processo de certificação da Comunidade. Sr. Reginaldo falou também do seu orgulho em ser Quilombola e incentivou os jovens a lutar pelo desenvolvimento da Comunidade.

Em seguida aconteceu a fala da Parteira mais antiga do Remanescente (Dona Luísa) que abordou a importância do seu trabalho para Comunidade. O vice-presidente da Associação Sr. José da Conceição Nascimento também falou sobre a história da Comunidade. Por fim, o Sr. Egnaldo Rocha realizou a palestra sobre Identidade Quilombola no Sul da Bahia e acerca da Educação Escolar Quilombola.

Após as palestras a Comunidade e os convidados visitaram as salas temáticas com os trabalhos realizados a partir dos temas geradores sobre o remanescente de quilombo Empata Viagem que os alunos realizaram durante a aplicação da proposta pedagógica quilombola.

A professora de Língua portuguesa, Lindinalva Silva Borges deu um depoimento sobre esse trabalho realizado na escola:

*O evento na comunidade remanescente quilombola foi uma concretização de.... conquistas para os moradores é.... do Empata Viagem. Posto isso, a Escola Tomé Monteiro, ela foi privilegiada na oportunidade com as oficinas que nos direcionou o preparo para o seminário através de relatos que demonstravam das pessoas influentes, né.... é.... pessoas do local mesmo que ali viviam, ou seja, vivem. Contando suas histórias, colaborações, conquistas, melhorias de suas vidas, suas origens, como é o desenvolvimento na agricultura familiar, se tem, se não tem, como era o processo antes e atualmente. E o que poderiam resgatar, como surgiram as comidas típicas, né do passado se ainda existiam hoje, né. É.... Os habitantes locais saíram? Quantos permanecem ali? Suas artes, suas criações, no artesanato, etc. Então, o seminário foi muito importante desde as oficinas até as entrevistas dos alunos e com as pessoas observamos o entusiasmo dos alunos quando chegavam contando as novidades ouvidas nas entrevistas. Também sentimos é... de perto a satisfação deles em saber sobre sua identidade e que foi essencial para trazer novos conhecimentos culturais e de convivência é.... do seu.... do seu.... das suas origens quilombolas. Em resumo este estudo despertou nos alunos, pais e toda comunidade mais interesse, por suas.... pelo seu povo, né. Percebendo que possuem direitos, eles despertaram pra isso. Direitos já conquistados e que deveriam, sim, continuar a concretizar mais ainda ações por todos eles. Enfim, o seminário foi um sucesso pra o começo de conhecimento ali pra aquela comunidade, do Empata Viagem.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a construção da Proposta Pedagógica e da realização do Seminário,

refletimos sobre o quanto é necessário que a Comunidade Escolar da Escola Municipal Tomé Monteiro, do Empata Viagem, busque incluir na sua prática pedagógica ações como estas que atendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Desta maneira, estaremos abordando temas relacionados à sua Comunidade e fortalecendo a Identidade Quilombola. Além disso, essa proposta pode ser adaptada a outras Escolas do município, visto que, Maraú, possui seis Remanescente de Quilombo.

Acreditamos que a Educação Escolar Quilombola deve ser construída assim: a partir da concepção de mundo Quilombola, tendo a Comunidade como protagonista.

Seguiremos então construindo coletivamente com a Comunidade do Remanescente de Quilombo Empata Viagem uma escola alimentada e fundamentada na memória coletiva, nas práticas culturais, na territorialidade, na oralidade e na ancestralidade. Penso que aquela Comunidade está preparada para enfrentar todos os desafios que se apresentam, pois é formada por um Povo dinâmico, guerreiro, atuante e consciente dos seus direitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, 20 de novembro de 2012.

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

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

## ORALIDADES

Nomes das pessoas entrevistadas para esta dissertação aparecem a seguir conforme a ordem que suas falas foram utilizadas no texto.

- **FERNANDA**: Professora de Geografia na Escola Municipal Tomé Monteiro do Remanescente de Quilombo Empata Viagem.

- **CRISTINA**: Professora de História na Escola Municipal Tomé Monteiro do Remanescente de Quilombo Empata Viagem.

- **LINDINALVA**: Professora de Português na Escola Municipal Tomé Monteiro do Remanescente de Quilombo Empata Viagem.

## SIMILARIDADES ENTRE O LUTO CALON E O AXEXÊ

ELMA CRQUEIRA BARRETO LAGO<sup>76</sup>

ITAMAR PEREIRA DE AGUIAR<sup>77</sup>

RESUMO: Neste artigo descrevemos o velório de um cigano da etnia calon, no bairro do Maracaizinho, no município de Maracás – BA, em 2018. A morte para um grupo cigano é um acontecimento trágico. A velório de um calon se assemelha ao rito de passagem observado nos terreiros de Candomblé chamado de axexê.

Palavras-chave: Morte – Vida – Viúva – Candomblé – Axexê.

### Introdução

Como pesquisadora da comunidade cigana que se sedentarizou na cidade de Maracás – BA, acompanhamos alguns momentos da vivência dessa etnia. A pesquisa de campo foi realizada no acampamento dos ciganos no bairro do Maracaizinho.

O grupo cigano em estudo pertencem a etnia calon. Os calons são os ciganos ibéricos que vieram para o Brasil como degredados (MOONEN, 2011). Eles falam romani. O termo rom refere-se a homem em sua língua, tendo como plural roma. Outros termos serão utilizados no corpo do texto. Esses esclarecimentos se fazem necessários para o melhor entendimento do texto pelo público que desconheça ou possua pouco conhecimento sobre o mundo dos ciganos.

Durante a realização das observações e dos trabalhos de campo, faleceu o cigano chamado José, vítima de câncer. Em dezembro de 2018, quase meia noite, a viúva e os homens ciganos estavam em frente ao Hospital Álvaro Bezerra. Assim, que foram informados do óbito do convalescente, iniciou-se os lamentos

---

<sup>76</sup> Graduada em Letras – UESB, 2006; Especialista em Literatura e Ensino de Literatura – UESB, 2009; Especialista em Gestão Escolar – UFBA, 2012. Discente do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação – PPGERC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, campus de Jequié-BA, desde 2018. E-mail: elmacbl@hotmail.com

<sup>77</sup> Graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, 1979; Especialista em Metodologia do ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, 1985; Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo-PUC/SP, respectivamente em 1999 e 2007; Pós Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de São Paulo – UNESP, campus de Marília – SP, 2012. E-mail:itamarpaguiar@hotmail.com

por parte da viúva que eram ouvidos a distância. Os filhos e demais ciganos choravam, mas tentavam timidamente acalmá-la.

Percebia que todos os homens ciganos estavam do outro lado da rua e apenas os parentes mais próximos se aproximavam dela. Ela vestida com os trajes tradicionais de cigana e sobre o vestido uma camiseta do finado marido, gritava que era “mentira” e rasgava a camiseta.

Decidi ir ao acampamento, acompanhada por meu irmão, e as ciganas chegaram até o carro. Antes que descêssemos, elas nos cercaram e indagavam sobre o estado da viúva e como ela estava.

Notei muita angústia e preocupação com a enlutada. Descrevi a elas o que vi e me coloquei a disposição caso precisassem de apoio. Elas agradeceram e continuaram a esperar pelos homens.

Pela manhã, retornei à rua onde vivem os ciganos e perguntei a umas meninas da etnia onde acontecia o velório. Elas cuspiram no chão e desconversaram, mas como uma cigana, minha informante, chegou me conduziu até a casa onde acontecia o funeral.

Ao redor da casa se encontravam os familiares mais distantes como os primos e alguns conhecidos, todos ciganos. Ao adentrar a residência, a esquife estava no centro da sala, como em qualquer velório de não ciganos locais.

Neste momento, o que chamou atenção foram os lamentos da viúva e dos parentes próximos. Eles citavam os feitos do morto, seus atos de benevolência e fraternidade, seguidos pela viúva que dizia que “Foi o meu ouro, minha alegria! Acabou minha vida!”.

O ouro é um metal muito significativo para o povo cigano. Assim, durante o lamento é tomado como referência para marcar os feitos do falecido. Contudo, não observei entoarem hinos ou canções fúnebres.

Segundo a informante calin, criada por um casal não cigano (gajão ou juron, termos ciganos usados para definir quem não é cigano, tendo como equivalente para o feminino jurin), a morte para o cigano é um castigo e uma tragédia. Ela diz que após a morte o nome do falecido não deve ser mais pronunciado na família. Caso seja necessário, em algum diálogo doméstico, fazer uma citação dos feitos do ente falecido, eles o farão, mas sem pronunciar o nome de batismo dele. Adotam uma espécie de apelido para o finado, mas o nome não é mais

mencionado de hipótese alguma dentro da casa e nas conversações entre os parentes.

O nome é algo importante para todos os indivíduos. E entre ciganos calons que se sedentarizaram em Maracás encontramos os costume de dois nomes. Eles possuem o nome dito de batismo com o qual são conhecidos entre a população não cigana e outro com o qual são identificados entre o grupo étnico. No entanto, ao morrer ocorre o apagamento do nome do morto no seio da comunidade.

Além de silenciarem a existência através do apagamento do nome do morto, o costume dos ciganos calons é queimar os pertences do falecido. Essa prática cigana no trato com os objetos e memória dos seus mortos se assemelha ao Axexê, ritual fúnebre celebrado para uma pessoa importante que pertença a um terreiro de Candomblé. Esse rito é realizado quando membros das casas que sejam chefes, filhos-de-santo ou ogã.

Segundo Pai Aauto de Barilé, Babalorixá do Axéyanguí, o axexê é um rito fechado, o público não pode participar a não ser que tenha permissão do pai-de-santo. O ritual é praticado por sete dias consecutivos, porém se um dos membros da casa se oferecer para cumprir as obrigações que eram do finado, o período de dias passa a ser de apenas três, mas deverá cumpri-las por sete anos. Outro fato que chama atenção é que o interior do terreiro são colocadas cabaças de vários tamanhos e panos brancos. O branco simboliza o luto. De acordo com Pai Aauto, as cabaças simbolizam as cabeças e sobre isso ele relata que "Durante o processo de iniciação de um filho de santo todos os trabalhos são feitos na cabeça e as cabaças são elementos que se assemelham as cabeças. Nelas ficam contidas todas as obrigações do falecido que devem ser desfeitas durante o axexê."

No funeral dos gitano em Maracás, não há uma cor para simbolizar o luto, mas as mulheres após a passagem do marido que sentem suas vidas drasticamente modificadas. O luto traz uma série de restrições a elas. Segundo a cultura calons maracaenses, as viúvas deixam de usar vestidos com cores fortes, com babados e pedrarias.

Também deixam de usar o ouro que é um dos principais símbolos da beleza e riqueza da vaidade das ciganas. Atrelado a isso, cortam o cabelo e deixam de

utilizar o pente, passando a viver sobre a dependência dos parentes. Podemos afirmar que a palavra passagem tem um significado amplo na vida de uma calin. Com a passagem do marido, ela que já possuía um estilo de vida restrito ao ambiente doméstico, frequentando apenas aos festejos entre os familiares e parentes, passam a não ter mais a permissão de ir às festas e, se lhes permitem ir a algum evento, ficam afastadas, pois não podem se ornamentarem, interagirem ou dançarem com os demais convivas. O luto é um carma para uma cigana.

O funeral calon e assim como o rito axexê trazem consigo uma similaridade no que se refere aos objetos que pertenciam ao morto. Nos dos ritos os objetos que pertenciam ao finado são quebrados e queimados. Reside aí o principal ponto de intersecção entre o funeral calon e o axexê.

No ritual de candomblé, os pertences dos membros da casa são quebrados e queimados para simbolizar a passagem e descontinuidade das obrigações do finado para com seus orixás. A similaridade entre os ritos de candomblé e o luto cigano calon nos fazem buscar entender como culturas tão distantes possuem práticas aparentemente tão parecidas.

Segundo o médico Mello Morais Filho (1885), um dos primeiros estudiosos a se preocupar e descrever suas observações e impressões sobre os costumes e vivências dos ciganos no Brasil, o luto entre os calons teria elementos próximos aos praticados pelos egípcios. Então ele relata que “Os Ciganos, como os Egípcios, reúnem nos destroços de seus ritos a mais alta concepção da individualidade persistente e da individualidade futura; para ambos a alma é material, quer dizer – conserva a semelhança e os atributos corpóreos.” (MELLO MORAIS FILHO, 1885, p. 88).

Apesar de ser um grupo étnico que tende a manter suas características culturais preservadas pelo isolamento, podemos perceber que o contato dos ciganos com os povos africanos permitiram aos ciganos incorporarem a seus costumes elementos de outras culturas. A morte para os ciganos é um acontecimento trágico e que, durante séculos carregou consigo o peso das santi indiano.

Os estudos da jornalista Izabel Fonseca (apud. Senna, 2005), como acréscimo à sua conclusão, ao descrever o comportamento análogo entre os ciganos e indianos como, por exemplo, o rito da queimar dos pertences dos mortos. Sobre isso ela diz “O costume hindu de queimar os pertences dos mortos continua vigorando entre os ciganos da Europa Oriental; os ciganos britânicos ainda incendeiam a carroça de um ancião morto.

Observamos que a prática do sati não é mais vista no ritual de passagem dos calons em Maracás, mas alguns elementos foram preservados, como por exemplo a queima dos pertences. Contudo, no candomblé, o rito do axexê mostra que a vivência dos povos nômades e ou diaspóricos com os povos escravizados aqui no Brasil permitiu um diálogo cultural entre os povos e seus rituais de passagem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOONEN, Frans. *Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil* – 3ª edição digital e revista e atualizada. Recife, 2011.

MOTTA, Ático Vilas Boas da. *Ciganos – poemas em trânsito*. Macaúbas: Fund. Cul. Prof. Motta, 1998.

FONSECA, Isabel. SENNA, Ronaldo Salles de. *A sêda esgarçada: configurações sócio-cultural dos ciganos de Utinga*. Feira de Santana-BA: Editora – UEFS, 2005.

## VALORIZAÇÃO DA CULTURA-AFRO E DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DA MULHER NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CACO PINDAÍ-BA

LUZIA DA GLÓRIA SOARES<sup>78</sup>

### Resumo

Em meio às constantes transformações da vida contemporânea e os desafios dos quilombolas na busca de sobrevivência e melhores qualidades de vida, justifica-se a importância de conhecer as tradições culturais e as perspectivas de vida desse povo quilombolas. O presente trabalho tem como objetivo analisar a valorização dada pelas mulheres quilombolas da comunidade de Caco município de Pindaí-Ba, a cultura afro-brasileira e a educação, mediante suas perspectivas, desafios e dificuldades frente a sociedade estereotipada. A pesquisa de cunho qualitativa tem como propósito desenvolver uma revisão do marco teórico relativo aos esforços e as lutas do Movimento Negro para fazer valer os Direitos Humanos e da educação nas comunidades Negras. No primeiro momento será aberta a discussão sobre o tema fortalecendo a interação e o entendimento das mulheres quilombolas para compreenderem a importância da Lei: 10.639/2003 na educação, na cultura negra e na formação da sociedade brasileira.

**Palavras chaves:** Mulheres/quilombolas. Valorização. Cultura. Educação.

### Abstract

Amidst the constant transformations of contemporary life and the challenges of quilombolas in the search for survival and better qualities of life, the importance of knowing the cultural traditions and life perspectives of these quilombola people is justified. This paper aims to analyze the appreciation given by quilombola women from the community of Caco, municipality of Pindaí-BA, to Afro-Brazilian culture and education, through their perspectives, challenges and difficulties in the face of stereotyped society. Qualitative research aims to develop a review of the theoretical framework related to the Black Movement's efforts and struggles to enforce human rights and education in Black communities. In the first moment, the discussion on the theme will be opened, strengthening the interaction and understanding of quilombola women to understand the importance of the Law: 10.639 / 2003 in education, black culture and the formation of Brazilian society.

**Key words:** Women / quilombolas. Valuation. Culture. Education

### Introdução

O mundo tem passado por constantes transformações, o progresso do conhecimento e o cenário da vida contemporânea têm sido marcados pelas constantes modificações, em que considera a Cultura como “uma construção histórica, seja como concepção ou como dimensão do processo social, um

---

<sup>78</sup> Luzia da Glória Soares - Graduada em Pedagogia pela – Universidade do Estado da Bahia, UNEB em - Biologia pela-Faculdade Integrada da Grande Fortaleza - FGF. Especializada em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela - Faculdade de Guanambi UNIFG e em Ciências Biológicas pela faculdade cidade de Guanhães Minas Gerais. glorinhasoares12@hotmail.

produto coletivo da vida Humana” (SANTOS, 1994, p.44), em meio essas alterações, as lutas dos diferentes grupos sociais pelo reconhecimento cultural ganham importante significado. A vista disso, nos últimos anos, a Mulher quilombola tem passado por grandes desafios na busca de melhores qualidades de vida, lutando continuamente para quebrar estereótipos que lhes são atribuídos desde os tempos da escravidão. As politizações existentes nas comunidades quilombolas são procedimentos que permitem medidas necessárias para efetivação do direito de exercer a sua cultura, reconstituir os valores, o desenvolvimento social e econômico. Gusmão (2010) assevera que será de fundamental importância a relação entre educação e cultura nas sociedades humanas. E, estas afinidades possam envolver o ensinar e o aprender na profundidade do modo de viver socialmente, dando capacidade ao ser humano reconhecer e valorizar a educação e a cultura.

Neste contexto, considera-se de grande estima desenvolver o tema “Valorização Da Cultura-Afro e da Educação: Perspectiva da Mulher na Comunidade quilombola de Caco Pindaí-Ba”. É uma pesquisa que tem como objetivo analisar a valorização dada pelas mulheres quilombolas da comunidade de Caco Pindaí-Ba a cultura afro-brasileira e a educação, mediante suas perspectivas, desafios e dificuldades frente à sociedade estereotipada. E, dentro dos objetivos específicos: Estimular o interesse da mulher quilombola pela educação escolar e o reconhecimento da cultura-afro. Discutir a importância de valorizar a memória e a história cultural dos ancestrais da comunidade quilombola de Caco. Identificar as perspectivas das mulheres quilombolas quanto à melhoria de qualidade de vida e o reconhecimento dos valores, das tradições e da história cultural dos quilombolas. Nesta conjuntura, procura-se questionar, qual a valorização que a mulher quilombola tem dado a cultura afro-brasileira e a educação, diante de suas perspectivas e desafios para enfrentar e conviver em meio uma sociedade de muitos preconceitos? E através de uma abordagem de cunho qualitativa, especificamente com as mulheres da comunidade quilombola de Caco, área rural do município de Pindaí-Ba debater sobre o tema ouvindo as mulheres da comunidade quilombolas e fazer esclarecimentos sobre as políticas públicas alargadas no município. E, alertá-las para a seriedade de entender a importância da Lei: 10.639/2003 na educação,

na cultura negra e na formação da sociedade brasileira.

### **Justificativa**

É notável que os valores étnico-raciais e culturais no universo contemporâneo têm passado por procedimento não bem compreendido pela sociedade e pelo meio educacional, sendo percebidos variáveis provocações e entraves relacionados às etnias. Motivada pelo desafio de conhecer melhor as tradições culturais e as perspectivas de vida das mulheres da comunidade quilombolas de Caco, área rural de Pindaí-Ba, que na sua maioria possui pouca escolarização, aquelas que conseguem concluir o Ensino Fundamental II, muitas delas não ultrapassam os anos finais do Ensino Médio. Por este motivo despertou o interesse em desenvolver este trabalho e questionar as mulheres quilombolas desta comunidade, sobre a valorização que elas têm dado a cultura afro-brasileira e a educação, mediante suas perspectivas e desafios para a melhoria de vida.

Percebendo a luta dos quilombolas pela sua sobrevivência acordou atenção em saber o motivo pelo qual um número elevado de mulheres da comunidade citada deixou de frequentar o ambiente escolar. Entendendo ser relevante e fundamental abrir discussão para esclarecimento a respeito de seus direitos e do reconhecimento de sua identidade, colaborando para que elas possam compreender a complexidade, a problemática social, cultural e étnica que são enfrentadas pela comunidade. Sendo necessário o incentivo destas mulheres para resgatar e valorizar a sua rica cultura-afro, os direitos e o reconhecimento das lutas que tem como finalidade o crescimento e desenvolvimento do grupo.

### **Revisão de Literatura**

A presença da etnia africana ou negra em nosso país tem a sua autêntica veracidade. Observa-se, que as discussões a respeito de considerar os afros, não são tão abrangentes, a cultura e os costumes passam ser apresentados de forma negativa, não sendo bem apreciados e compreendidos pela sociedade preconceituosa em que o povo de diferentes etnias faz parte. Nesse sentido, cabe a escola enquanto instituição formadora de consciência, valores culturais e

étnicos, buscar o entendimento e questionamento entre a comunidade quilombola, apontando formas democráticas para uma boa convivência com as diferenças e pluralidades.

Gusmão (2010) salienta que a afinidade entre educação e cultura é essencial nas sociedades humanas, pois as duas envolvem o ensinar e aprender na magnitude da história social. A autora subtrai que:

A educação é – como tudo o mais que é humano e é criação de seres humanos – uma dimensão, uma esfera interativa e interligada a outras, um elo, uma trama (no bom sentido da palavra) na teia de símbolos e saberes, de sentidos e significados, como também de códigos, de instituições que configuram uma cultura, uma pluralidade interconectada (não raro, entre acordos e conflitos) de culturas e entre culturas, situadas em uma ou entre várias sociedades. (GUSMÃO 2010, P. 12).

Em conformidade as ideias de Gusmão (2010), o mundo da cultura e seu movimento, como parte da história de um povo, de uma tradição e herança, ao ser confrontado com outros universos, implicam diferentes zelos nas relações do outro ou do que é diferente. O contato entre povos diferentes e culturas diversas coloca em questão um espaço de encontro e de conflito, marcado pelo diferente que se torna essencial à constituição e o desenvolvimento da antropologia como ciência e como prática. Dessa forma, a Cultura como “uma construção histórica, seja como concepção ou como dimensão do processo social, um produto coletivo da vida Humana” (SANTOS, 1994, p.44), reforça a significação das lutas dos diferentes grupos sociais pelo reconhecimento cultural e étnico buscando progresso social e lutando contra a exploração e a exclusão a fim de superar a discriminação, a opressão e as desigualdades entre os povos, tentando garantir através da cultura as diferentes identidades.

Se a referência a quilombos denota, por um lado, uma certa particularidade de categoria datada, referida a uma situação histórica específica, ou seja, retomada no caso brasileiro desde a Constituição de 5 de outubro de 1988, por outro, a abrangência da identidade étnica é mais genérica e transnacional e se confronta com o próprio advento de uma globalização com pretensões homogeneizadoras. (ALMEIDA 2011, P.91)

Gomes (2012) afere que, a raça quanto exercício igualitário atribui nova redefinição pelos sujeitos nos seus conhecimentos sociais, sendo compreendida

como força de independência e não um ato de efeito satisfatório e conservador especificando como ela atua na edificação da identidade étnico-racial. O movimento negro investiga a competente história do povo negro brasileiro e levanta novos pronunciados e “instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas” (GOMES 2012, p. 731). Nesse sentido, torna-se importante assinalar que “O caminho histórico que segue o Movimento Social Negro é regido por muitas lutas, muita violência, muitas derrotas, importantes vitórias e muitas memórias a serem reconstituídas” (SILVA, 2016 p.72,73).

Assim sendo, Silva (2016) continua afirmando que no século XX o Movimento Negro brasileiro se concretizou sobre as ideias da Frente Negra Brasileira nos anos 1930 e do Movimento Negro Unificado a partir de 1978, desde essa época, outros grupos de diferentes tendências ideológicas, tem meta acertada e participada por seus complementares a de construir situações democráticas dando oportunidade prudente permitindo potencializar a capacidade de corrigir erros e distorções sociais que há séculos têm favorecido uns, e prejudicado outros garantindo “a participação cidadã nas decisões dos rumos a serem seguidos pela sociedade” (SILVA 2004, P.4). Nesta direção de pensamento e atuações segue a autora afirmando que o projeto de sociedade vem adquirindo condição moderada proposta pelo Movimento Negro que tem pensamento concreto, com expectativa em fazer valer os Direitos Humanos e da educação.

Para Carneiro (1988), o quilombo constituiu em uma grande agitação da população negra, espaço de reafirmações sobre a cultura e o estilo de vida afro. O debate em torno da segurança de direitos civis das comunidades quilombolas ascendeu nas décadas finais do século XX Instituído-se em “ação coletiva reivindicatória diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro rural” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 44-60).

A Lei nº10.639 (2003), por sua vez, versa a importância das políticas direcionadas para o cuidado com a educação dos negros que deve oferecer esta população, a garantia do ingresso, a permanência e sucesso na educação escolar a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, a conquista

de capacidade e conhecimento para o prosseguimento nos estudos e terem condições para alcançar a conclusão dos níveis de ensino, bem como, para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, que possam desempenhar a sua profissão com qualificação.

Importa destacar ainda, outra importante política pública que surge em defesa da educação dos povos quilombolas, instituída no ano 2012: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ),

De acordo o MEC (BRASIL, 2012), considerando que as comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem, as DCNEEQ definem que a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico- racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, e deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Por fim, de acordo o MEC, as DCNEEQ representam uma vitória dos movimentos sociais, pois elas nasceram na base, a partir da luta da população negra, mais especificamente do movimento quilombola. Uma revolução no ensino brasileiro tendo em vista que as referidas diretrizes orientam os sistemas de ensino a valoriza os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos, algo impensável em outras épocas.

### **Procedimentos metodológicos**

Este estudo, cuja abordagem metodológica escolhida é a qualitativa, se justifica por se tratar de uma pesquisa que objetiva “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999, p. 80). Desse modo, dentre os procedimentos metodológicos necessários a realização do mesmo, serão utilizadas, prioritariamente, entrevistas como instrumentos de coleta de dados, apesar de não ser o único que se adequa.

Lüdke e André (1986) compreendem que a entrevista está à frente de outros instrumentos por permitir a captação imediata da informação desejada pelo pesquisado, uma vez que há mais vantagens neste tipo de técnica do que em outras, bem como, a entrevista permite correções, esclarecimentos, além de adaptações que a torna eficaz na obtenção das informações desejadas.

Assim, esta pesquisa será desenvolvida na comunidade Quilombola de Caco, área rural no município de Pindaí-Ba, especificamente com as mulheres quilombolas que serão os sujeitos e o público-alvo para a realização dos trabalhos e o desenvolvimento da investigação. No primeiro momento será aberta a discussão sobre o tema com as mulheres quilombolas, afim de que elas exponham suas ideias sobre a educação e a diversidade cultural na comunidade. Nessa perspectiva, busca-se desenvolver um trabalho que proporcione condições para que as mulheres quilombolas discutam os meios que favorecerão encontrar e enfrentar com menos dificuldades os desafios vigentes no ambiente em que elas vivem. A intenção é procurar elementos para melhorar o desenvolvimento de sua vida cultural e a prática de trabalho no contexto de desenvolvimento e aprendizagem para adquirir uma boa qualidade de vida valorizando a importância da rica cultura quilombola. E, na oportunidade, esclarecer as políticas públicas desenvolvidas no município e a seriedade de entender a Lei 10.639/2003, as DCNEEQ e a importância destas na educação, na cultura negra e na formação da sociedade brasileira.

Destaca-se também, como procedimento metodológico adotado neste projeto, um estudo exploratório da legislação educacional brasileira, especificamente, a Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Pretende-se ainda, uma revisão bibliográfica a partir do levantamento e fichamento de textos acadêmicos sobre o tema, além do exercício minucioso de interpretação destes, cujo objetivo é embasar o trabalho desenvolvido na comunidade quilombola em questão.

Por fim, pretende-se promover a integração entre os quilombolas, permitindo a socialização de suas atividades na comunidade, facilitando a troca

de experiências entre jovens e adultos, envolvendo-os nas discussões para que eles compreendam a importância de valorizar a cultura e a educação no contexto da ampliação das atividades dos quilombolas. Além disso, considerando a forte tradição existente entre os quilombolas da comunidade de Caco, buscando confirmar uma visão de que a educação e a cultura contribuem para o aumento das atividades praticadas na comunidade.

## **Resultados e Discussão**

Espera-se, que a investigação possa despertar na comunidade quilombola, a importância de pensar sobre sua história, social e cultural, inquietando-as a respeito da educação escolar e da necessidade de novas definições e saberes. Tenciona também contribuir no ensinamento para que a comunidade aprenda lidar com suas dificuldades e criar condições de resolver os problemas encontrados, buscando estratégias para superá-los. A partir daí aprender se proteger dos artifícios de manipulação que vão surgindo dentro da realidade de um povo, conforme as diferentes formas de percepção e de conhecimento dos indivíduos.

Tem a intenção de levar as mulheres da comunidade quilombola de Caco entender que, a promulgação da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº. 9.394/1996 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas reforçou a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Complementando, Silva (2007) que a educação das relações étnico-raciais almeja uma formação que provoca aprendizagem e ensino em que oferece condições ao cidadão de igualdade e ser comprometido com a participação no espaço social, "sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação" (SILVA, 2007, p. 490). Assim sendo, "a escola tem que educar para que a pessoa fique aberta para o conhecimento, para as grandes questões epistemológicas de seu tempo, na medida do seu crescimento" (BURNHAM,1992, p. 27).

Ademais, cabe afirmar que a investigação tenciona promover a integração e a troca de experiência entre os quilombolas, socializando suas atividades entre

os membros da comunidade, incentivando a valorização da cultura e da educação no contexto do desenvolvimento, entendendo que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos” (MUNANGA, 2005, p.17), com capacidade de fortalecer a consciência política e histórica da diversidade de um povo.

## **Conclusão**

De acordo com as reflexões apresentadas no decorrer do texto nota-se, que nos últimos anos a mulher quilombola tem passado por grandes desafios na busca de melhores qualidades de vida, portanto a luta continuamente para quebrar estereótipos que lhes são atribuídos desde os tempos da escravidão são de grandes desafios e uma dura batalha pela sobrevivência. Assim leva a concluir, que existem processos de politização nas comunidades quilombolas, e estes procedimentos permitem medidas necessárias para efetivação do direito de exercer a sua cultura, reconstituir os valores, o desenvolvimento social e econômico.

Cabe ainda mencionar, a necessidade de identificar a valorização que a mulher quilombola tem dado a cultura afro-brasileira e a educação, diante de suas perspectivas e desafios para enfrentar e conviver em meio uma sociedade de muitos preconceitos. Nessa ótica, é de grande valia discutir sobre o tema ouvindo as mulheres da comunidade quilombolas e fazer esclarecimentos sobre as políticas públicas alargadas no município. E, alertá-las para a seriedade de entender a importância da Lei: 10.639/2003 na educação, na cultura negra e na formação da sociedade brasileira. Finalmente é percebida a relevância de abrir discussão a respeito do reconhecimento da própria identidade, para entender e valorizar as tradições culturais e as suas perspectivas de vida.

## **Referência**

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. – Manaus: UEA Edições, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de**

**dezembro de 1996.** Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola.** Brasília, DF: CNE, 2012.

BURNHAM, Terezinha Fróes. **Educação ambiental e reconstrução do currículo Escolar.** In: Cadernos CEDES, nº 29, 1 ed. São Paulo: Papirus, 1992. p. 21-29.

CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares.** 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1988

GOMES, Nilma Lino, **Movimento Negro E Educação: Ressignificando E Politizando A Raça,** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 31/7/2020

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Por uma Antropologia da Educação no Brasil.** Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 259-265, maio/ago. 2010.

LARCHERT, Jeanes Martins. - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Oliveira, Maria Waldenez de. – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) **Políticas Educativas,** Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013 – ISSN: 1982-3207

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, Kabengele **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves - CONGRESSO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS Simpósio: **Educação em Direitos Humanos, Igualdade e Diferenças.** Brasília, agosto/setembro 2004.

SILVA, Iraneide Soares da. **Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro,** Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016. [www.publicacoesacademicas.uniceub.br › article › view](http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/article/view).

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves - **Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

RESUMOS - PÔSTERES DO GT 01

**“A RODA DE CONVERSA COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM - EM COMEMORAÇÃO AO MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA CATEGORIA: ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS- DO 1º AO 5º ANO” NA ESCOLA MUNICIPAL ROBERTA LOPES DA SILVA- CANDEIAS-BA**

**MARIANA CAPINÃ VITORIANO DA SILVA<sup>79</sup>**

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma ação organizada e desenvolvida pela equipe de professores da referida escola, localizada no município de Candeias, região metropolitana de Salvador. Foi elaborado um projeto, a fim de se trabalhar o tema diversidade durante o mês de novembro, de modo a pensar a Roda de Conversa como instrumento metodológico capaz de sensibilizar os estudantes, professores e toda a comunidade escolar para a importância do diálogo com a diversidade étnica na educação. A proposta teve por objetivo permitir uma expansão do olhar afirmativo no que se refere à África, para além do contexto histórico colonial, marcado pela exploração da mão de obra escravizada, de modo a permitir que estudantes enxergassem as relações de semelhanças com o Brasil - sobretudo pela noção de ancestralidade - e despertassem sua curiosidade sobre o continente, de modo a fortalecer os sentimentos de identidade e pertença. Toda a equipe buscou informações em pesquisas, a fim de pensar formas de agregar questões sobre diversidade aos objetos de conhecimento escolares, de modo promover a representatividade de sujeitos que foram fundamentais na formação da identidade brasileira. Inicialmente, foram planejadas ações em sala que possibilitaram aos estudantes conhecer a Guiné Bissau, país situado na parte ocidental do continente africano. O direcionamento da pesquisa foi baseado cinco eixos: vegetação e relevo, atividades econômicas, religiosidades, política de governo e processo histórico de sua independência. Este contexto foi pensado a fim de preparar os estudantes para conhecerem mais sobre o país do convidado que eles iriam entrevistar. Até a data da sua chegada à escola, foi preparado um ambiente para que a Roda

---

<sup>79</sup> Pedagoga, formada pela Universidade Federal da Bahia, com especialização em Neuropsicologia pela Fundação Visconde de Cairu. Atualmente trabalha como coordenadora Pedagógica no município de Candeias, no Estado da Bahia, vinculada pela Secretaria de Educação de Candeias-SEDUC

de Conversa acontecesse de forma acolhedora que possibilitasse o aprendizado através da escuta atenta à fala do palestrante. A Roda de Conversa foi realizada no dia 19 de novembro de 2019, com a participação do professor e pesquisador guineense Leonel Vicente Mendes, que foi acolhido por todos. Depois desta experiência pudemos perceber que os estudantes buscaram compreender as relações entre o Brasil e Guiné Bissau a fim de encontrar semelhanças e singularidades, o que permitiu que a equipe expandisse um novo olhar nos próximos planejamentos de estratégias para tornar o ensino baseado na formação da identidade brasileira através das variadas formas de linguagem, além da pesquisa.

## A CULTURA AFRODESCENDENTE E O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA

**ELIANE ALVES DE OLIVEIRA**

No intuito de repensar o modelo tradicional de ensino, ainda muito presente nas práticas de sala de aula, surgem as metodologias ativas. A cultura afrodescendente, bem como todas as discussões que envolvem a raça negra, norteou todo um projeto baseado na temática do livro de Eduardo d' Amorim, *África e Brasil: história e cultura*. O objetivo foi promover mudanças nas práticas de sala de aula no processo ensino-aprendizagem e estimular o aluno para o aprender de forma mais significativa. As estratégias utilizadas foram condizentes ao contexto de cada disciplina envolvida. Como um dos principais objetivos da proposta foi levar a história da África e a cultura afrodescendente para o ambiente escolar e promover reflexões, os professores utilizaram as metodologias ativas: teatro temático, música, exibição de filmes e vídeos relacionados ao tema, músicas, debates, visitas de grupos da comunidade de danças afrodescendentes ao espaço escolar, movimentos de conscientização contra o preconceito e o racismo, organização de apresentação de palco pelos alunos, mediados pelos professores, cada turma com um tema específico. Os alunos também foram incentivados a pesquisar sobre a descaracterização do negro durante toda a história, seus costumes e cultura. Embora a Lei 10.639/03 defenda o ensino com foco na cultura afrodescendente e combate ao preconceito racial, as escolas, em sua maioria, só lembram o negro, quando muito, no mês de novembro no Dia da Consciência Negra. É muito pouco, ou quase nada, diante de tantas contribuições do povo negro para a humanidade. Sem falar no sofrimento pelo qual passou e passa atualmente. Todas as temáticas que envolvem a questão racial são carentes de debates e discussões nas escolas entre os jovens que são o grupo capaz de agir e modificar a sociedade em termos de representatividade, combate ao preconceito e ao racismo. Os docentes, através das metodologias ativas e da literatura, propuseram aos alunos algo muito além do estudo da história em si: os alunos exploraram todo o contexto da obra. De forma prática e lúdica, puderam conhecer um pouco mais a história da África e a cultura afrodescendente, refletindo sobre questões que os

fizeram repensar comportamentos e atitudes. A escravidão, que ainda se faz presente em nossa sociedade, principalmente nas relações de trabalho, não pode deixar de ser discutida. Ressignificar a aprendizagem através de atividades que colocam o aluno como protagonista do processo é de extrema importância para manter o educando motivado, desenvolvendo sua autonomia e envolvido nas discussões que, de fato, irão promover a formação de cidadãos capazes de agir diante da realidade que o cerca, no caso, a questão do negro no Brasil e no mundo. O aluno precisa ter acesso a conteúdos com um olhar mais investigativo e crítico. Com as metodologias ativas, tudo isso é possível: o aluno aprende de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais.

## AS VOZES DAS MENINAS CRESPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

ANA PAULA VIEIRA DA SILVA<sup>80</sup>

O processo de construção da identidade das meninas negras normalmente passa pela negação/aceitação da textura dos cabelos. O privilégio simbólico dos corpos não-negros produz em muitas meninas negras o desejo de mudar seus cabelos, de forma a adequá-los ao padrão de estética valorizado socialmente, buscando uma estratégia para enfrentar as violências sofridas na e pela escola. Em uma sociedade com ampla gama de miscigenação como a brasileira, o racismo mascarado se reflete também no ambiente escolar. E como deve ser com as meninas negras das escolas municipais de Curitiba? Como elas lidam com seus cabelos crespos? As crianças produzem sentidos acerca das relações que vivenciam e, pensando assim, a compreensão de seus pontos de vista é fundamental. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar nos relatos das meninas crespas, estudantes da Prefeitura Municipal de Curitiba, como se veem e se sentem vistas na escola. Os objetivos específicos são: Examinar os dados acerca do perfil das estudantes do município de Curitiba através da autodeclaração; Por meio de conversas, analisar as impressões, representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, especificamente a relação das meninas crespas com o seu corpo e cabelo; Investigar como a identidade negra se articula com a cultura escolar. O método empregado nessa pesquisa será sob o viés etnográfico, portanto qualitativo e analítico: envolverá observação das meninas crespas e agentes que compõem o ambiente escolar no qual será feita a pesquisa empírica. A proposta é ter conversas individuais, semiestruturadas, utilizando gravações de áudio, com estudantes - meninas crespas, a fim de explorar seus discursos, de forma transversal. Alguns autores e autoras que norteiam a pesquisa são: Fúlvia Rosemberg (2014), Manuel Jacinto Sarmiento (2005), Nilma Lino Gomes (2002), Stuart Hall (2001) e Tomaz Tadeu da Silva (2014). Vendo a escola como um espaço de problematização e resistência, verifica-se que o tema desta pesquisa

---

<sup>80</sup> Instituição: Prefeitura Municipal de Curitiba Titulação: Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento: Processos de Aprendizagem e Ensino pela Universidade Positivo

é atual. Levando em consideração as especificidades das possíveis mudanças que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais trouxeram para o cotidiano escolar. E é nesse debate que a proposta sobre ouvir as meninas crespas, suas dores e anseios, tal como observar o ambiente escolar ao qual estão inseridas, vem tentar denunciar e minimizar as violências e desigualdades identificadas no campo da Educação, de modo a contribuir para a problematização e transformação social. Ao usar o cabelo crespo, uma mulher negra está se posicionando politicamente, servindo como reação, resistência e denúncia contra o racismo. A autoestima desse grupo é frequentemente atacada com a reprodução de estereótipos depreciativos. Mas não há valorização da estética negra sem que haja o conhecimento da cultura negra. Portanto, é preciso criarmos situações educativas para reconhecer, valorizar, divulgar e respeitar a ancestralidade africana da diáspora e, efetivamente, cumprimos a Lei 10639/2003.

**Palavras-chave:** Cabelo Crespo; Educação Infantil; Relações Étnico-raciais.

### Referências bibliográficas

ARAUJO, Débora Cristina.; DIAS, Lucimar Rosa. **Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo.** In: Educação & Realidade, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000200407&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200407&tlng=pt). Acesso em jun, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 abr, 2020.

CARVALHO, Marília. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. jan./fe./mar./abr. 2005, n. 28, p. 77-95, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo. In: Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em jun, 2020.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de**

**estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, n. 21, set./out./nov./dez. 2002, p. 40-51.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** [S.l: s.n.], 2005.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 5ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade.** In: Cadernos de Pesquisa v.44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a13v44n153.pdf>. Acesso em mai, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade. São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, Mai/ago, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em ago, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares.** 2018, vol.34, n.69, pp.123-150.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## BRANQUITUDE E RACISMO: O INÍCIO DE UMA JORNADA DE LETRAMENTO RACIAL PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARÍLIA ALVES FACCO<sup>81</sup>

A proposta deste resumo é compartilhar uma prática educacional realizada no ano de 2020, no ensino remoto<sup>82</sup>, com alunos das séries finais da Educação Básica – de 9º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio –, em uma escola particular da Zona Norte da cidade de São Paulo. A partir de uma atividade interdisciplinar, denominada “Painel Cultural”<sup>83</sup>, a aula teve como título “*Branquitude e Racismo: a palavra como manifesto*”. Nessa ocasião, os acontecimentos com George Floyd, nos Estados Unidos, aqueceram a discussão das questões raciais em nossa sociedade. Aqui, no Brasil, não foi diferente: muitas pessoas, que ainda não necessariamente participam das discussões sobre racismo e as relações étnico-raciais em nossa sociedade, apoiaram o movimento, postando em suas redes sociais uma foto com tela preta, sob a hashtag #blackouttuesday. A ideia era apoiar o movimento, na vertente brasileira denominado “vidas negras importam”. Considerando os acontecimentos da época e o interesse dos alunos sobre a temática, os professores de Sociologia, Língua Portuguesa e Produção de Texto foram convidados pela coordenação pedagógica e orientação educacional da escola a realizar essa atividade para que o assunto pudesse ser discutido com os discentes. No entanto, considerando a pertença racial dos docentes, pessoas racialmente localizadas como brancas, foi proposto pela autora deste trabalho, que é orientadora educacional da instituição, que ao abordarem a temática partissem da perspectiva da branquitude. De início, todos acharam o tema bem pertinente e fácil de ser desenvolvido em aula uma vez que o racismo, na visão deles, é algo presente em nossa sociedade. Contudo, ao ampliarem seus conhecimentos na perspectiva da branquitude, depararam-se com inúmeros questionamentos, tanto em relação as suas visões de mundo, quanto de sua própria consciência racial. O painel cultural

---

<sup>81</sup> Mulher branca, Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação pela PUCSP e Orientadora Educacional do Ensino Médio, pertencente à rede privada de ensino localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo.

<sup>82</sup> O ensino remoto foi uma modalidade utilizada pela maioria das escolas do Brasil para que os alunos pudessem continuar com suas atividades escolares em casa, em tempos de pandemia pela COVID-19.

<sup>83</sup> Painel Cultural é uma atividade, nomeada por esta escola, de cunho interdisciplinar para abordar os assuntos atuais que estão em voga em nossa sociedade.

foi bem sucedido, tendo impactos positivos tanto nos alunos, quanto nos docentes. Foram percebidas transformações de práticas e olhares diferenciados para as questões raciais na nossa sociedade e no convívio no lócus escolar. Alguns relatos de alunos que se autodeclararam negros foram bem relevantes: trouxeram a importância de se trabalhar a temática na perspectiva preventiva, considerando que os discentes que se autodeclararam brancos, após a atividade, puderam refletir e perceber que as “brincadeiras” com a perspectiva de raça (embutidas de aspectos discriminatórios e racistas), são prejudiciais para os alunos negros. Além disso, os professores também puderam refletir sobre seus movimentos enquanto sujeitos, engendrando outros caminhos nas suas práticas cotidianas na escola. Para tanto, essa proposta se justifica ao ancorar-se em processos preventivos e formativos dos discentes, além de seguir os preceitos das Leis 10.639/03<sup>84</sup> e 11.645/08<sup>85</sup>, nos quais há a obrigatoriedade da incorporação das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica. Vale destacar que trabalhar sob essa perspectiva abre inúmeros espaços para a reflexão e mudança de postura do aluno e também sobre a sua leitura do mundo, bem como sobre a compreensão de que o preconceito está diretamente relacionado às populações não brancas em nossa sociedade. Para Schucman<sup>86</sup>, os privilégios raciais estão associados às pessoas brancas, o que faz com elas ocupem posições diferenciadas na hierarquia social, produzindo desigualdades de toda ordem, assegurando-lhes inúmeros privilégios. Ou seja, para pensarmos uma sociedade mais igualitária, precisamos refletir e discutir sobre as questões étnico-raciais e sobre o legado do processo escravagista em nosso país. Analisando o público-alvo, alunos majoritariamente brancos, dos anos finais da Educação Básica, a possibilidade de discutir sobre branquitude e racismo nos permite também trabalhar com o desenvolvimento da identidade (no jogo Eu – Outro), uma vez que para Moita Lopes<sup>87</sup> as “identidades sociais são construídas no discurso, portanto, as identidades sociais não estão nos

---

<sup>84</sup> BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

<sup>85</sup> BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

<sup>86</sup> SCHUCMAN, L.V. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. 2012. 118f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

<sup>87</sup> MOITA LOPES, P. da. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

indivíduos, mas emergem da interação entre eles agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados". Vale destacar que, a princípio, a autora deste trabalho não tinha nenhuma intenção de coletar dados para uma pesquisa ou publicação científica, era apenas uma atividade interdisciplinar escolar que aliava a discussão sobre atualidades e temas relevantes para a formação humana dos alunos. No entanto, após o desenvolvimento das aulas (uma aula de duas horas e meia para cada turma), a autora deste trabalho recebeu inúmeras devolutivas positivas (de maneira informal – whatsapp e conversas na plataforma digital da escola), reiterando a importância desse trabalho, sugerindo que esta atividade, dada a possibilidade de abertura para a reflexão e (trans)formação dos envolvidos (tanto alunos quanto corpo docente), não se findasse apenas nesta aula. Diante disso, a autora deste trabalho junto à coordenação pedagógica, já em processo de planejamento das atividades para o ano de 2021, estão organizando uma disciplina eletiva, com um conjunto de doze aulas, denominada "*Letramento racial: aprendendo a desaprender*", para abordar os conteúdos de forma menos aligeirada e mais estruturada. No entanto, como ainda é uma proposta em processo de organização – advinda de uma prática realizada –, a autora não tem dados significativos para compartilhar, neste momento, em relação à disciplina eletiva sobre letramento racial. No entanto, acredita-se que essa prática localizada em uma aula teve impactos relevantes, ensejando a abertura de mais espaços para a discussão e formação humana no tocante ao desenvolvimento da consciência racial de alunos, majoritariamente brancos, localizados em uma escola particular, de classe média, na Zona Norte da Cidade de São Paulo. Vale destacar que a disciplina eletiva sobre letramento racial está alinhada à BNCC<sup>88</sup> e, também, às Leis 10.639/03 e 11.645/08, corroborando com a formação humana de jovens em processo de escolarização, objetivando uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva uma vez que é uma proposta de ampliação de conceitos e conhecimentos, tanto da história, quanto da realidade social, cultural e política de um país tão miscigenado como o Brasil. Portanto, o lócus principal do tema "*Letramento racial: aprendendo a desaprender*" é um convite para que os alunos reflitam sobre seus aprendizados, sobre sua cultura e sobre suas histórias (coletiva

---

<sup>88</sup> Base Nacional Comum Curricular (2018). *Competências Gerais*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em Setembro de 2020.

e individual), objetivando um (des)aprendizado de padrões preconceituosos internalizados ao longo do tempo, em contato com o mundo social. O desaprender, nesse caso, vem ao encontro de novos aprendizados e novos paradigmas, alinhados a uma perspectiva de uma educação antirracista, objetivando uma sociedade menos opressora, mais justa e igualitária.

**Palavras-chave:** educação básica, letramento racial, lei 10639, BNCC, relações étnico-raciais.

Referências:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018). *Competências Gerais*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em Setembro de 2020.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

MOITA LOPES, P. da. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SCHUCMAN, L.V. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. 2012. 118f. *Tese (Doutorado em Psicologia)* – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

## **CULTURA POPULAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DA CANTORA BAIANA MARIA BETHÂNIA PARA O EMPODERAMENTO DA CULTURA NEGRA E CONSTRUÇÃO DE SABERES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ANTÔNIO CARDOSO-BA**

**RAFAEL CASAES DE BRITO<sup>89</sup>**

A iniciativa deste trabalho<sup>1</sup> surgiu a partir das vivências no chão da escola Municipal Nestor Duarte que se localiza no município de Antônio Cardoso, na qual a maioria significativa de estudantes são negras e negros, porém, poucos trabalhos são feitos no campo das relações étnico-raciais e cultura local. O município de Antônio Cardoso está situado no Território Portal do Sertão, Estado da Bahia, pertencente à Área de Expansão Metropolitana de Feira de Santana, localiza-se à margem esquerda do rio Paraguaçu. No censo do IBGE realizado em 2010, 50,65% dos 11.554 habitantes de Antônio Cardoso se autodeclararam negros. O percentual coloca o município como único de todo o Brasil em que a maioria da população se vê (e se diz) negra. Parte significativa desse percentual está concentrada na zona rural em comunidades quilombolas. Como forma de manifestação cultural, observamos o samba de roda, a capoeira e a literatura de cordel; todos esses temas estão intrinsecamente ligados à obra da cantora Santamarense Maria Bethânia, que há mais de 50 anos dedica o seu trabalho à música popular brasileira onde faz questão de valorizar a cultura do povo preto, a religiosidade do povo de santo e a escrita de poetas baianos. Este trabalho foi idealizado em sala de aula ao trabalhar o conteúdo “População brasileira” em turmas de sétimo ano do ensino fundamental e teve como objetivo principal a construção de conhecimentos sobre o conteúdo curricular a partir da vida e obra de Maria Bethânia. Em termos metodológicos, a construção do trabalho aconteceu em equipes formadas pelos próprios estudantes que realizaram pesquisa teórica sobre a obra de Bethânia, as letras das suas canções, poemas declamados em seus espetáculos e levantamento fotográfico de sua carreira direcionado sempre para as manifestações culturais locais. Como resultado da

---

<sup>89</sup>Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Professor da Educação básica no Município de Antônio Cardoso-BA lotado na Escola Municipal Nestor Duarte. Pesquisador em ensino de ciências no campo das relações étnico-raciais e colaborador no grupo de pesquisa e extensão RIZOMA-UEFS.

proposta pedagógica, tivemos a construção colaborativa de um painel com imagens e escritos sobre a vida e obra da cantora, e apresentações em equipes de manifestações culturais nordestinas, em forma de música, dança e gingados corporais da capoeira, por exemplo. Da idealização até a execução do trabalho, a importância do povo preto e de suas manifestações culturais, foi declarada como essencial para a formação histórica e cultural do povo brasileiro. Assim, considera-se que o trabalho realizado constituiu um recurso importante de aprendizagem significativa a favor da execução da lei 10.639/2003 nas escolas, e que deve ser considerada como uma ação pedagógica afrocentrada.

## DO QUILOMBO À ESCOLA: RELAÇÕES ÉTNICAS E SEU IMPACTO NA VIDA ESCOLAR DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS DO SÃO GONÇALO – CONTENDAS DO SINCORÁ/BA

LUCILENE DA SILVA GOMES<sup>90</sup>  
ITAMAR PEREIRA DE AGUIAR<sup>91</sup>

A presente proposta de pesquisa tem como objetivo compreender as relações étnicas entre alunos quilombolas, pertencentes a comunidade do São Gonçalo e não quilombolas no contexto escolar do município de Contendas do Sincorá, atentando-se para essas relações no processo de aprendizagem desses alunos advindos da mencionada comunidade tradicional. No ano de 2014, a pesquisadora Gisélia dos Santos Santana em sua tese de doutorado intitulada “*Estudo da associação de micronutrientes (zinco, cobre e ferro) na infecção, e ou progressão para leishmaniose tegumentar em duas comunidades rurais do estado da bahia*” desenvolvida nesta região, estimou cerca de 200 habitantes na comunidade São Gonçalo a qual é considerada remanescente de um antigo quilombo e integra o município de Contendas do Sincorá, situada na região Centro-Sul do Estado da Bahia, sua altitude é de 291m. A principal renda dos moradores da comunidade é a agricultura e o artesanato. A pesquisa foi pensada a partir de uma experiência como professora na rede municipal, neste contexto, chamou-me atenção as relações entre os alunos de locais diferentes nesta escola, que por sinal, é a única da cidade que oferece o ensino fundamental II. Dessa maneira, ao chegarem nessa etapa escolar, todos os estudantes, sejam eles da zona urbana ou rural, estudam na mesma escola no turno matutino, inclusive os remanescentes do quilombo do São Gonçalo, responsáveis pela inquietação que motivou esta proposta de pesquisa. Desse modo, percebi um grande choque de identidades entre os alunos. Em cada sala, os grupos formados por povoados era evidente, contudo, o que mais me causou estranhamento, foi perceber que os alunos quilombolas, de diferentes salas e series, se comportavam de maneira parecida, estes não interagem com os demais alunos da classe. E, foi a partir dessas vivências, que comecei a questionar sobre as relações das crianças remanescentes, com outras crianças de grupos diferentes num dado contexto social e, sobretudo, como isso deveria implicar na aprendizagem e construção da identidade social, uma vez que é através das relações e interações sociais que vamos nos reconhecendo e formando a nossa identidade, pois esta é “ acima de tudo, um dilema

---

<sup>90</sup> Mestranda em Relações étnicas e contemporaneidade – PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié - Bahia. Agência financiadora – FAPESB.

<sup>91</sup> Professor orientador do Programa de Pós-graduação m Relações étnicas e contemporaneidade – PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

entre a singularidade e similitude entre nós e os outros em termos de modos de agir e perceber os fenômenos” (FERNANDES; PEREIRA, 2018, p.36). É essa relação de identificação que possibilita entender quem somos e a diferenciação em relação ao outro, ao que não somos, evitando que nos confunda com os demais e é assim que ocorrem os conflitos intergrupais. A metodologia desta pesquisa é de cunho qualitativo, preocupa em entender os fenômenos que se dão de forma dinâmicas, porque são construídas a partir de relações étnicas e sociais, neste caso, dentro de um ambiente escolar, repleto de novos significados e embates de culturas e identidades numa movimentação constante. Dito isso, é importante salientar que buscaremos suporte na perspectiva pós-estruturalista. Utilizaremos a etnográfica como método de abordagem, entendendo que a etnografia, de acordo com Mattos (2011, p. 51) “Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas”. Além disso, o projeto de pesquisa que, coerente com a etnografia, se preocupa com as desigualdades sociais e processos de exclusão no âmbito escolar. É importante ressaltar que alguns estudiosos serão de extrema valia para ampliação das discussões: Poutignat e streff-Fenart, Fredrik Barth, Thomaz Tadeu, Stuart Hall, Maurício Arruti, entre outros.

## ESPAÇOS DE DEVOÇÃO, RELIGIOSIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO

EDUARDO QUINTANA<sup>92</sup>

ADMA CHRISTINA AMBROSIO ROBERTO<sup>93</sup>

CARLOS ELIAS DA SILVA BRAGA<sup>94</sup>

MARCOS PAULO NEVES REIS<sup>95</sup>

SARA DA SILVA AZEVEDO<sup>96</sup>

TAYNA RODRIGUES DA ROCHA<sup>97</sup>

### Resumo:

O presente projeto de pesquisa, vinculado às atividades de Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Religião (GruPEDR), tem como principal objetivo identificar, compreender, e analisar as novas formas de apropriação/expropriação do patrimônio cultural afro-brasileiro, seus conhecimentos e saberes, presentes nos territórios étnicos e epistemológicos herdeiros do legado ancestral africano e afro-brasileiro. Para isso, pretende-se inventariar o conjunto de bens culturais que estão presentes na história das populações tradicionais locais, que foram transmitidos entre várias gerações. Metodologicamente, trata-se de um estudo pluridisciplinar que envolve diferentes áreas de estudos em seus desdobramentos, por aglutinar as ações desenvolvidas pelo GruPEDR em sua composição, delimitados pelo espaço de pesquisa. Subprojetos estes que vem delineando propostas de trabalhos de conclusão de curso e possíveis propostas monografias (dissertação e teses) para membros do grupo que compõem a equipe executora. A realização desse inventário possibilitará a descoberta e o registro dos bens culturais que constituem o patrimônio cultural das comunidades tradicionais da região noroeste, seus territórios, e dos grupos dos quais fazem parte. Na pesquisa, oralidade e legado ancestral, são partes fundamentais nas tessituras das tramas que compõe esses saberes, onde passado imaginado/idealizado/vivido, é gerador de conhecimento e aprendizagem num espaço sociopolítico e cultural onde se aprende e se afirmam valores comunitários fundados numa herança ancestral. Nesse sentido, falar sobre o passado e

---

<sup>92</sup> Universidade Federal Fluminense. Doutor em Educação – Financiamento (Bolsas): UFF/PROAES.

<sup>93</sup> Universidade Federal Fluminense. Graduanda/Pedagogia. Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico.

<sup>94</sup> Universidade Federal Fluminense. Graduando/Pedagogia. Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico.

<sup>95</sup> Universidade Federal Fluminense. Graduando/Pedagogia. Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico.

<sup>96</sup> Universidade Federal Fluminense. Graduanda/Pedagogia. Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico.

<sup>97</sup> Universidade Federal Fluminense. Graduanda/Pedagogia. Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico.

suas tradições necessariamente não significa voltar para ele, mas sim tê-lo como referência. Assim, o contato com esses territórios étnicos e epistemológicos, possibilitará o resgate de vínculos ancestrais por parte dos nossos alunos, que passaram a ter consciência do valor e da importância do patrimônio cultural afro-brasileiro na região. São *saberes brincantes* de caráter social, afetivo, religioso, festivo, político, medicinal, alimentício que se constituem janelas do passado que se traduz em memória no presente, onde o legado ancestral é percebido como visão de mundo africana e afro-brasileira.

**Palavras-chave:** memória. patrimônio. Identidade. religiões de matrizes africanas. Legado ancestral

## RECONHECIMENTO DA PERTENÇA DOS AFRO-BRASILEIROS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS

ALESSANDRO DE JESUS SANTANA<sup>98</sup>

NATALINO PEROVANO FILHO<sup>99</sup>

### RESUMO

É evidente a nossa concordância com o pensamento de Fredrik Barth, citado no livro Teorias da Etnicidade, de POUTIGNAT, P., STREIFF-FENART, J., (2011,p. 95) ao dizer que o ponto central de sua pesquisa torna-se a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange, e que as fronteiras que devemos canalizar nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais. Neste trabalho versaremos sobre as fronteiras étnicas ao invés de sociais. Esse trabalho surge com o objetivo de discutir e compreender como se dá o reconhecimento e a pertença dos afro-brasileiros no contexto das relações étnicas, dirimindo questões relacionadas a construção da ideia de identidade. E nesse sentido, escolhemos enveredar por hora nesta questão, utilizando para tanto alguns autores num dialogo bibliográfico na tentativa de provocar ainda mais anseios e buscas por respostas mais condizentes sobre o reconhecimento e a pertença a um grupo ou comunidade. Na sociedade brasileira, vários aspectos são colocados para classificar uma pessoa como tendo uma ancestralidade africana, mas com maior evidência os aspectos fenotípicos como cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, da boca, dos pés, entre outros detalhes corporais E o fato é que muitas pessoas usam essas características fenotípicas como forma de identificar um suposto paralelismo na origem comum, chegando muitas vezes a salientar detalhes desses marcadores citados para que se possa ser percebido de forma mais objetiva pelos seus pares, como por exemplo, o uso do pente enfiado no cabelo em formato black, o uso de turbantes ou de algumas roupas específicas. SILVA e SOBRAL (2013, p.22,23), citando Cunha (1993) afirmam que os traços fenotípicos fornecem uma base natural, neutra, fixa, evidente, em que a cultura investe, interpreta e transforma em símbolos. Dessa

---

<sup>98</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação em Relações étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

<sup>99</sup> Programa de Pós Graduação em Relações étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

forma, traços físicos são aspectos biológicos que se perpetuam de modo amplo, com está bem colocado na conceituação de grupo étnico por Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff- Fenart. Diante desta questão histórica, que é a construção de identidades de grupos em oposição aos que são diferentes, o que podemos perceber em certa medida é o fato da criação de estigmas que diminui o outo a partir de algum ou alguns elementos étnicos. Ciente que o processo de reconhecimento enquanto grupo étnico precisa ser interiorizado e até buscado pelos afro-brasileiros, tornou-se necessário à união, a comunhão e por que não dizer a superação daqueles que são identificados e se identificam como pretos e pretas no território nacional. Milena Regina de Paula Silva (2019, p.7), escrevendo sobre etnicidade e religião coloca como sendo importante ressaltar que o negro é marginalizado em primeira instância porque é negro. Portanto, nem a miscigenação e tampouco a ascensão social são capazes de anular o preconceito racial no Brasil. E citando SCHWAREZ (1999) ainda diz que a identidade não é atemporal e imutável em seus traços culturais (...) Ela resulta da ação e reação entre grupos e outros, num tipo de jogo que não para de se alterar. Ainda Segundo PAULA SILVA (2019, p.8). Toda a identidade é construção social e histórica, sendo a demarcação de identidades ferramenta que pode objetivar autoproteção, defesa de interesses e reversão da opressão. Daí a defesa do processo de reconhecimento da pertença dos pretos e pretas enquanto pertencente a um grupo étnico, por carregar na pele algo que os diferencia, mas que não inferioriza. Devendo esse reconhecimento ao nosso entender ser valorizado, buscado e realçado numa etnicidade, mesmo que de forma transitória pelos afro-brasileiros, com a premissa de união, comunhão, identificação e superação das condições que sempre foram impostas pela colonização ou por suas heranças conjunturais e estruturais.

## **REFERÊNCIAS**

BARTH, Fredrick. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Phillippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrick Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PAULA SILVA, Milena Regina de. Raça, Etnicidade e Religião: Das ciências sociais às ciências da religião. CSinline – Revista Eletrônica de ciências sociais, Juís de Fora, nº 28, 2019.

SCHWAREZ, K. Lília. Questão Racial e Etnicidade. In: Miceli (org). O que lê na

ciência social brasileira (1970-1995). São Paulo, Brasília: Editora Sumaré ANPOCS/CAPES – 1999.

SILVA, Manuel Carlos; SOBRAL, José Manuel. *Etnicidade Nacionalismo e Racismo: Migrações, minorias e étnicas e contextos escolares*. Edições Afrontamento, Lda. Biblioteca das Ciências Sociais, 2013.

SILVA, Manuel Carlos; SOBRAL, José Manuel. *Etnicidade Nacionalismo e Racismo: Migrações, minorias e étnicas e contextos escolares*. Edições Afrontamento, Lda. Biblioteca das Ciências Sociais, 2013.

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O LIVRO: NOVAS POSSIBILIDADES

VERA LÚCIA VASCONCELOS<sup>100</sup>

Esse trabalho que propõe a confecção de livros, junto às turmas, no final do semestre letivo, na disciplina Relações Étnico-Raciais e Educação, no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM/FAETEC, Campos dos Goytacazes, RJ, após a análise de livros didáticos voltados para as séries iniciais do Ensino Fundamental e da constatação das “lacunas” em relação à cultura afro-brasileira, tem por base a Lei 10.639/2003, uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Por esta razão, os livros analisados são de publicações posteriores a referida Lei.

A confecção dos livros, tem como objetivos contribuir para a criação e afirmação da identidade dos não brancos, bem como formar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial através de textos e ilustrações que os retratem com positividade. O fato de se pretender, com essa atividade, combater o racismo, não estamos depositando na escola, única e exclusivamente a tarefa pela erradicação das desigualdades raciais na educação. Entretanto, Nilma Gomes nos lembra que, “A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo” (2010:87).

Foram utilizados diversos materiais na elaboração dos livros, como: caixa de sabão em pó, feltro, caixas de papelão, tecidos coloridos, caixas de presente, palha, emborrachado E.V.A, entre outros, pois esse item foi de livre escolha dos grupos, já que a atividade foi realizada de forma coletiva.

Os livros foram expostos no Projeto Olhares África/Brasil, em novembro de 2013, 2014 e 2015, na Semana Pedagógica do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM, em outubro de 2014, no aniversário do NEABI/UENF – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual do Norte Fluminense, novembro de 2014, no Auditório da Educação Infantil do ISEPAM, novembro de 2014, e no III Encontro Entre Ativistas Afro-Brasileiros

---

<sup>100</sup> E-MAIL: [isepampedagogia@gmail.com](mailto:isepampedagogia@gmail.com)

e Afro-Americanos, realizado no ISEPAM em agosto de 2015.

Nessas exposições, que, teve como título “Relações Raciais e o livro: novas possibilidades”, o público visitante demonstrou interesse e curiosidade, levando muitos a manusearem o material exposto. Os comentários ressaltavam, entre outras questões, a criatividade usada para a construção dos livros e as possibilidades das crianças não brancas se virem representadas.

Ao ouvir as histórias contadas pelas alunas e professoras, um menino negro, da educação infantil do ISEPAM, que folheava um livro, com entusiasmo apontou o dedo para uma imagem e falou: “olha eu ali!”

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, **Lei nº10.639**. Brasília. DF, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola**: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA ATRAVÉS DA OBRA "A RAINHA DANDARA E A BELEZA DOS CABELOS CRESPOS"

JOANA MARQUES DE LIMA SAAR XAVIER <sup>101</sup>

JARDEL SILVA FRANÇA <sup>102</sup>

### RESUMO

Este trabalho traz uma proposta de discussão sobre representatividade negra e relações étnico-raciais por meio da obra “A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos”. É fruto de estudos e pesquisas realizadas junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal – Neabi/Ufac. “A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos” trata-se de uma produção de literatura com ênfase na cultura africana e afro-brasileira, de autoria da professora doutora Dayse Cabral de Moura da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Trazer a obra, também é uma forma de celebrar, valorizar e dar visibilidade às nossas intelectuais negras brasileiras. É importante que, desde os seus primeiros contatos com a Educação Escolar, as crianças tenham acesso às representações positivadas da população negra e do ser negro (a), para que não cresçam reproduzindo e reforçando estereótipos, racismo e preconceito. Então é necessário que sejam oportunizadas experiências que dialoguem de forma positiva com a diversidade e com a cultura africana e afro-brasileira. Para esse êxito é cada vez mais urgente o trabalho com as relações étnico-raciais desde a Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Os objetivos foram: mostrar como podemos utilizar a obra “A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos” para trabalhar representatividade negra, cultura africana e afro-brasileira, discutir relações étnico-raciais e estimular o respeito às

---

<sup>101</sup> Professora da Educação Infantil – creche da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – Acre, graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Acre (Ufac), especialista em Educação para as relações étnico-raciais pela UFAC, graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas – ICSH e pesquisadora/formadora Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre – Neabi/Ufac. E-mail: [joanamarx@gmail.com](mailto:joanamarx@gmail.com)

<sup>102</sup> Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Ensino Superior Euclides da Cunha (INEC). Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Aperfeiçoado Uniafro em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela UFAC. Pesquisador no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre – Neabi/Ufac. E-mail: [jardelfranca2509@gmail.com](mailto:jardelfranca2509@gmail.com)

diferenças desde a primeira infância. O caminho metodológico utilizado foi: pesquisa bibliográfica, análise da obra e elaboração de sugestões de uso. Para auxiliar a nossa escrita e reflexões, embasamo-nos em: Silva (2000), Brasil (1996, 2003), Gomes (2012), Munanga (2015), Moura (2017), Pereira e Dias (2020). A partir do estudos e pesquisas realizadas, compreendemos que: o acesso à literatura infantil com ênfase em cultura africana e afro-brasileira contribui para o desenvolvimento das crianças, auxilia na convivência com as diferentes identidades, na valorização e no respeito às diferenças, visto que, enquanto sujeitos de direitos precisam ter acesso à uma Educação que contribua para sua formação cidadã e ao proporcionamos uma educação antirracista aos pequenos e às pequenas, auxiliamos nessa construção de modo saudável.

**Palavras-chave:** Representatividade. Educação Étnico-racial. Educação Infantil. Lei 10.639/2003.

#### **Referências:**

BRASIL. Ministério da Educação. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília : MEC; Unesco, 2012.

BRASIL. Lei 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Brasília: Senado Federal, 2003.

MOURA, Dayse Cabral de. *A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos*. Recife, Editora UFPE, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 178-196, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1008>>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE IDENTIDADES ÉTNICAS DE PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA<sup>103</sup>

ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA<sup>104</sup>

### RESUMO

Este estudo objetiva realizar uma análise dos trabalhos publicados no Brasil, no que concerne aos processos de construção das identidades étnicas em pessoas negras com Deficiência Visual. A metodologia aplicada foi uma revisão sistemática da literatura, com base na pergunta norteadora: “Como acontecem os processos de construção das identidades étnicas em pessoas que, concomitantemente, são negras e possuem Deficiência Visual?”. Foram utilizados como descritores: “estudantes negros”, “deficiência visual”, “pessoas cegas”, “identidades étnicas”, “étnico-racial”, “educação especial”, “educação inclusiva” e “inclusão”. Utilizamos como base de dados o Google Acadêmico, com recorte de tempo entre 2010 e 2020. Como resultados, foram selecionados cinco trabalhos vinculados a essa temática e foi possível analisar que um deles trata diretamente do processo de construção das identidades étnico-raciais em pessoas cegas. Os demais quatro discorrem respectivamente sobre o duplo estigma de alunos negros com deficiência; a inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades; relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira; e o aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos. Pôde-se concluir que nos últimos dez anos, poucos pesquisadores brasileiros se atentaram para a importância de se compreender de que maneira acontece a formação da identidade étnica em pessoas negras com deficiência visual.

**Palavras-chave:** Revisão Sistemática; Identidades Étnicas; Pessoas negras; Deficiência Visual

---

<sup>103</sup> Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade – Linha 1, Especialista em Educação Especial, Professora da Rede Municipal de Educação de Jaguaquara-Ba, atuante no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Alegria de Viver.

<sup>104</sup> Doutora em Genética pela Universidade Federal do Paraná, Brasil (2003). Professora Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil.

## SÃO JOÃO XANGÔ MENINO: FRONTEIRAS ÉTNICAS NA TRADIÇÃO DA FESTA JUNINA DE JEQUIÉ

DIONÁRIA DA SILVA SANTOS<sup>105</sup>

NATALINO PEROVANO FILHO<sup>106</sup>

### RESUMO

O presente trabalho versa sobre parte do projeto de dissertação que busca compreender as fronteiras enunciadas a partir do tema da festa São João, em 2010 na cidade de Jequié, “São João Xangô Menino”. Além disso, visa analisar sobre quais os conflitos, atualmente demarcam as relações étnicas na cidade de Jequié, Bahia. Deste modo, sugere como objetivo, identificar as identidades étnicas que foram realçadas, e quais as fronteiras foram reafirmadas. Para tanto, a questão norteadora até aqui apresentada propõe dialogar com as seguintes hipóteses: - a cidade de Jequié não reconhece a cultura afro-brasileira; Nas principais instituições representativas municipais há um pensamento intolerante e racista predominante; Mesmo diante do silenciamento das matrizes étnicas indígenas e africanas, em detrimento da afirmação da supremacia da matriz européia, estas identidades resistem na memória e no cotidiano da população jequeense. Neste sentido, até o presente momento, esta investigação tem como referenciais teóricos os estudos de BARTH, Fredrick (1969/1997); VERMEULEM, Hans e GOVENS, Cora (2003); POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Joceline (1998); HALL, Stuart (2003); SILVA, Tomaz Tadeu da (2014); GOMES, Nilma Lino (2017), compreendendo que o lócus da pesquisa excluirá ou ainda nos apontará dentre outrem autoras e autores. Desta forma, o caminhar desta pesquisa aponta para uma abordagem qualitativa que nos ajude a interpretar e reinterpretar o “campo-sujeito”, este que já traz suas próprias interpretações, deste modo encontramos até aqui, como referencial operativo na abordagem descrita por THOMPSON, John B (2011) o aporte para o desenvolvimento deste trabalho, que diante da análise sócio-histórica, demarca também a etnografia como *método*, de modo que *técnicas* como as entrevistas, mediante roteiro de pesquisas, bem

---

<sup>105</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC da Universidade do Sudoeste da Bahia / UESB Campus Jequié-BA.

<sup>106</sup> Orientador, Docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC da Universidade do Sudoeste da Bahia / UESB.

como o diário de campo nortearão a análise discursiva que prevê este trabalho. Sendo uma investigação de caráter relacional, situacional e contextual, de modo que as relações e interações sejam evidenciadas. Como sujeitos e colaboradores desta pesquisa temos as pessoas as quais estavam envolvidas no universo da festa, especialmente as pessoas que se posicionaram, favoráveis e contra a realização do festejo junino com a temática de São João Xangô Menino.

Palavras chave: Relações Étnicas - Fronteiras Étnicas - Identidade.

## SAÚDE, DIREITO DE TODOS? RECORTE BIBLIOGRÁFICO DAS PRODUÇÕES PROMOTORAS DE SAÚDE NA POPULAÇÃO NEGRA DO BRASIL

DANIELA PRISCILA OLIVEIRA DO VALE TAFNER  
ROSANE GONÇALVES NITSCHKE  
SELMA MARIA DA FONSECA VIEGAS  
TASSIANA POTRICH  
ADRIANA DUTRA THOLL

**Introdução:** Discutir saúde da população negra no Brasil deveria ser habitual, visto que o país é constituído em sua maioria populacional de negros; é o segundo país com maior população afrodescendente no mundo fora da África<sup>1-2</sup>. A Lei 8080/90 reforça que: *a saúde é um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação*” no Brasil<sup>3</sup>. A Saúde é reconhecida como muito além de ausência de doença, *“a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde*”<sup>4</sup>. Para concretização da saúde da população negra, especificamente, políticas e leis foram promulgadas, porém a população Negra em sua maioria permanece entre os vulneráveis. Uma criança preta ou parda tem 60% mais risco de morrer por causas infecciosas e parasitárias do que uma criança branca, antes dos cinco anos de idade<sup>5</sup>. Se a saúde é direito de todos, o que nós profissionais da área da saúde estamos produzindo para reduzir as desigualdades na Saúde da população negra? Como percebemos e atuamos em consonância com o proposto pelo nosso Sistema de Saúde vigente para a redução das desigualdades sociais vivenciadas por esta população? **Objetivo:** Compreender o que os profissionais da área da saúde têm produzido sobre promoção da saúde e população negra. **Metodologia:** Recorte bibliográfico nas bases de dados Scielo e Pubmed, recorte temporal de 1988 até a atualidade. **Resultado:** Foram encontrados 33 artigos que falavam sobre a população negra, porém 29 desses não respondiam. Apenas 2 artigos em sua abordagem apresentavam uma discussão sobre promoção da saúde, porém não tinham como objetivo central a promoção da saúde, mas em seus resultados discutiam a

conscientização da população, masculina africana, sobre a importância do autocuidado e da prevenção visando a promoção da saúde. Céticas de que as buscas estavam sendo realizadas da forma inadequada, o protocolo foi revisado duas vezes junto à bibliotecária para ter certeza dos resultados que encontrávamos. Os resultados ressaltam como o nosso universo da produção científica, acadêmica, ainda permanece impregnado do conhecimento centrado na doença, na culpabilidade, quando relacionado a população afrodescendente. Discutir promoção da saúde das pessoas negras parece algo ainda muito distante, porém a promoção da saúde empodera essas pessoas para o autocuidado e os capacita a serem protagonistas de suas próprias vidas. Através destes estudos foi possível concluir que o racismo está institucionalizado no ambiente da saúde, pois os artigos encontrados sobre população negra não visavam a promoção da saúde, empoderamento ou mesmo valorização das qualidades dessas pessoas, os artigos realizavam métodos comparativos de doenças sexuais, desvios de conduta entre outros fatores, favorecendo assim a manutenção das vulnerabilidades e desigualdades.

## Referencias:

WADE, Peter. Interações, relações e comparações afro-indígenas. Estudos afro-latino-americanos. Harvard, 2019.

FAERSTEIN, Eduardo et al. Raça e percepção de racismo, educação e hipertensão entre servidores brasileiros: o Estudo Pró-Saúde. Rev. bras. epidemiol. , São Paulo, v. 17, supl. 2, p. 81-87, 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2014000600081&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2014000600081&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 06 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4503201400060007>.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretária Executiva. Sistema Único de Saúde: Princípios e Conquistas. Brasília: Ministério Saúde, 2000.

BRASIL, Conferência Nacional de Saúde, 8º. Brasília, 1986. Anais, 8º Conferência Nacional de Saúde, Brasília: Centro de documentação do Ministério da Saúde, 1987.

POLICY. The International Policy Centre for INclusive Growth. – UNICEF vol. 15 n.3 dez. 2018. Acessado em: 10 de julho de 2018. Disponível em: [http://ipcig.org/pub/eng/PIF43\\_Social\\_protection\\_meeting\\_children\\_s\\_rights\\_and\\_need\\_s.pdf](http://ipcig.org/pub/eng/PIF43_Social_protection_meeting_children_s_rights_and_need_s.pdf)

## SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DE GRUPO: TEATRO, DANÇA E MEMÓRIAS DE PESSOAS IDOSAS<sup>107</sup>

MÔNICA ALVES SOUZA<sup>108</sup>

MARIA APARECIDA DE SOUZA<sup>109</sup>

LUZIA WILMA SANTANA DA SILVA<sup>110</sup>

**RESUMO.** Pertencer do Latim *pertinescere*, enlaça uma compreensão da 'solidariedade étnica' entre o 'nós e os outros', o sentido de unidade grupal. Max Weber expõe que o sentido de pertencimento desenvolve uma compreensão da diversidade cultural que tem imbricamento com a noção de participação e corresponsabilidade em que o grupo se sente ator da ação em curso em construção coletiva com um pouco de cada um. É este sentimento de pertencimento que o estudo que ora se apresenta vem compartilhar de suas experiências com pessoas idosas participantes do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Extensão em Cuidados à Saúde da Família em Convivibilidade com Doenças Crônicas (Niefam). Trata-se, assim, de um estudo de relato de experiência, cujo objetivo visa compartilhar vivências de atividades lúdicas através de aulas de teatro e dança de rodas desenvolvidas com um grupo social formado por pessoas idosas, na maioria do sexo feminino, em condição de enfrentamento por Doença Crônica Não Transmissível (DCNT), no ano de 2019, em um Centro Social Urbano, Jequié, BA. O caminhar deu-se primeiramente pelo resgate das aulas de teatro, buscado o grupo interessado em participar, do interesse vinte e três pessoas, sendo dois homens e as demais mulheres, idade acima de 70 anos, média 82 anos, com DCNT: 100% com Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS), 100% com problemas reumatológico, em destaque osteoartrose e, 50% com Diabetes Mellitus tipo 2 (DM2) e HAS. Com os interessados foram realizadas três rodas de conversa de temáticas variadas, sobre os registros mentais de historicidade cultural do grupo. Emergiram das rodas de conversa temas como Samba de roda, Baião, Danças de roda, Quadrilha, Cantigas de

---

<sup>107</sup> Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Extensão em Cuidados à Saúde da Família em Convivibilidade com Doenças Crônicas (NIEFAM)

<sup>108</sup> Profissional de Educação Física. Membro colaboradora/Coordenadora das atividades de Teatro/Dança no Niefam/UESB/2019..

<sup>109</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. do Departamento de Teatro, Membro Colaboradora Niefam/UESB.

<sup>110</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Departamento de Saúde II (DS II), Ph.D em Enfermagem.Coordenadora Niefam/UESB.

rodas populares do Brasil, como cirandas, numa representação de pertencimento sociocultural. Confluíram para aulas semanais, de duração de duas horas que culminou na realização de uma peça teatral construída pelo grupo referente ao empoderamento da pessoa idosa – seus direitos e respeito social, apresentada ao público em dezembro/2019. Os resultados se fizeram notar na elevação da autoestima, autoimagem e autoconfiança do grupo, refletidos no controle dos marcadores fisiológicos para HAS, DM2 e na percepção dolorosa da osteoartrose diminuída, evidenciando o quão sentir-se inserido em um grupo social representa uma necessidade humana de pertencimento. Finalmente cumpre destacar, que acompanhar o público idoso a despeito dos passos lentos; visão um pouco mais baixa; voz que não consegue projetar mais (o que nas salas de teatro se deseja) e ainda “forçando-os” a exercitar a memória de curto prazo sem muito esforço, já que as músicas precisam ser apreendidas, as marcações de cena executadas e as ‘deixas’ ouvidas, significa utilizar o tempo como grande aliado, pois cada corpo e cada envelhecer são diferentes. Respeitar o tempo de cada um e as desenvolturas que trazem, faz com que a simplicidade permita alcançar um estado de ‘graça’ – todos concentrados e presente no aqui e no agora.

## GT 02 – ETNIA, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

### TRABALHOS COMPLETOS - COMUNICAÇÕES ORAIS DO GT 02

#### (DES)PATOLOGIZANDO A HOMOSSEXUALIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A "CURA" GAY

#### (DE)PATHOLOGIZING HOMOSEXUALITY: A SYSTEMATIC REVIEW ON GAY "CURE"

MARCOS OLIVEIRA DE NOVAES<sup>111</sup>

ALEXANDRE DE OLIVEIRA FERNANDES<sup>112</sup>

#### RESUMO

A homossexualidade tem sido discutida em diversos âmbitos da sociedade, nos mais diversos campos, como na política e na religião. O presente artigo trata da questão da "cura" da homossexualidade, temática que tem gerado muita polêmica e que extrapola o campo científico. Foram realizadas buscas nas bases de dados: LILACS, SciELO, PePSIC e Index Psi Periódicos Técnico-Científicos, utilizando as combinações: "homossexualidade and cura" e "homossexualidade and psicologia". As buscas resultaram em 76 artigos, nos quais restaram apenas 06 após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Os resultados demonstraram que a problemática vem sendo discutida e defendida por meio de ideologias religiosas que defendem terapias de reversão sexual sustentada por uma pseudociência, divergindo completamente da psicologia que desautoriza qualquer tipo de terapia que tenha como objetivo promover à hipotética "cura gay".

**Palavras-chave:** "Cura gay", Patologização, Psicologia, Política, Religião

#### ABSTRACT

Homosexuality has been discussed in different areas of society, in the most diverse fields, such as politics and religion. This article deals with the issue of the "cure" of homosexuality, a theme that has generated much controversy and that goes beyond the scientific field. Searches were conducted in the databases: LILACS, SciELO, PePSIC and Index Psi Technical-Scientific Journals, using the combinations: "homosexuality and cure" and "homosexuality and psychology". The searches resulted in 76 articles, in which only 6 remained after applying the inclusion and exclusion criteria. The results showed that the problem has been discussed and defended through religious ideologies that defend sexual reversion therapies supported by pseudoscience, completely diverging from the psychology that disallows any type of therapy that aims to promote the hypothetical "gay cure".

**keywords:** "Gay cure"; Pathologization, Psychology, Policy, Religion

## 1 INTRODUÇÃO

A crescente do conservadorismo no Brasil tem demonstrado uma recessão no que diz respeito aos direitos dos LGBTQ+. Temos testemunhado diversos

---

<sup>111</sup> Psicólogo - UniFTC. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB/Jequié. E-mail: [marcosoliveiradenovais@hotmail.com](mailto:marcosoliveiradenovais@hotmail.com).

<sup>112</sup> Doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB/Jequié. E-mail: [alexandre.pro@gmail.com](mailto:alexandre.pro@gmail.com).

discursos de ódio vindo de vários segmentos da sociedade, tais narrativas potencializam a discriminação e conseqüentemente a violência contra estes sujeitos. Segundo Dantas (2016, p. 98), estes ataques “[...] têm base em uma estrutura social e em valores moralistas e conservadores que oprimem e limitam a liberdade de ser, sentir, amar e de viver dos sujeitos”.

Ora, em um país no qual a sua grande maioria se autodeclara cristã (católicos e evangélicos) não poderia ser diferente, os valores religiosos acabam por julgar e determinar o que é moralmente aceito e o que não é. Assim acontece com a sexualidade, uma vez que o cristianismo privilegia a heterossexualidade e abomina qualquer outro tipo de orientação sexual. Desta forma, o heterossexismo opera, e “todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização” (BORRILLO, 2010, p.31).

A tentativa de repatologizar a homossexualidade tem sido muito discutida atualmente, principalmente por parlamentares evangélicos, medida que representaria um retrocesso gravíssimo e um ataque aos direitos humanos, visto que o Conselho Federal de Medicina (BRASIL/CFM,1985), a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1999), respectivamente, já reconheceram a homossexualidade como uma variação normal da sexualidade humana, não havendo nada de patológico.

Portanto, diante do que foi exposto, admite-se a importância de averiguar a literatura a fim de expandir a discussão acerca da “cura” da homossexualidade. Para isso, a pesquisa analisou um montante de artigos científicos que tratam da possível “cura gay” no Brasil, bem como a participação da psicologia referente ao tema. O objetivo deste trabalho foi realizar uma revisão sistemática no intuito de compreender em quais campos o tema tem sido discutido, quais saberes estão sendo empregados para discutir o problema, e quais as contribuições da psicologia frente à questão da dita “cura gay”.

## **2 MÉTODO**

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, na qual tem por objetivo investigar minuciosamente um tema, realizada mediante levantamento

bibliográfico, utilizando critérios de buscas pré-estabelecidos, com o propósito de apreender estudos relevantes e compatíveis com os objetos da pesquisa (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Assim, a revisão sistemática é um estudo secundário, que agrega pesquisas desenvolvidas anteriormente, apresentando os resultados alcançados para reafirmar ou contestar os dados destes trabalhos.

Foram realizadas buscas de forma *online*, nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), PePSIC (Periódicos Eletrônicos de Psicologia), Index Psi Periódicos Técnico-Científicos e LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), em abril de 2020. Aplicaram-se duas combinações de palavras-chave com o operador *booleano AND*, foram elas: "Homossexualidade *and* Cura" e "Homossexualidade *and* Psicologia".

Para tanto, utilizou-se como critérios de inclusão: artigos completos que tratassem da "cura gay", escritos em língua portuguesa e publicados entre os anos de 2015 a 2020. Logo, os de exclusão foram: artigos incompletos, que não abordavam a "cura gay", publicados antes de 2015, trabalhos repetidos e escritos em línguas estrangeiras.

Em seguida, buscou-se identificar e excluir os trabalhos duplicados entre as bases de dados. Por fim, todos os artigos que restaram foram examinados na íntegra, no intuito de selecionar os trabalhos que correspondiam aos objetivos desta pesquisa.

### 3 RESULTADOS

A busca inicial aplicando as duas combinações em cada base de dados (Homossexualidade *and* Cura e Homossexualidade *and* Psicologia), resultaram em um total de 361 trabalhos (LILACS: 233; SciELO: 58; PePSIC: 37; Index Psi Periódicos Técnico-Científicos: 33). Posteriormente, foram aplicados os filtros: artigos completos, escritos em língua portuguesa, publicados entre os anos de 2015 a 2020, resultaram assim, em 76 artigos, como exposto na Tabela 1.

**Tabela 1: Base de dados e número de artigos encontrados por combinação.**

Base de dados	Homossexualidade AND Cura	Homossexualidade AND Psicologia	Total
Index Psi Periódicos Técnico-Científicos	00	05	05
LILACS	03	29	32
PePSIC	01	17	18
SciELO	02	19	21
Total por combinação	06	70	76

Depois de aplicados os critérios de inclusão, iniciou-se a identificação dos artigos repetidos entre as bases de dados. Dos 76 artigos obtidos, 20 foram excluídos por repetição. Desta forma, restaram 56 artigos, os quais foram lidos na íntegra. Após a leitura, foram selecionados 06 artigos que se enquadravam nos objetivos desta pesquisa. Os trabalhos selecionados correspondem as seguintes bases de dados: LILACS (02), SciELO (02), PePSIC (01) e Idex Psi (01).

Em relação ao ano de publicação dos 06 artigos selecionados, 02 artigos foram publicados em 2019, 01 em 2018, 01 em 2017 e 02 em 2016. Não houve artigo selecionado no ano de 2015 e 2020.

## 4 DISCUSÃO

A discussão crítica dos resultados será apresentada logo a seguir, em duas subseções, a saber: “Religião e política a favor da “cura” da homossexualidade” e “Uma psicologia cristã?”.

### 4.1 Religião e política a favor da “cura” da homossexualidade

Os debates acerca da “cura gay” por meio de “terapias de reversão sexual”<sup>113</sup> extrapolam o campo científico e ganham outros contornos. As discussões adentram o âmbito religioso e político. Há uma forte oposição por parte de alguns religiosos que entendem a homossexualidade como um desvio, uma doença que necessita de cura. Dentre os parlamentares, o fator religião é o que direciona o desejo em regulamentar a prática de reversão da

<sup>113</sup> Terapias que prometem “curar” a homossexualidade.

homossexualidade, apoiada por um viés heteronormativo defendido por tais deputados.

Em seu estudo, Gama (2019) apresenta o Projeto de Decreto Legislativo – PDL 1640/09, que teve como proponente o então Deputado Federal Jairo Paes de Lira (PTC/SP), que almejava a suspensão dos artigos 3º e 4º da resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia – CFP. O projeto tramitou entre junho de 2009 e dezembro de 2010 na Comissão de Seguridade Social e Família – CSSF, quando teve voto contrário da relatora, a deputada Jô Moraes – PCdoB/MG, e foi posteriormente arquivado.

Segundo Gonçalves (2019), a partir da efetivação da portaria 01/99 do CFP, discussões e embates têm sido levantados. O PDL 234/2011, de autoria do então Deputado Federal e presidente da Frente Parlamentar Evangélica, João Campos (PSDB/GO), foi aprovado pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, em 18 de junho de 2013. Tal projeto também pretendia legalizar as terapias de reversão sexual realizadas por psicólogos, suspendendo assim, os artigos 3º e 4º da resolução 01/99 que proíbe a realização de tais terapias. O PDL 234/2011 foi duramente criticado por diversas frentes, inclusive pelo Conselho Federal de Psicologia. Tal pressão levou ao arquivamento do projeto pelo próprio autor em junho de 2013.

O trabalho de Antunes (2016) teve por objetivo analisar os discursos da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados quanto à aprovação do PDL 234/11. O artigo constatou a defesa de uma ideologia conservadora por parte dos deputados que defendiam o PDL, pautada em uma pseudociência que defende a reversão da orientação homossexual. Estes discursos também apareceram permeados por justificativas religiosas contra qualquer outro tipo de orientação sexual que não correspondessem à heterossexualidade. O primeiro PDL (1640/09) teve menos repercussão que o segundo (234/11) por conta de alguns fatores, como por exemplo, o aumento no número de parlamentares evangélicos.

A pesquisa de Mesquita e Perucchi (2016), propôs analisar os discursos de indivíduos que ocupam posições de porta-vozes das religiões católica e evangélica pentecostal e neopentecostal por meio de vídeos. Mais uma vez as interlocuções demonstravam uma negatividade em relação à homossexualidade,

tida como uma prática antinatural, divergente da criação divina. Outras narrativas apresentadas pelas autoras, consideraram a homossexualidade um comportamento aprendido ou imposto, como afirmou uma parlamentar e missionária católica, alegando que a homossexualidade é uma questão de escolha e que o problema é de quem decide ser.

Percebe-se que a tentativa de patologizar a homossexualidade adentra o campo político motivado por valores morais e religiosos. A ciência é deixada de lado em detrimento de discursos não científicos e religiosos, que além de ferir a subjetividade humana e acarretar danos à saúde dos sujeitos, pretende impor uma moral religiosa em um Estado laico.

#### **4.2 Uma “psicologia cristã”?**

A ideia de uma possível clínica que atue a favor do tratamento da homossexualidade é uma tentativa de curar o incurável, patologizar o que não vem a ser uma patologia, atribuindo as psicologias uma tarefa anticientífica e antiética. Souza, Medeiros e Nunes (2017, p. 27) elencam tal retrocesso ao dizerem que “depois de tanto avançarmos nos direitos à despatologização e à descriminalização das homossexualidades, a história torna-se a repetir, como roupa velha que retorna à moda [...]”.

Os autores ainda enfatizam o que Freud constatou acerca da homossexualidade, garantindo que ela é apenas mais uma manifestação natural e normal da sexualidade humana, não tendo nada de patológico em sua expressão. Desta forma, o discurso psicanalítico se torna importante na superação da errônea ideia de patologização da homossexualidade, ideias sustentadas por meio de discursos que se dizem científicos, e que postulam a heterossexualidade como a única expressão moralmente legal e normalmente aceita, sem nenhum caráter desviante ou patológico (SOUZA; MEDEIROS; NUNES, 2017).

A prática de uma suposta “psicologia cristã” contraria o Código de Ética Profissional do(a) Psicólogo(a). Macedo e Sivori (2018) apresentam as percepções de profissionais que se identificam como “psicólogas cristãs” e defendem a reversão da homossexualidade. A psicóloga evangélica Rozangela Justino, ganhou notoriedade após ter concedido entrevistas ao Jornal Folha de São

Paulo, a revista Veja e ao telejornal do SBT, defendendo um discurso “psicológico” na validação da “reversão” da homossexualidade.

No trabalho de Gonçalves (2019), o autor traz à tona trecho de uma entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo em que Rozangela Justino a “psicóloga cristã”, como a própria se autointitula, expressa veementemente sua opinião sobre a homossexualidade:

*É uma doença. E uma doença que estão querendo implantar em toda sociedade. Há um grupo com finalidades políticas e econômicas que quer estabelecer a liberação sexual, inclusive o abuso sexual contra criança. Esse é o movimento que me persegue e que tem feito alianças com conselhos de psicologia para implantar a ditadura gay (ENTREVISTA AO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 14/06/2009).*

A psicóloga recebeu várias denúncias vindas de ativistas LGBTQ+, além de receber censura pública do Conselho Federal de Psicologia, sendo processada e correndo o risco de perder o seu registro profissional. Após isto, Rozangela passou a ser assessora parlamentar do deputado e pastor Sóstenes Torres Cavalcante (DEM/RJ), recebendo o apoio do igualmente pastor, Silas Malafaia (MACEDO; SIVORI, 2018).

A outra profissional citada por Macedo e Sivori (2018), é a pastora e “psicóloga cristã” Marisa Lobo, que defende a “desconstrução da ideologia de gênero” e a “reorientação cultural” em várias publicações e materiais de sua própria autoria, posições fortemente influenciadas pela vertente religiosa da profissional, que entende a homossexualidade como uma construção ideológica ou cultural, errônea e antimoral. Percebe-se que a posição tomada pelas duas profissionais elencadas aqui, é preocupante, e nos faz refletir acerca de uma psicologia laica e que defenda as subjetividades, preceitos essenciais assegurados pelo próprio Conselho Federal de Psicologia.

## 5 CONCLUSÃO

Portanto, ao analisar os trabalhos selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa, percebeu-se o quanto a cura do incurável, ou seja, a “cura” da homossexualidade vem ganhando força com o crescimento do conservadorismo. A problemática perpassa pelo campo religioso, político e científico, sendo este último usado como forma de validar a “reversão” sexual em

detrimento dos outros dois campos (religioso e político). Assim sendo, identificou-se que uma vertente pseudocientífica surge para legitimar uma posição conservadora, impulsionada pela religiosidade e que adentra o campo político a fim de legalizar terapias de “reversão” sexual.

Por fim, ressalta-se que o objetivo da presente pesquisa não tem o intuito de confrontar a crença religiosa ou os partidos políticos, mas sim, demonstrar o perigo presente em manifestações públicas por partes de políticos religiosos e profissionais da psicologia que impõem a religião como ferramenta de legitimação de uma pseudociência em defesa da heteronormatividade.

O presente artigo expressa sua relevância em contribuir com o meio acadêmico e científico, por promover uma reflexão crítica acerca de estudos já publicados em torno da “cura” da homossexualidade e do papel da psicologia frente à problemática. Sugere-se que os próximos estudos elenquem as opiniões de outros atores da sociedade civil, bem como de líderes religiosos atuais de diferentes crenças, além de trabalhos que explorem ainda mais a temática, expressando e fortalecendo a resistência a favor os direitos da comunidade LGBTQ+.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Deborah Christina. tolerância e democracia hoje: o discurso de deputados em defesa da posição conservadora. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 28, n. 1, p. 3-13, abr. 2016 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822016000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822016000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Ensaio Geral, 1).

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Parecer Nº 05/1985**. Disponível em: <[http://www.portalmedico.org.br/pareceres/cfm/1985/5\\_1985.htm](http://www.portalmedico.org.br/pareceres/cfm/1985/5_1985.htm)> Acesso em 01 abril de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. (1999). **Resolução CFP Nº 001/99**, de 22 de março de 1999. Brasília, 22 de março de 1999. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999\\_1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf). Acesso em: 03 de abril de 2020.

DANTAS, Michael Hudson. **“Dores e cores do arco-íris”**: Reflexões sobre a *LGBTfobia*., 98 p. Monografia (Graduação em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró/RN, 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Cotidiano**. 14 de julho de 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1407200915.htm>. Acesso em: 09 de abril de 2020.

GAMA, Maria Clara Brito da. Cura Gay? Debates parlamentares sobre uma (des) patologização da homossexualidade. **Sex., Salud Soc.** (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 31, p. 4-27, abr. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198464872019000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464872019000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

GONÇALVES, Alexandre Oviedo. Religião, política e direitos sexuais: controvérsias públicas em torno da “cura gay”. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 175-199, agosto de 2019. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010085872019000200175&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010085872019000200175&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 de abril de 2020.

MACEDO, Cleber Michel Ribeiro; SÍVORI, Horacio Federico. Repatologizando a homossexualidade: a perspectiva de "psicólogos cristãos" brasileiros no século XXI. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 1415-1436, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/42242/29312>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

MESQUITA, Daniele Trindade; PERUCCHI, Juliana. Não apenas em nome Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 105-114, abril de 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822016000100105&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822016000100105&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 de abril de 2020.

Organização Mundial da Saúde – OMS. (Coord.). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. (D. Caetano, Trad.). Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1993.

SAMPAIO, RF; MANCINI, MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para demonstração de critérios científicos. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, fevereiro de 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14133552007000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14133552007000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

SOUZA, Karina Carvalho Veras de; Medeiros, João Vítor Linhares; Nunes, Herbet de Souza. Curar-se da cura das homossexualidades: um manifesto à despatologização. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana**. Rio de Janeiro, 13(25), 17-30, nov. 2017 a abr. 2018. Disponível em: [www.isepol.com/asephallus](http://www.isepol.com/asephallus). Acesso em: 08 de abril de 2020.

## “AO SUL DOS SEUS CORPOS”: MULHERES EM CANAVIEIRAS, MAPEANDO COLONIALIDADES DE GÊNERO, ETNIA/RAÇA E SEXUALIDADE

MANOELLE LOPES FONTES<sup>114</sup>

ANA CLÁUDIA PACHECO<sup>115</sup>

### Introdução

A história oficial sobre Canavieiras contada por memorialistas locais até o presente momento, pouco ou quase nada tem se referido a evidência e a valorização da presença étnica africana e indígena na constituição do território e de sua população. Quando muito, as referências a esses grupos são feitas superficialmente, com base na narrativa sobre a diversidade desses povos como resultante da miscigenação étnica, ou então, na emergência sobre violência, como bem demonstrou Frantz Fanon (2007), em seu livro “Os Condenados da Terra”. As imagens e representações construídas sobre o “outro colonizado” fazem parte das afirmações de hostilidade que teriam dificultado a ocupação de colonos durante algumas décadas e, conseqüentemente, atrapalhado o desenvolvimento inicial do território, no que tange as compreensões: civilização versus selvageria; colonização=coisificação (CÉSAIRE, 2020).

Olhar para o território de Canavieiras, na atualidade, nos faz reinterpretar um passado recente de brutalidades e apagamentos históricos nos quais as/os sujeitas/os negras/os e indígenas vivenciaram através de seus corp@s. Nesse sentido, nossa proposta nesse artigo é discutir como a colonialidade do poder e do ser articuladas na produção de narrativas colonizadora e estruturada por dispositivos de gênero, raça e sexualidade (LUGONES, 2014; CURIEL, 2014) expressa-se na vida de mulheres em Canavieiras, no sul da Bahia, em que os corp@s colonizadas(os) foram destituídos de vontades, subjetividades e retratados de forma animalizada.

A colonialidade do poder é um conceito cunhado por Aníbal Quijano que

---

<sup>114</sup> Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, Bahia (linha de pesquisa Etnia, Gênero e Diversidade Sexual). Licenciada em Ciências Sociais – UESC. Membro do Grupo de Pesquisa CANDACES: gênero, raça, cultura & sociedade da UNEB certificado pelo CNPq. Email:manufonts19@gmail.com.

<sup>115</sup> Professora Titular de Sociologia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, Campus- I, Salvador) e Professora Permanente do Mestrado acadêmico de Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa CANDACES: gênero, raça, cultura & sociedade da UNEB, certificado pelo CNPq. E-mails: ana\_pachecau@hotmail.com; aclemos@uneb.br.

visa questionar as relações desiguais entre colonizadores e colonizados, a partir da compreensão de que a instauração da modernidade se deu a partir da colonização da América, mediante a instauração da concepção de raça articulada à exploração do trabalho, como marco para desenvolvimento do eurocentrismo e do capitalismo moderno, sustentados pela supremacia branca ocidental (QUIJANO, 2005). Sobre essa compreensão, a articulação entre colonialidade do ser, do saber e do poder dá sentido também a “catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial” através da objetificação de todas as esferas da vida dos sujeitos e das sujeitas colonizadas(os), sobretudo de sua subjetividade (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42).

Especialmente sobre as mulheres negras e indígenas, as narrativas negativas e colonizadoras se constroem na naturalização do olhar da ciência androcêntrica e eurocentrada em relação ao *sul dos seus corpos*, associadas, geralmente, ao trabalho, à reprodução e ao corpo – hipersexualizado, visto como mercadoria e suprimento das taras sexuais do homem branco. María Lugones (2014), apontou a colonialidade do gênero como um processo de desumanização das corp@s mediante as articulações de raça/classe/etnia/sexualidade, que pesam principalmente sobre as mulheres racializadas, suprimidas em grande parte das abordagens sobre gênero construídas a partir do lugar de privilégio branco e ocidental. Lugones parte da noção de colonialidade do poder em sua articulação com a racialização e com a exploração no desenvolvimento do capitalismo moderno desenvolvido por Quijano, ao mesmo tempo em que complexifica de forma crítica a perspectiva desse autor, por este ter compreendido a noção colonial de gênero apenas sobre o acesso sexual do colonizador sobre às mulheres racializadas.

Nesse sentido, a colonialidade do gênero como colonialidade do poder e do ser atuou, e ainda atua, sobre a via de manter a reprodução da subalternidade dos corpos dos sujeitos e das sujeitas afetadas pela modernidade/colonialidade<sup>116</sup>. Esta abordagem contribuiu para a legitimação

---

<sup>116</sup>A perspectiva de produção do conhecimento e de reivindicação política da decolonialidade considera que a colonialidade é uma lógica global de desumanização, capaz de atuar até mesmo na ausência de colônias formais. Nesse sentido, destaca-se que a modernidade é colonial

dos processos epistêmicos violentos sustentados sobre os modos de ver/compreender os não brancos e não cristãos fora do mundo europeu articulado pelos eixos da colonialidade do ser, do saber e do poder (MALDONADO-TORRES, 2019).

Diferentes estudos apontaram que o apagamento da história de negras(os) e indígenas e seus descendentes no sul da Bahia, além da importância destes para o desenvolvimento econômico da região, foi um projeto engendrado também pela elite cacaueteira branca e coronelista, composta em sua maioria por homens brancos e influentes politicamente que acumularam riquezas nessas terras. Estes homens, detentores de poderes políticos e econômicos, contribuíram para a produção de uma história de exclusão e do prevalecimento das narrativas de quem domina, através da espoliação e violação dos corpos dos povos subalternizados (MAHONY, 2001; CARRARA e DIAS, 2007). O nosso argumento central é de que as narrativas de apagamento, de opressão e de negatividade implementadas pelo colonialismo, foram orquestradas e estabelecidas através dos corpos generificados, racializados e sexualizados das mulheres negras e indígenas do sul da Bahia. Tentamos compreender como tais elaborações vêm sendo produzidas e contestadas através de uma abordagem teórica e metodológica da encruzilhada, cuja ferramenta analítica da interseccionalidade nos ajuda a pensar o entrecruzamento dos eixos dos sistemas de dominação e de seus enfrentamentos cotidianos (CRENSHAW, 2002; AUGUSTO, 2016; AKOTIRENE, 2019).

No desenvolvimento do olhar e da investigação sobre o campo de pesquisa, em construção, incorremos na necessidade de elaboração de um entendimento sobre o histórico de pertencimento étnico que atravessa a realidade de Canavieiras, pois temos nos deparado com limitadas narrativas positivas sobre os povos negros, indígenas e especialmente sobre as mulheres pertencentes a esses grupos étnicos associados a história do município, em que pesem a importância destes relacionadas as décadas da colonização e durante o período escravocrata, bem como durante o ciclo do cacau. A presença desses

---

desde seu nascedouro, propondo a mudança de concepção para "modernidade/colonialidade", pois ambas estão imbricadas. Desse modo, o colonialismo moderno é entendido como modos específicos em que os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a "descoberta" (MALDONADO-TORRES, 2019).

grupos no desenvolvimento histórico e econômico da região do sul da Bahia ainda em que pesem as análises que invisibilizam a importância existencial de tais populações locais, carece de pesquisas históricas, especialmente sobre Canavieiras, que desfaçam com o imaginário acadêmico ainda eurocentrados baseados em pressupostos deterministas que não se atentam para as relações étnicas e para a interseccionalidade das relações de gênero/raça/classe e outras.

Desse modo, o gênero e sexualidade também estão englobados por padrões de civilidade impressos pelo colonialismo que se reverberam sobre as mulheres negras e indígenas no sul da Bahia. O pensamento produzido por intelectuais negras evidenciou que os imaginários coloniais estão pautados pela subjetivação dos seus corpos regulados pelos sistemas do racismo e do sexismo. Lélia Gonzalez (1984), foi a primeira intelectual negra brasileira a perceber esse fato, a destacar que no imaginário social brasileiro e na produção intelectual hegemônica, a mulher negra tem sido vista por dois eixos: a trabalhadora de eito e a mucamba, que se atualizaram no período pós-escravista na figura da trabalhadora doméstica e na “mulata tipo exportação”.

Estudos recentes têm denunciado à estigmatização contínua e a reprodução de “imagens de controle” sobre os corpos, a sexualidade e a afetividade dessas mulheres ao associá-las a selvageria, aos prazeres demoníacos, às relações afetivo-sexuais instáveis e ao servilismo social (COLLINS, 2016, PACHECO, 2008; 2013; MOREIRA, 2018; CARDOSO, 2014). As desigualdades interseccionais, o desamparo social e a desassistência para com a população negra e indígena na história do sul da Bahia têm como resultado a reatualização da condição de subalternidade desses povos. Na medida em que analisar os processos históricos nos ajuda a entender melhor o grau de complexidade, a engenharia que arquiteta não só as dificuldades de subsistência, mas sobretudo o processo de subjetivação.

Nesse sentido, esse artigo busca evidenciar as narrativas da colonialidade do poder e do ser sobre o corpo-lugar das mulheres negras e indígenas no contexto da região sul da Bahia, na cidade de Canavieiras. Pretende-se contestar os discursos hegemônicos de harmonização das relações étnico-raciais construídos nesse contexto, através de outras-contra-narrativas, produzidas por

mulheres negras e/ou por intelectuais negras/os e não negras/os da Diáspora que se tornaram protagonistas, cujas histórias foram apagadas e ou minimizadas pelas histórias oficiais sobre o município.

### **Mulheres negras: violências interseccionais e resistências no sul da Bahia**

O início da colonização no território de Canavieiras ocorreu entre final do século XVII e início do XVIII, quando colonos teriam fugido dos conflitos com índios da etnia Pataxó e seguiram em direção ao sul da sede da capitania dos Ilhéus à procura de terras férteis, onde alcançaram o local a que nomearam de Puxim<sup>117</sup>, constituindo-se assim o primeiro povoamento (COSTA, 2014).

Com a ocupação e ampliação desse primeiro núcleo, em 1718, Puxim foi elevada à categoria de freguesia, onde foi erguida uma capela em devoção a imagem de um santo, encontrada na praia por pescadores. A imagem era a de São Boaventura, um santo de origem italiana<sup>118</sup>, que foi instituído como padroeiro do povoado que passou a ser nomeado como Freguesia de São Boaventura do Puxim.

A obra “Canavieiras: sua história e suas gentes” do memorialista Alcides Costa (2014), é um dos escritos memorialista que tem ocupado destaque por resguardar parte da memória sobre o município passada por gerações, mas que possuem pouquíssimas abordagens relacionadas ao protagonismo das populações negras e indígenas para o desenvolvimento dessa localidade. Em uma dessas poucas abordagens, as relações entre escravizados e fazendeiros são descritas pelo autor como permeadas por conflitos e pelo uso de violência física. Ao recuperar trechos de sua própria memória de infância, Alcides Costa se refere a uma revolta dos escravizados contra o fazendeiro Lécoutre, um francês que se instalou na localidade e que tinha a fama de “amansar” os escravizados rebeldes com chicotadas.

*Certo domingo em que os “negros” estavam no terreiro da fazenda, aguardando qualquer determinação do “sinhô”, um deles jogou-se*

---

<sup>117</sup> Acreditamos que a palavra “puxim” descenda da palavra “poxi/puxi” do dialeto de origem Tupi, tendo como significado: nojento, torpe, feio e ruim (CARVALHO, 1987). Puxim do sul atualmente é uma vila rural do município de Canavieiras.

<sup>118</sup> Sobre o que tem sido proposto por pesquisadores, a imagem do santo pode ter feito parte de alguma nau italiana ou portuguesa que veio a naufragar, desembocando nas imediações da costa marítima do território de Puxim (RIBEIRO e MACÊDO, 2012).

*ao solo em convulsões altos gemidos. Fez-se ao seu derredor um círculo e alguém grita, pedindo socorro. Lécoutre sem desconfiar da trama, corre ao local, debruça-se sobre o “doente” para medicá-lo ... e recebe mortal pancada no pescoço, e sucessivamente outras que lhe tiraram a vida. Findava-se assim, os dias do famigerado “amansador de escravos” (COSTA, 2014, p. 23).*

O episódio narrado não foi um fato isolado, ainda na mesma obra o autor continua a recuperar fatos semelhantes que resultaram em mortes tanto de escravizados quanto de fazendeiros. No limiar da situação da mulher negra, Alcides Costa (2014) retratando especialmente um episódio referente a década de 1800 a respeito de um dono de engenho no município, o coronel Vieira, fica evidente o modo como as mulheres negras também foram violentadas ao longo do desenvolvimento social e econômico do município. Em determinado evento, segundo o autor, o coronel Vieira um homem ao qual ele refere como “caçador de ninfas negras, teria mandado “dar cabo” da vida de um dos seus filhos por se envolver com uma jovem negra de sua propriedade. Evidenciando com pesar o nível de atrocidades cometidos não só por este coronel, mas por muitos outros que constituíram riquezas em Canavieiras e que recorriam em severas violências para com as mulheres e os escravizados.

Essa narrativa, sobre o “caçador de ninfas”, sintetiza o imaginário construído a respeito do acesso ao corpo da mulher negra pelo homem branco que é uma das heranças da colonização. Esse corpo foi posto sobre a dimensão pública, fadados às violências sexuais. No processo de constituição da sociedade brasileira, o imaginário sexual compreendia que nas relações tecidas entre a casa grande e a senzala, a serva mucama (a nega ativa) ou a “ninfa negra” sexualizada no imaginário colonial, seria a responsável pela iniciação da vida sexual dos homens brancos de dentro da casa grande, onde articulava serviços domésticos e sexuais (GONZALEZ, 1984).

Quando resgatamos na história de Canavieiras essas situações de violência, percebemos como se configuraram também a inversão de valores no tratamento em relação aos corpos femininos brancos e negros, recortado pelas diferenças étnico-raciais. O corpo da mulher branca, ainda que violado pelo sistema cis-hétero-patriarcal e cristão, sempre esteve na zona do privilégio marcado pela branquitude, privado, naturalizado para a demanda da afetividade e regulado para a reprodução positiva da família.

Os ideais de civilidade e de moralidade católica, transportados para as colônias ibéricas sobre a pureza de sangue, muito têm dito sobre a diferença de tratamento imposta sobre mulheres brancas e negras durante os processos de colonização, especialmente sobre seus corpos e sexualidades. A Igreja Católica não tinha interesse em impedir a exploração sexual das mulheres negras pelos homens brancos, ao contrário, muitas das vezes incorrera na permissividade e legitimidade de tais abusos no sentido de promover, a todo custo, a concubinação<sup>119</sup> como forma de “aliviar” os desejos selvagens dos homens brancos. Enquanto os códigos morais-religiosos, reforçados ainda na Idade Média, associava a castidade feminina como princípio de honra e de ideal para pureza de sangue, no processo de constituição da colonização portuguesa no Brasil, foram sobre os corpos de mulheres indígenas e negras que as violações se impuseram (STOLKE, 2006).

*Ao exaltar a virtude sexual, a Igreja fomentou a discriminação de diferentes tipos de mulher em termos sexuais: de um lado, mulheres abusadas sexualmente por homens que, devido ao alto status social, não se casariam com elas (essas eram posicionadas em um status inferior e, mais do que isso, penalizadas por estarem, assim, vivendo em pecado mortal); de outro, mulheres virtuosas (de famílias respeitáveis) cuja sexualidade era severamente controlada por homens em nome da família e da pureza social (STOLCKE, 2006, p. 33-34).*

Em relação ao contexto do sul da Bahia, a historiadora Cristiane B. Santos (2019) afirma que a ideia de pecado no imaginário moral-cristão à época era expresso em normas de comportamento sexuais baseados nas hierarquias de gênero que recaiam sobre o controle da sexualidade das mulheres da região. Sobre estas atribuíam-se à responsabilidade e a ideia de culpa pelas violências que sofriam, independentemente de suas identidades étnicas. No entanto, a autora destacou que as maiores violências recaiam sobre as mulheres negras escravizadas, que eram perseguidas e julgadas por desvios de condutas sexuais baseados no critério de moralidade cristã. Ainda se tratando especialmente do Brasil colônia, a referida autora ainda destacou que a ideia de libertinagem sexual produzida pela sociedade da época escamoteava as verdadeiras

---

<sup>119</sup> O termo concubinação, *concu* (coito ou cópula carnal) e *binatus* (com alguém), se refere a relações sexuais eventuais ou relações clandestinas, adultério e instáveis sem a incorrência de formalização da relação, em que um dos parceiros/as já possui um relacionamento formalizado.

relações hierárquicas de abuso e violações praticadas pelos senhores brancos contra as mulheres escravizadas; o acometimento de doenças e as acusações de práticas de bruxaria eram fatos constantes na vida das mulheres negras e indígenas no sul da Bahia.

No tocante a essas questões relacionadas às “feitiçarias”, o antropólogo Luiz Mott (2010) identificou em sua pesquisa, a existência de um aldeamento indígena localizado na Vila de Puxim, entre 1756-1757. Ao acessar as memórias de vigários, funcionários da colônia e viajantes que transitaram pelo sul da Bahia, entre os séculos XVIII e XIX, o autor retratou o caso da indígena Maria Lutércia, acusada pelo santo ofício por feitiçaria em Puxim. De acordo com o referido autor, a compreensão sobre o desvirtuamento dos valores morais e religiosos católicos pode ser constatado nos processos inquisitórios instaurados pelo tribunal do Santo Ofício. Esses documentos foram lidos como crimes de feitiçaria, sodomia, bigamias e heresias, associados à colonos, ameríndios, africanos e seus descendentes entre os séculos XVI e XVIII.

A política colonial portuguesa de catequização e assimilação incrementada pelos mecanismos ideológicos da Igreja Católica, rendeu dramas para os povos colonizados de diferentes denominações étnicas. A pesquisa de Jacimara Santana (2018), retratou como as práticas ancestrais das médicas-sacerdotisas (*nyangas*) foram deslegitimadas e perseguidas com a instauração da dominação portuguesa ao sul de Moçambique, em que a Igreja Católica esteve na frente de combate contra os *tinyangas*, julgando suas práticas também como bruxarias.

Santos (2017) abordou a presença de mulheres negras nas lutas empregadas em prol da liberdade de seus filhos e da sua comunidade, nas últimas décadas da escravidão. Demonstrou que os trâmites das compras de alforrias foram possibilitados pelas estratégias empreendidas por estas mulheres em prol da garantia da liberdade de seus filhos, com a utilização dos títulos de soldada, em que a recorrência à justiça, também foi denunciada pela autoria destas, antes e após a abolição. Tal fato foi evidenciado por Santos, em sua pesquisa, na análise da história de vida protagonizada por Belmira<sup>120</sup>, localizada

---

<sup>120</sup> A história de Belmira contada por Cristiane B. Santos, faz parte da iniciativa voltada para o trabalho decolonial sobre as mídias digitais através de um canal no Youtube, intitulado História de Mulheres Negras para a Sala de Aula, com base em dados sobre mulheres negras acessados em

em Canavieiras. Belmira era uma mulher que foi escravizada e trabalhadora rural. Através de muito trabalho, conseguiu arrecadar fundos para comprar sua alforria em 1885, mas que ainda precisou recorrer à justiça para garantir o direito sobre seus dois filhos. Uma mulher negra, com pouco estudo, que soube reivindicar seus direitos através do espaço jurídico, em um contexto social em que sua humanidade era negada.

Nesses diferentes contextos, essas pesquisas apontaram que o papel das mulheres negras e indígenas foi essencial para a política de enfrentamento e de manutenção das tradições dos diferentes grupos. Em diferentes contextos históricos e ainda que negadas em sua humanidade, essas mulheres estiveram ocupando ativamente a arena pública, seja liderando os processos de resistência étnica, através da construção e manutenção de laços de fortalecimento étnico nas comunidades quilombolas no século XX, seja a partir da manutenção e transmissão de valores civilizatórios transportados pela diáspora africana, através das práticas religiosas e de suas várias manifestações culturais (rezas, práticas de curas, histórias, cânticos) herdadas e atualizadas pelos descendentes de africanos e ameríndios também no sudoeste baiano (SAMPAIO e PACHECO, 2019).

Essas são mulheres cujo protagonismo têm sido apagado pelas narrativas hegemônicas em relação ao processo de resistência frente ao sistema colonial, escravagista e contra à cultura coronelista no sul da Bahia. Suas histórias revelam as narrativas de dor e as alternativas de resistências encontradas para a garantia da sobrevivência. Tal perspectiva teórica institui uma nova abordagem analítica interpretativa ao valorizar os agenciamentos sociais de mulheres negras e indígenas cujas histórias positivas não aparecem nas memórias oficializadas sobre Canavieiras. As “leis dos coronéis”, deixada como herança na mentalidade social das diferentes cidades sul baianas, reatualizaram as péssimas condições de subsistência da população pobre, em um ciclo em que prevaleceria a lei do “uns com tanto, outros com quase nada”. No entanto, na contramão ao processo de apagamento que estas mulheres sofreram, suas histórias podem ser recortadas pelo protagonismo e por formas alternativas de lutas e resistências frentes à matriz

---

fontes históricas. Essas e outras histórias são possíveis de serem acessadas através do link: [https://www.youtube.com/channel/UCMJJlpL\\_RGulAw1rEQueaJA](https://www.youtube.com/channel/UCMJJlpL_RGulAw1rEQueaJA).

de dominação (COLLINS, 2016).

Apesar das desigualdades históricas que acometeram e ainda impactam sobre as populações negras no Brasil e sobre as mulheres negras em particular, como nos alertou Lélia Gonzalez (2008), fazendo-se referência aos sistemas de dominação, que quando conjugados, produzem mais vulnerabilidades e violações em relação a nossa vida social, ao trabalho e em relação as nossas subjetividades, do que ao contrário, queremos escrever uma nova história de não submissão e de protagonismo de resistência aos processos de aniquilação do nossos corpos e desejos.

Outras pesquisas procuraram analisar os impactos do racismo e do sexismo no campo da afetividade das mulheres negras, demonstrando que a produção de subjetividades está ancorada no passado colonial em que o processo histórico de segregação racial na Bahia, regulado pelos sistemas de opressão racial e de gênero influenciam nas escolhas afetivo-sexuais das mulheres negras, impregnadas no imaginário social e colonial da “branca pra casar, mulata pra f... e preta para trabalhar”. Essa condição imposta pela colonialidade sobre gênero e raça resultaram para criar barreiras sobre o campo afetivo e sexual das mulheres negras cis-heterossexuais estudadas por Pacheco (2008) no século XXI. A autora demonstra que o preterimento afetivo das mulheres negras estudadas, por seu parceiros negros e não negros, faz parte de uma teia de significados, cujas os significantes do gênero, da raça e da classe são resultantes da intersecção de tais violências estruturais geradas pelo racismo, pelo patriarcalismo e pelas desigualdades de classe social (PACHECO, 2013).

Esses dados destacam as narrativas hegemônicas produzidas sobre o “lugar” das mulheres negras e indígenas no Brasil e no sul da Bahia, particularmente revelam barreiras em suas vivências sobre o campo da afetividade, do trabalho, das sexualidades e sobre suas subjetividades. A naturalização do racismo articulado com o sexismo e o mito do homem cordial brasileiro fundamentado no mito de democracia racial têm produzido historicamente violências simbólicas sobre estas, especialmente na reatualização de estereótipos negativos, atualizadas no cotidiano nas diferentes dimensões de suas existências.

## Considerações

As violações sobre os corpos de mulheres negras e indígenas sobre a égide do colonialismo se insere sobre a intersecção dos marcadores de gênero, raça, etnia, classe e sexualidade, que nos coloca sobre a necessidade de superação das “imagens de controle” produzidas sobre estas. O lugar dessas mulheres nos discursos oficiais da produção ocidental-colonial ainda subscreve o corpo da mulher negra-mestiça e indígenas como útil à prestação de serviços manuais reatualizado constantemente sob o estereótipo colonial da mucama; que se traduzem na lógica branca patriarcal atual, expressa na violência perpetrada contra os corpos e os direitos das trabalhadoras domésticas, geralmente confinadas no ambiente familiar das casas dos patrões, cujas condições de trabalho são atravessadas por colonialidades de gênero-raça- classe e sexualidade.

Nosso olhar para essa questão nos convida ao investimento de produção de pesquisas que busque superar as narrativas coloniais que limitam a mobilidade social, as vivências afetivas, as subjetividades e outros domínios da vida social produzidos fora das elaborações discursivas da moralidade cristã sobre esses corp@s. A percepção sobre essas questões tem surgido no contexto de análises e discussões da produção do feminismo decolonial, cabendo reflexões sobre a produção do gênero que invistam em experiências metodológicas que se atenham ao leque de opressões que as mulheres colonizadas vivenciam a partir do colonialismo, do racismo, do recorte étnico, do heterossexismo e da exploração capitalista (LUGONES, 2014).

O cristianismo como instrumento da missão colonial foi utilizado no controle sobre o corpo dos considerados não-humanos, através de relações binárias maniqueístas entre bem e mal investidas principalmente sobre a sexualidade dos povos colonizados, recaiu principalmente sobre a sexualidade feminina das mulheres negras e indígenas, cujo estigma vem sendo reatualizado como um corpo perigoso, demoníaco: “a cor do pecado”.

Nesse sentido, a necessidade de demarcar um lugar diferenciado de análise pesa sobre a importância de evidenciar também suas histórias de vida de modo positivo, em que a articulação interseccional de investigação e análise dê

conta de não só denunciar, mas também demonstrar formas de enfrentamento coletivos face aos sistemas de opressões que ainda invisibilizam e tentam aniquilar, de diferentes maneiras, as subjetividades impressas nos seus corpos insurgentes. Esses corpos escapam do padrão brancocêntrico e lidam com modos diversificados sobre o prazer e os desejos corporais que historicamente têm sido controlados, regulados e negados.

## REFERÊNCIAS:

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade:** feminismos plurais. São Paulo: Polén, 2019.
- AUGUSTO, Geri. Transnacionalismo negro: a encruzilhada de amefrican@s. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 25-38, 2016.
- Belmira de Canavieiras em 1885: Lei, Direitos e Maternidade. Apresentado por Cristiane Batista Santos. [S.l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (13:10 minutos). Publicado pelo canal [Mulheres Negras para sala aula](#). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hL7wNNDr9XQ>. Acessado em: 2 de julho de 2020.
- CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 965-986, setembro-dezembro, 2014.
- CARRARA, Ângelo Alves; DIAS, Marcelo Henrique (orgs.). **Um Lugar na História:** a Capitania e Comarca de Ilhéus antes do cacau. Ilhéus: Editus, 2007.
- CARVALHO, Moacyr Ribeiro. **Dicionário tupi (antigo) – português**. Salvador, 1987.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.
- COSTA, Alcides. **Canavieiras:** sua história e sua gente (lendas e festas). Itabuna, Ba: Via Litterarum, 2014.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- CURIEL, Ochy Pichardo. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. In: AZKUE, Irantzu Mendia et al. **Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feministas**. Egoa:

Bilbao, País Basco, p. 47-78, 2014.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFJF, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GOZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, p. 29 – 47, 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, setembro-dezembro, 2014.

MAHONY, Mary Ann. “Instrumentos Necessários”. Escravidão e posse de escravos no Sul da Bahia no século XIX, 1822 – 1889. **Afro-Ásia**, n. 25 – 26, p. 95–139, 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino et al (orgs). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 27 – 53, 2019.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. 2. ed. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.

MOTT, Luiz. Os índios do sul da Bahia: população, economia e sociedade (1740-1854). In: \_\_\_\_\_. **Bahia: inquisição e sociedade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: Edufba, 2013.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar**”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 317 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americana. **CLACSO**: Argentina, p. 117-142, 2005.

RIBEIRO, Oslan Costa; MACÊDO, Janete Ruiz de. São Boaventura de Canavieiras - Bahia: festas do padroeiro e do jubileu de 250 anos de sua paróquia (1951-1969). In: **XIII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões**, São Luís - Maranhão, p. 1-15, 2012.

RIBEIRO, Oslan Costa; MACÊDO, Janete Ruiz de. transformações urbanísticas na Bahia: a demolição da capela de São Sebastião em Ilhéus e da antiga igreja

matriz de Canavieiras (1927-1932). In: **VI Semana de Licenciatura em História do Instituto Federal de Goiás**, 2016, Goiânia - Goiás. Anais da Semana de Licenciatura em História do IFG, p. 01-14, 2016.

SAMPAIO, Adriana Cardoso; PACHECO, Ana Cláudia Lemos Pacheco. Mulheres griôs: saberes, tradição e identidades no quilombo urbano barro preto em Jequeié-Ba. In: PACHECO, Ana Cláudia Lemos Pacheco et al (orgs). **Candaces: gênero, raça, cultura e sociedade: construindo redes na diáspora africana**. Salvador: Eduneb, 2019.

SANTANA, Jacimara Souza. **Médicas-sacerdotisas: religiosidades e contestação ao sul de Moçambique (c. 1927-1988)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

SANTOS, Cristiane Batista da S. "Um vivo demônio capaz de sugerir as maiores desordens": mulheres bem e mal procedidas em pecados no sul da capitania da Bahia. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 4, n. 7, p. 68-100, 2019.

SANTOS, Cristiane Batista da S. Africanas, libertas e seus filhos em narrativas de violências e outros dramas entre a escravidão e o pós-abolição no sul da Bahia. Rio de Janeiro, **Transversos: Revista de História**, n. 10, ago. 2017.

STOLKE, Verena. O enigma das interseções: classe," raça", sexualidade: a formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 1, p. 15-42, 2006.

## A ATUAÇÃO DO PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO, TABU DO CORPO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

CINTHIA MARIA SEIBERT SANTOS<sup>121</sup>

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA<sup>122</sup>

NACKSON WILLIAN SILVA OLIVEIRA<sup>123</sup>

### Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir a docência masculina na educação infantil, isto é, a atuação do homem nos espaços educacionais destinados a cuidar e educar crianças, tratando de questões de gênero, tabu do corpo e sexualidade, categorias que se cruzam e demarcam confluências carregadas de preconceitos, discriminação e desigualdades sociais. Essas questões ainda interferem negativamente na posição ocupacional do professor nos espaços educacionais, especificamente, naqueles destinados a cuidar e educar crianças, apesar das mudanças que vem ocorrendo na sociedade contemporânea e vigência da legislação educacional.

Nessa perspectiva, recorre a Corsaro (2011), Carvalho (1999), Bourdieu (1999), dentre outros para discutir questões relacionadas às categorias corpo, masculinidades e feminilidades, que atravessam as relações de gênero e sexualidade na escola. O tabu do corpo, masculinidades e feminilidades, atravessam questões de gênero e a atuação do professor homem na educação infantil. Os tensionamentos presentes nas relações gênero, corpo e sexualidade refletem nos processos de produção/reprodução das desigualdades de gênero na modernidade e perpassam a escola, muitas vezes, por ela são fortalecidos.

No contexto atual da educação brasileira, professores do sexo masculino com formação profissional no campo da educação, licenciatura, em Pedagogia, conforme a concepção e objetivos do curso, estão habilitados e com competência profissional para a docência nas etapas iniciais da educação

---

<sup>121</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Docente da SEC, Salvador – BA e da UNINASSAU, Salvador – BA. Pesquisadora da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB).

<sup>122</sup> Pós-doutorado em Antropologia Social. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordena a Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB).

<sup>123</sup> Mestre em Ensino (UESB). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisador da Rede de Pesquisa Discurso, Representação e Violência na Escola, Campus Juvino Oliveira, UESB/FAPESB/CNPq e Grupo de pesquisa Relações Étnico-raciais (UESB/CNPQ).

básica, desde as creches ao ensino fundamental, anos iniciais. Contudo, o espaço da educação infantil, desde a sua criação, passou a ser ocupado por mulheres, tornando-se um espaço de ocupação feminina e quando os homens passam a ocupar esse espaço, não são bem aceitos e questionados sobre o seu lugar no processo de educar e cuidar de crianças.

A educação de mulheres e a feminização do magistério na educação básica exige entendimento deste percurso, além da produção e reprodução de estereótipos, preconceitos e discriminação de gênero, sexualidade e questões relacionadas ao corpo, o corpo sexuado, masculinidades e feminilidades, através dos tempos históricos e sociais e, de que modo, essas práticas, mitos e ideologias foram se constituindo e sendo socializados e passados de geração e geração pelas diferentes sociedades humanas. Assim, as desigualdades de gênero e sexualidade têm sido questionadas por movimentos feministas, de mulheres, por pesquisadoras, estudiosas do tema e, ao longo de décadas, têm demonstrado que provocações e formulações sobre concepções de gênero, sexualidade e corpo nas relações entre os “gêneros”, não deixam de ter consequências na vida de homens e mulheres, masculinos e femininos, em todos as dimensões da vida de pessoas e grupos humanos, que se traduz sempre por desigualdades sociais e de gênero.

A discussão sobre essas questões na escola e nos espaços de educação infantil, deve ser ressignificada se pretendemos que, nas relações e interações entre os sujeitos, o respeito às diversidades seja assegurado e tratado como conteúdo, como vivência, como ato pedagógico. Desse modo, a formação do professor para as primeiras etapas da educação básica - educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, deve ser ancorada na legislação educacional vigente, a fim de que esse profissional possa atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, seja ele um homem, ou seja ela uma mulher.

Enfim, é preciso combater o dualismo, os antagonismos sociais, os binarismos que atravessam as concepções de sexo, gênero, controle de corpos femininos e masculinos, dentre outros marcadores sociais, presentes nos espaços educacionais, lugares onde os sujeitos infantis são instituídos e, nesse processo, deve-se ampliar as possibilidades da atuação do homem na educação infantil.

Não é de surpreender que, na legislação educacional brasileira, o propósito é o oferecimento de educação cidadã de qualidade para todos (as), sem distinção de sexo, gênero, idade, condições econômicas. Reflete-se aí, sem dúvida, a produção de novas identidades sociais, que atingem também a compreensão das crianças pequenas, longe de alcançar apenas os adultos, masculinos e femininos, os modos de ser homem e de ser mulher. Por isso, é preciso rever essas questões que persistem em separar o lugar do homem e o lugar da mulher das ocupações profissionais, inclusive na educação infantil. Portanto, é preciso buscar a implementação da legislação educacional, a socialização do conhecimento e o diálogo aberto sobre abordagens teóricas que tratam da construção histórica, social e cultural de gênero, quando valorizadas pela escola. Essas questões são fundamentais para romper com o estereótipo feminino na docência da educação infantil e apontam a necessidade de práticas educativas favoráveis ao desenvolvimento integral da criança e à construção de novas subjetividades.

### **Desigualdades de gênero: o corpo e a sexualidade no contexto escolar**

O mito das desigualdades entre mulher e homem é, na contemporaneidade, muito contestado por pesquisadores e estudiosos de gênero e sexo, grupos de mulheres, feministas, movimentos diversos sobre a temática e, para discutir esta questão, é preciso, já de início, diferenciar conceitos e concepções de gênero, sexo, sexualidade, masculinidade e feminilidade, inclusive compreender os movimentos de reprodução das desigualdades de gênero e sexo, masculino e feminino.

A reprodução das desigualdades de gênero e sexo, dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades, é uma das causas mais perversas do conjunto de desigualdades sociais, através dos tempos históricos e sociais e possibilita a discriminação dos gêneros, masculino e feminino, “inclusive sobre a ‘mão-de-obra-ideal’ a ser utilizada em específicos postos de trabalho e particulares casos de fabricação, como a sexualizar ou ‘generificar’ as próprias ocupações” (FONSECA, 2000, p. 20-21). Como se pode verificar nas formulações da autora, a divisão social e técnica do trabalho não se realiza senão pela divisão sexual do mesmo, e seus sentidos são consequências de uma construção social acerca de mitos e ideologias a respeito do que é ser feminino e ser masculino em um dado

espaço/contexto, tempo social.

As estruturas históricas de dominação, submissão, de divisão e binarismos entre os sexos, masculino e feminino, característicos do sistema capitalista, patriarcalismo, racismo, colonialismo, patronato, ainda interferem na realidade da sociedade brasileira. Desse modo, agem desde a sua formação, nos processos de socialização e educação, buscando garantir a produção e reprodução de mitos, ritos e crenças, inclusive de separação entre os sexos, afetando o desempenho dos papéis/funções sociais e profissionais e produzem violências, discriminação e processos de dominação, submissão e influência ideológicas entre masculinos e femininos.

Para Bourdieu (1999), a dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada nas relações de dominação e subordinação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, não podem e nem devem ser perpetuadas. Pois, suas condições de existência são intoleráveis, injustas, não podem ser aceitáveis e nem vistas como naturais. O autor afirma que, também sempre viu

*na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão, resultante da violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (1999, p. 7-8).*

Essa lógica de relação social que o autor denomina de extraordinariamente ordinária é uma possibilidade para se entender a lógica da dominação exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido, produzido e reproduzido, tanto pelo dominante, como pelo dominado, por meio de sentidos, linguagens, discursos, representações, símbolos, estilos de vida, modos de pensar, sentir, dizer, falar. Essa relação indica também preconceitos, discriminação, desigualdades, exclusão e suas manifestações geram violências.

Enfim, a violência de gênero e suas intersecções com raça/etnia, local de moradia, classe social, escolarização, vem, a cada dia, tornando-se uma preocupação de pesquisadores, educadores e setores da sociedade civil e, até mesmo da justiça, tendo como foco, preconceitos, discriminação, intolerância, exclusão social. E, desse modo, as questões de gênero no cenário da sociedade

brasileira se diversificam e multiplicam-se de modo escancarado, sem precedentes.

### **Breve reflexão sobre a atuação do professor homem na educação infantil e a legislação educacional brasileira**

Os tensionamentos presentes na sociedade contemporânea acerca da atuação do professor homem na educação infantil, quando se trata de corpo, gênero, sexualidade, das diferenças entre homens e mulheres, denunciam processos ideológicos gerados pela educação, que define a mulher como dócil, frágil, passiva, submissa. Portanto, denuncia uma relação de submissão e dominação da mulher, mas também, oferece possibilidades de reflexões sobre o lugar do homem no espaço educacional, destinado a educar e cuidar de crianças pequenas.

Os mitos no mundo do trabalho são criados para afastar a mulher, o feminino, de certas profissões, mas não impedem que elas possam vir realizar pesadas tarefas, ocupar funções que dão muito trabalho, desde que desvalorizadas socialmente, como as tarefas domésticas. Contudo, apesar dos homens sempre considerados ativos por natureza, decididos, capazes, mais racionais que as mulheres, de temperamentos diferentes das mulheres, que são mais gentis, possuem sentimentos de maternidade, cuidado, zelo, ternura. Essas questões sempre provocaram questionamentos sobre o lugar do homem e o lugar da mulher.

Na sociedade contemporânea, a atuação do homem na educação infantil está assegurada pela legislação que ampara a educação, a criança, a formação inicial do pedagogo. O professor pedagogo é um profissional preparado para trabalhar nas etapas iniciais da educação básica, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Estudos e pesquisas recentes que abordam questões acerca do gênero na docência “aceitável” para a atuação pedagógica com crianças na educação infantil (CORSARO, 2011; CARVALHO, 1999, dentre outros), traz muitas provocações para pensar epistemologicamente sobre as questões de gênero, sexualidade e corpo, relação de noções do que seja o temperamento de homens e mulheres, sobre o emprego de preconceitos e discriminação na relação entre masculinos e

femininos.

Vivemos em uma sociedade onde as relações sociais ainda são permeadas por relações de estranhamento às diversidades, aos antagonismos, ao *alter*, e a tudo que foge aos modelos e padrões preconizados pela sociedade pós-moderna. Nesse cenário, a educação e a pedagogia têm papel importante na e para a formação de sujeitos autônomos, empoderados e humanos, capazes de estabelecer consigo, com outro e com o mundo convivência respeitosa, colaborativa, criativa e solidária.

A pedagogia, ciência da e para a práxis educacional, tem como objeto de estudo sistemático para a educação e para o ato educativo, realizando-se, na sociedade, enquanto um dos ingredientes básicos de configuração da atividade humana. Nesse sentido, o pedagogo, por sua vez, assume papel importante no desenvolvimento de práticas que contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática, sendo o

*(...) profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica" (LIBÂNEO, 1999, p. 25).*

Por essa perspectiva, espera-se que a pedagogia, em diálogo com outras áreas do conhecimento, que também se ocupam da educação, contribua, de forma positiva, com o processo de educação para a transformação, alicerce necessário ao exercício da cidadania e da condição humana.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), conforme termos do Art. 205, estabelece a educação como um dos direitos fundamentais dos sujeitos, direito de todos e dever do Estado, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade civil. A Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus princípios e fins da Educação Nacional, a partir da CF/88, afirma que

*A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com finalidade de desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho.*

O Art. 2º dessa lei, afirma que o ensino será ministrado com atenção a princípios de igualdade de condições ao acesso e à permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a

arte e o saber; pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas; valorização do profissional da educação escolar, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros, reafirmando as determinações da CF/88, em seu Artigo 206.

Os cursos de Pedagogia no Brasil e os programas de formação pedagógica deverão ser estruturados, em conformidade com o disposto na CF/88, na LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, definidas por: Parecer CNE/CP n. 9/2001; Parecer CNE/CP n. 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução CNE/CP n. 1/2002; Parecer CNE/CP n. 5/2006 e n. 3/2006, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; Resolução n. 2, de 29 de janeiro de 2009; Lei n. 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação-especialmente em seu item IV - Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativos à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica; e na Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. A proposta desses documentos é de construir sintonia com os princípios prescritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e de acompanhar as transformações científicas e tecnológicas que exigem dos professores da educação básica novas aprendizagens, não apenas na formação inicial, mas ao longo de toda a sua vida.

O Parecer CNE/CP n. 9/2001 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e destaca mudanças necessárias nos cursos de formação docente que contribuam com a melhoria da qualificação profissional do professor. Desse modo, aponta para a necessidade de políticas públicas que fortaleçam e qualifiquem os espaços acadêmicos de formação desses sujeitos.

Os cursos para a formação inicial de professores da educação básica, a partir das orientações dessas Diretrizes, devem ter organização curricular e organização de espaços e tempos que garantam a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem, bem como, da sua

dimensão prática e a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino.

Nessa perspectiva, deve-se superar a suposta oposição entre conteudismos e pedagogismos e aponta para a necessidade de desenvolvimento de competências gerais docentes, competências específicas e habilidades a elas correspondentes, que dialoguem com as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, portanto, ao seu desenvolvimento pleno.

### **Considerações Finais**

A docência masculina na educação infantil coloca, ao mesmo tempo, a forma particular de dominação e submissão de que são vítimas as mulheres, o feminino, através dos discursos, silêncios, gestos, crenças, produzidos pelas ideologias, mitos, crenças de dominação simbólica, de força e a opressão de masculinos sobre femininos. Nesse processo, surge a questão da feminização no âmbito da docência brasileira.

No entanto, a formação dos profissionais para a atuação na educação básica vem se resignificando substantivamente, na legislação, no campo de atuação profissional e de acordo com a concepção e perfil de egressos dos cursos de licenciatura, especificamente, do curso de licenciatura em Pedagogia, que tem como objetivo a formação do profissional professor/professora para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Na educação infantil, a feminização na docência é uma questão de gênero, masculinos e femininos, que é justificada pela necessidade de formação do professor caracterizada por uma concepção de criança como sujeito histórico, social, biológico, cultural, com competência para acumular conhecimentos sobre o seu desenvolvimento e infância. Na CF/88, a educação infantil é assegurada como direito para as crianças e na LDB n. 9.394/96, a educação infantil é uma etapa da educação básica. É obrigação da sociedade, família e escola cuidar da criança, não apenas a mulher-mãe, mulher-professora. A formação dos profissionais para atuação na educação básica, além de ter como exigência mínima a formação em nível superior, deve acontecer em consonância à legislação educacional nacional e às exigências

da contemporaneidade. É preciso desenvolver competências e habilidades profissional para assumir como tarefa sua e da escola debates à respeito de diversidades, humanidades, dignidade, se quisermos reinventá-la e desejar que a escola seja um lugar, onde os sujeitos que acendem a ela possam escrever a sua própria história (HERNANDEZ, 2000).

Podemos considerar que a resignificação da docência masculina nos espaços de educação infantil, atrelada à compreensão do lugar e relações que homens e mulheres são colocados em nossa sociedade, relações de poder que daí decorrem, por onde passam e como passam, e à necessidade de provocar discussões e questionar tais relações em busca de práticas educativas favoráveis ao desenvolvimento integral da criança e à construção de novas subjetividades. Na verdade, a entrada da mulher no mundo do trabalho nunca foi uma questão fácil de ser aceita e considerada como positiva pela sociedade autoritária, paternalista, de atitudes e modos de ser e viver tradicional, cristã, colonialista e machista. A função da mulher, na sociedade patriarcal, é histórica e culturalmente a de cuidar e educar os filhos e, no mundo do trabalho, associada ao exercício que ela já realiza no lar. A construção da imagem e representação social da mulher na educação infantil seguiu as normas e padrões já estabelecidos à mulher, ser feminino, passivo, sentimental. A imagem do professor da educação infantil tem sua origem na relação entre família e ensino escolar, entre mãe, cuidadora e educadora, com a professora que tem a função semelhante à da mãe, a doce mãe do lar. Portanto, uma concepção assistencialista construída, sob a orientação de "matriz enraizada nas ideias socialmente construídas de infância, de relação adulto-crianças e cuidado" (CARVALHO, 1999, p. 15-16).

Enfim, a intenção não é concluir essa discussão, mas considerar que é preciso combater estereótipos, preconceitos, discriminação, desigualdades e exclusão entre masculinos e femininos, buscar espaços de vida, educar e cuidar como vida, sociabilidades, cidadania e condição humana, nos quais, os direitos humanos tornam-se prioridades, realidades vividas, compartilhadas, "no coração da sala de aula" e outros ambientes escolares. Certamente, na vida pessoal e social das crianças, seres autônomos, que sabem muito bem o que pensam, desejam para si e para o mundo e realidade em que vivem.

## Referências

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria H. Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso: 13 abr. 2020.

BRASIL. **LDB n. 9.9394, de 20 dez. 1996**. Lei as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 30 maio 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEP, 2012.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia G. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, T. M. G. **Gênero, subjetividade e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

## A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA HOMOAFETIVA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE 2010-2018.

COELHO, M. E. M. M.<sup>124</sup>

FERNANDES, A. O.<sup>125</sup>

A família e a escola são instituições sociais que têm um papel importante na formação sócio-político-cultural das pessoas. Com atuações marcadas pelo estabelecimento de relações interpessoais de cunho informal e formal, ambas visam a organização e dinâmica dos sujeitos na sociedade e sua formação para a vida.

Acompanhando as rápidas e constantes mudanças sociais, a organização familiar tem sido discutida frente às novas concepções, discordando da concepção tradicional de família constituída por pais (masculino e feminino) e filhos. Para este artigo destaca-se as famílias homoafetivas, estas já são reconhecidas e tem o direito de gerar ou adotarem filhos, mesmo que ainda existam sujeitos que se oponham a esta ideia, a família homoafetiva não vive mais a beira da sociedade.

Como preconizado pela Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Artigo 226, o vínculo familiar é caracterizado por qualquer entidade que mantenha sua relação baseado no elo da afetividade, estabilidade e da ostensividade. Portanto requer amparo, respeito e valorização dos aspectos relacionados às diferenças sociais, culturais, físicas e de gênero impelindo para as políticas de inclusão. Existe também o “Programa Brasil Sem Homofobia” que previu ações no campo da saúde, educação, segurança pública, cultura e da promoção do respeito à diversidade sexual e realização de Conferências que orientaram o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – PND CDH-LGBT e visou romper com as lógicas hegemônicas tão enraizadas na sociedade, mas poucas ações aconteceram e, por isso enfraqueceram a implementação destas políticas.

---

<sup>124</sup> Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPFREC/UESB/Jequié. Email: [mmorbeckcoelho@gmail.com](mailto:mmorbeckcoelho@gmail.com)

<sup>125</sup> Doutor em Ciências da Literatura (UFRJ). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPFREC/UESB/Jequié. Email: [alexandre.pro@gmail.com](mailto:alexandre.pro@gmail.com)

Cabe salientar que as políticas de inclusão têm sido voltadas para questões étnico-raciais e para atendimento a pessoas com deficiências. De modo geral, a temática da cidadania homossexual se mantém marginalizada e silenciada no campo das políticas públicas. Diante do exposto e do conhecimento da existência de famílias homoafetivas, despertou-se o interesse sobre a relação da escola com as crianças membros destas famílias.

Nesse sentido, procurou-se desenvolver o trabalho sobre a produção acadêmica tendo como foco a relação da escola com as famílias homoafetivas. Para isso, o objetivo geral buscou levantar e mapear as produções acadêmicas já existentes referente às famílias homoafetivas e a relação com a escola no período de 2010-2018. Assim, tem-se os seguintes específicos: Identificar as principais áreas de conhecimento das produções acadêmicas referente às famílias homoafetivas; discutir o foco das produções acadêmicas sobre a relação da escola com as famílias homoafetivas.

A metodologia utilizada foi a bibliográfica, de maneira que tornasse possível, com os trabalhos encontrados, sistematizar o estado arte referente à temática. Nessa perspectiva, foi realizado a coleta de dados tendo como ponto de partida as seguintes palavras-chaves: família-escola; família homoafetiva; família homoparental. Assim, a busca foi realizada nos seguintes sites acadêmicos: Scielo; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Espera-se que este artigo desperte no leitor a atenção e importância para a temática, reconhecendo-a como necessária a ser debatida e investigada no âmbito das pesquisas acadêmico-científicas para que possamos ampliar informações e sistematizar conhecimentos para a melhoria da formação dos profissionais de educação e prepará-los de forma adequada para acolher a diversidade presente em sala de aula, de modo que, não somente realize a inclusão, mas se tornem sensíveis às causas dos que continuam vivendo sob os preconceitos de uma sociedade.

### **A produção acadêmica sobre a relação da escola e as famílias homoafetivas**

Vale salientar a importância das produções científicas em qualquer área e temática, pois nos oferecem respaldo científico para subjetivações com a

realidade. Para delimitação do objeto desta pesquisa, a busca foi realizada nos sites referências para a área educacional: Scielo; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) utilizando as palavras-chave já descritas.

Ao realizar a busca inicial, só foi encontrado duas publicações acerca da temática no BDTD: uma na área social e humanidades e a outra na área da educação. Vale refletir sobre isso, afinal, é através da educação e das produções acadêmicas que o conhecimento é democratizado e difundido para a sociedade, principalmente sobre questões ligadas à homoafetividade e ambiente escolar, pois este ainda é rodeada por tabus dentro do ambiente escolar.

**Quadro 1.** Áreas de concentração das publicações científicas encontradas de acordo com os bancos de dados.

BANCO DE DADOS	Publicações encontradas	Área de concentração
SCIELO	0	
ANPED	0	
BDTD	11	. Psicologia (3)      . Comunicação (1) . Bioética (1)      . Sociais e Humanidades (1) . Educação (2)      . Ciências sociais (1) . Saúde (1)      . Fenomenologia (1)

O levantamento realizado possibilitou verificar que a produção acadêmica referente às famílias homoafetivas (sem discutir a relação da escola com a família) estão concentradas nas áreas da Psicologia, Comunicação, Bioética, Ciências Sociais e Humanas, Saúde e Fenomenologia.

O segundo banco de dados em que a busca foi realizada foi no site Scielo, contudo, não foi encontrando nenhuma produção científica na área. Ao colocar a palavra-chave família homoafetiva, foi encontrado somente um artigo na área, mas que tem como objetivo relatar as contribuições de uma pesquisa empírica com casais homoafetivos que almejam ter filhos, sendo assim, descartada para análise, pois o foco desta pesquisa é a relação da escola com as famílias homoafetivas.

No site da ANPEd não foi encontrado nenhum artigo ou publicação

científica ligado à temática. Esse resultado causou espanto e incitou a realização da busca mudando a palavra-chave para “homossexualidade”. Mesmo não sendo a temática da pesquisa, mas a invisibilização incitou a buscar mais respostas. Apesar de ter encontrado estudos, estes foram superficiais, pois não acrescentava na delimitação dessa pesquisa, foram eles: chamada para artigos na Revista Bagoas; Um trabalho ligado à medicina; Um trabalho de 2004 ligado à invisibilidade da homossexualidade na escola, mas que também não foram analisados por não ser o foco da pesquisa em questão, pois nenhum descrevia sobre homoparentalidade.

Existem poucas publicações acerca da temática que envolve a relação da escola com famílias homoafetivas. Para que haja mudanças na prática escolar, deve-se estimular a produção de publicações científicas para que embasem as formações iniciais e continuadas dos professores e de todos os envolvidos no ambiente escolar, pois este “[...] deve ser um ambiente democratizado, onde a sociedade esteja incluída, bem como todos aqueles que pretendem um aprendizado independentemente de discriminações” (PESSANHA, p. 261).

Por fim, foi realizado a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) onde foi encontrado onze publicações na temática, mas somente duas produções acadêmicas descreveram sobre famílias homoafetivas e o ambiente escolar, sendo essas dissertações o foco de análise deste artigo. São elas:

- SILVA, C. M. S. **Relação escola e famílias homoafetivas: visão de discentes de licenciatura em pedagogia**. UCSal. Dissertação, 2012.<sup>126</sup>
- OLIVEIRA, A. L. **Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva**. UFPB. Dissertação, 2016.<sup>127</sup>

### **Dissertação 1: A visão dos discentes: o preconceito velado e o despreparo dos professores (SILVA, 2012)**

Realizada em 2012 com discentes de uma Universidade pública do interior da Bahia teve como objetivo principal conhecer a visão de estudantes concluintes do curso de licenciatura em pedagogia sobre a relação da escola com as famílias homoafetivas. Assim, os objetivos específicos foram: Identificar as

<sup>126</sup>

Disponível

em:

<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/88/1/Carmedite%20Moreira%20Santos%20Silva.pdf>

<sup>127</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8499/2/arquivototal.pdf>

contribuições do curso para a prática docente relacionada a esse novo arranjo familiar; Verificar se foram fornecidos aos discentes componentes curriculares que abordaram essa questão e se houve acesso a documentos que respaldam o tema em estudo; e por fim, apresentar a opinião dos discentes voltadas para a contribuição do curso de Licenciatura sobre o que sua formação subsidiou para compreenderem e entenderem como devem lidar com as famílias homoafetivas no espaço escolar.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizado um questionário semi-estruturado com cinco formandos (mulheres e homens) com idade entre 20 e 50 anos. Utilizando os objetivos específicos em quatro subcategorias de análise.

A Categoria 1 (um) teve duas subcategorias. Na subcategoria 1 (um) sobre a visão das (os) discentes sobre o relacionamento da escola com a homoparentalidade, é visto um “despreparo da escola para estabelecer um relacionamento com as famílias homoafetivas e com a homoparentalidade uma vez que, ainda persiste a negação do fato.” (SILVA, 2012, p. 65).

Em relação à subcategoria 2 (dois): o despreparo da escola e das (os) professoras (es), destaca-se a citação de Carrara et al (2009) que discorre sobre a necessidade da mudança do professor para uma prática reflexiva em relação aos aspectos morais do indivíduo.

*[...] ao se discutir tais questões com professoras (es) brasileiras (os), procura-se contribuir com a escola na sua missão de formadora, compreendendo pessoas imbuídas de espírito crítico e aparatos conceituais, que possam favorecer-las (os) a ter uma postura equilibrada diante de um mundo de diferenças e infinitas variações, refletindo sobre o acesso de todas (os) à cidadania e compreendendo que as diferenças devem ser respeitadas e não utilizadas como critérios de exclusão social [...] eles tem o dever e a responsabilidade de não favorecer a disseminação da discriminação e dos preconceitos contra as pessoas que não correspondam ao ideal dominante, a exemplo de gays, travestis e lésbicas (2012, p. 69).*

Nesse sentido, foi unânime entre os entrevistados relatarem o despreparo da escola e a negação em reconhecer esse arranjo familiar. É visto que “[...] a escola se nega atuar efetivamente frente às questões relativas á diversidade sexual e homoafetivas, envolvendo a omissão de trabalhar esses temas com as (os) docentes (SILVA, 2012, p. 66). A invisibilidade da temática referente a

comunidade LGBT é deixado a margem nos currículos, nos livros didáticos e nas discussões escolares o que reafirma a visão heteronormativa do ambiente escolar.

A categoria 2 (dois) questiona sobre a contribuição do curso de pedagogia para a atuação profissional visando lidar com as famílias homoafetivas. Tendo como subcategoria questões ligadas ao conteúdo e disciplinas referentes à diversidade sexual, homoparentalidade e famílias homoafetivas, todos afirmaram que o curso apesar de ter no currículo a disciplina Educação e Diversidade Cultural pouco contribuiu para a aquisição de competências para lidarem com questões referentes à homossexualidade e famílias homoafetivas na escola.

*[...] Promover discussões e críticas referentes à postura equivocada da escola em relação às sexualidades alternativas e em favor da manutenção de um modelo binário deve ser uma prática efetivamente estabelecida através do diálogo permanente entre todos os atores envolvidos no processo educacional [...] (SILVA, 2012, p. 72).*

A categoria 3 (três) buscou analisar e discutir sobre o acesso dos discentes aos documentos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – temas transversais, Programa Brasil sem Homofobia e o Projeto Escola sem Homofobia. Apesar dos formandos se mostrarem a favor da Universidade assumir o debate de temas referentes à sexualidade, gênero, homossexualidade e homoafetividade, o mesmo não ocorreu. Foi destacado que a sociedade sempre categorizou as pessoas conforme a norma hegemônica e mesmo havendo avanços em algumas diretrizes, faz-se necessário a [...] elaboração de estratégias de enfrentamento às questões relativas à homofobia e ao heterossexismo [...] (SILVA, 2012, p. 80).

A última categoria de análise discorre sobre sugestões dos discentes sobre as mudanças no curso que visem o preparo dos mesmos para atuarem com as famílias homoafetivas. As falas destacam a necessidade das mudanças em relação ao preconceito, concepções e posturas bem como a necessidades de discussões acerca do tema para melhor preparo profissional. Nesse sentido, a entrevistada D1, relata que “Deveria se falar mais sobre isso, quem sabe até uma única disciplina para esta temática? Acredito que esse assunto ainda é bastante temido pelas pessoas [...]”.

Diante da análise realizada, foi visto que os discentes destacam os padrões heteronormativos ainda existentes nas escolas e é notório que o currículo é incipiente para a sua formação. Outro aspecto destacado pela a autora da dissertação e reafirmado com essa pesquisa, é a forma incipiente de abordagem sobre a temática, tornando necessário impulsionar novas pesquisas na área. Para isso, é urgente a necessidade de abertura conceitual para que não se perpetue o padrão colonial moderno responsável pelo sexismo, racismo e todas as formas de discriminação à dignidade humana (AKOTIRENE, 2000, p. 59).

### **Dissertação 2: Os discursos do preconceito no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2016)**

A dissertação de Oliveira (2016) teve como objetivo analisar os discursos dos professores/as das escolas municipais de Campina Grande no estado da Paraíba em relação às crianças que os pais/mães vivem conjugalidade homoafetiva; Identificar as características desse discurso; Compreender como os professores lidam e se comunicam com essas crianças; e por fim, discutir sobre os efeitos desses discursos na prática docente.

Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisadora realizou uma entrevista semiestruturada com 12 professoras com idade entre 29 e 54 anos tendo como base para análise o método de análise de discursos. Foi observado que apesar dos discursos de preconceito respaldado em caráter religioso ainda serem persistentes, alguns discursos que valorizam e reconhecem a diversidade sexual e familiar começam a existir, como no caso da professora Cláudia que menciona que apesar da família de Yasmin ser formada por duas mães, sua família nunca foi chamada na escola, pois ela não apresenta problemas de comportamento.

Nesse sentido, a pesquisadora destaca em sua dissertação (p. 81), que crianças criadas por famílias homoparentais não apresentam problema para seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2016, p. 81 apud FLAKS et al. 1995; MELLO, 2005 a; UZIEL, 2007; GARCIA et al, 2007; ZAMBRANO, 2008). Mas que os discursos dos professores em relação a sua formação familiar podem vir a afetar seu rendimento escolar.

Não há uma dissociação dos conceitos de valores, crenças e atitudes da aprendizagem social do discente com a sua atuação em sala de aula, fazendo com que ajam com preconceito, julgando as crianças e comparando com as demais. Nessa perspectiva, Oliveira relata que as professoras negam a realidade

que envolve as famílias contemporâneas para não trabalhar questões voltadas para a valorização da família homoafetiva em sala de aula.

*[...] as professoras Simone e Erica denunciaram, em seus discursos, que há uma resistência pessoal em falar sobre o assunto: Simone: "graças a DEUS... Graças a DEUS assim... entre aspas né? Que não tem esse, esse comentário"; e Erica: "Deus me livre se você pergunta uma coisa dessa e a criança diz em casa, né? Não, eu não pergunto não" (OLIVEIRA, 2016, p. 98).*

Houve também comparação em relação ao comportamento das crianças. Os discursos mostraram que existem muitas professoras que ligam a família homoafetiva com a anormalidade. "Assim, a expressão "normal" referida às crianças parece mais um defender-se de uma crítica, mesmo que implícita, quanto à organização familiar homoparental, do que uma declaração de comportamentos naturais e possíveis para uma criança" (OLIVEIRA, 2016, p. 77). Essa comparação demonstra que o modelo de família heterossexual ainda é visto como referência levando o ambiente escolar a negar em seus projetos pedagógicos as diversas formações familiares que já existem e que envolvem seus alunos.

Nessa perspectiva, as crianças omitem a sua formação familiar na escola devido às situações preconceituosas que podem atingir a sua configuração familiar. [...] pode-se pensar que a escola pode, em algumas situações, representar um ambiente não acolhedor para essas crianças, visto não se sentirem à vontade para falar de sua realidade familiar livremente [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 98). Contudo, mesmo sendo minoria, professoras como a entrevistada Sandra aproveitam esse espaço de troca de saberes para conduzir orientações sobre a diversidade familiar, mesmo que a escola não ofereça apoio para que descolonizar as perspectivas hegemônicas tão enraizadas no ambiente escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escassa literatura sobre a relação da escola com seus alunos oriundos de família homoafetiva faz com que a abrangência da temática seja insuficiente para apoio pedagógico. É percebido os diversos modelos contemporâneos de família existentes e que estão se fazendo ativas e participativas na vida dos seus familiares, principalmente seus filhos. Sabe-se que produções científicas

respaldam estudos de discentes em formação, bem como formações continuadas, contudo, temáticas que envolvem questões familiares, principalmente as homoafetivas, ainda são pouco debatidas nas pesquisas na área educacional.

O ambiente escolar é o segundo espaço de convívio social da criança e deve acompanhar as mudanças que a sociedade contemporânea traz, principalmente em relação aos arranjos familiares existentes. Cada vez mais presente nos ambientes escolares, as famílias homoafetivas precisam estar seguras e acolhidas no ambiente escolar. Para que essa mudança ocorra, faz-se necessário que a criticidade em torno do tema incite as produções científicas.

Entender que a sociedade é caracterizada pelas diferenças é de fundamental importância para a inclusão de temáticas transversais nas pesquisas em educação, pois existe uma necessidade constante da instituição escolar acompanhar as mudanças sociais para que a educação consiga aprimorar o sujeito em formação dentro dos aspectos cognitivo, social e político. Destacar, selecionar e analisar as pesquisas existentes na área educacional que abordaram as questões sobre a relação da escola com famílias homoafetivas oferece aporte para que se constitua um novo passo para o entendimento sobre a real necessidade da mudança da prática pedagógica tão necessária nos dias atuais, principalmente quando se trata de temas transversais que são invisibilizados no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AIRÈS. P. **História social da criança e da família**. 2º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

[AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p. ISBN 978-85-98349-69-5, Cadernos de Linguagem e Sociedade: v. 20 n. 2 \(2019\)](#)

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília : Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)

DIAS, Maria Berenice. **União homossexual: o preconceito & a justiça**. 2 ed. Rev

atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Rev. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>.

OLIVEIRA, A. L. **Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva**. Joao Pessoa: UFP, 2006.

PESSANHA, Jackeline Fraga. **A educação inclusiva e as relações homoafetivas**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=0172d289da48c48d>.

## ACUENDA A TRAVESTI NO TERREIRO: ENCRUZILHADAS DE GÊNERO E RELIGIÃO RASURAM A CISNORMATIVIDADE

LEONARDO SILVA VIEIRA<sup>128</sup>

ALEXANDRE DE OLIVEIRA FERNANDES<sup>129</sup>

Encruzilhada à correlação travestilidade/terreiro, considerando vivências, experiências e etnografia desenvolvida dentro de terreiro, no âmbito de pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, objetivando investigar experiências/vivências de uma travesti e(m) suas relações com o contexto do Candomblé, percebemos que há uma dinâmica demarcada em relação aos gêneros nos terreiros, organizada a partir de perspectivas cisgênera do mundo, assentada em discurso que advoga certa tradição.

Seguindo, especialmente, a proposta de Viviane Vergueiro (2015), pretende-se reletir, neste texto, sobre a cisgeneridade como possibilidade decolonial, ou seja, por entender a cisgeneridade como um conceito analítico importante para a problematização de discursos normativos e essencialistas sobre identidades de gênero. Relacionamos essa discussão com vivências trans em terreiros de candomblés, entendendo que, embora seja um espaço que acolhe identidades dissidentes de gênero, é preciso pontuar tensões existentes que configuram aceitações e rejeições (DIAS, 2017) nessas experiências.

Algumas pesquisas que se debruçaram sobre questões de gênero e religiosidade afro-brasileira também apontam essa percepção. Exemplo disso é o estudo de Claudenilson da Silva Dias (2017, p. 171), para quem “os ritos do Candomblé são, em geral, bem específicos. Há funções que competem a homens e a mulheres.

As discussões sobre pessoas trans e candomblé, na concepção de wanderson flor do nascimento (2019), se situam a partir de algumas dimensões, dentre as quais envolvem o corpo nas suas relações com os rituais, as vestimentas, os cargos e as possibilidades (ou não) de modificações no corpo, este último considerando principalmente a ideia do corpo como morada do

---

<sup>128</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestrando em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB); Especialista em Literatura Brasileira (UNEB).

<sup>129</sup> Instituto Federal da Bahia (IFBA); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Doutor em Ciências da Literatura (UFRJ)

orixá, mencionada anteriormente.

Se o corpo é templo do orixá, vodum ou inquice, isso significa que o templo deva permanecer sempre do mesmo modo? Quais os limites para o que pode ser modificado em um corpo para que ele siga permanecendo templo das divindades? As vestimentas utilizadas permaneceram as mesmas do decorrer dos tempos? O que nelas se modifica e qual os sentidos dessas modificações? As divisões das tarefas do terreiro, em função do tipo de corpo, são universais? Permanecem invariavelmente a todo o tempo? (nascimento, 2019, p. 128).

Claudenilson da Silva Dias (2017) traz uma discussão sobre as lutas enfrentadas pelas pessoas trans na busca por acolhimento em espaços religiosos, chamando a atenção para o fato de que, muitas vezes, são negados os direitos de vivenciarem suas identidades de gênero em tais espaços. Observando as relações entre as pessoas trans com os demais adeptos dos terreiros onde foi desenvolvida a investigação, há a percepção por parte do referido pesquisador de que existe uma promoção dessas exclusões, a partir de um discurso sobre tradição, conforme dito anteriormente. Assim, para embasar os discursos sobre a impossibilidade de vivência em relação à identidade de gênero de pessoas trans nos terreiros de candomblés “são acionadas premissas dos processos tradicionais da religiosidade e a pseudoaceitação está ligada a um projeto silencioso de apagamento das identidades trans\*, intensificado por modos normativos de se compreender tais identidades de gênero”. (DIAS, 2017, p. 11).

Tais modos normativos estão relacionados às percepções biologicistas do gênero e as normas binárias (homem-mulher, macho-fêmea, masculino-feminino), que consolidam a ideia de que o gênero é subordinado ao sexo, no sentido de entender que o gênero só faz sentido quando está em conformidade com a genitália. De acordo com Berenice Bento (2006, p. 82):

Há uma amarração, uma costura, ditada pela normas, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referida a essa relação. As performtvidades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, pois são analisdaas como identidades transtornadas pelo saber médico (BENTO, 2006, p. 82).

A possibilidade das pessoas trans vivenciarem suas identidades de gênero é vista pelas comunidades-terreiro como uma rasura à tradição, afronta à

“natureza do candomblé”, rompimento com algo que, na visão tradicionalista, precisa ser preservado.

Diante disso, entende-se que sujeitos que não estão em conformidade com os padrões de gêneros estabelecidos a partir de perspectivas biológicas, enfrentam tensões ao transitar por fronteiras religiosas e de gênero, o que infere no modo como constroem as suas identidades, pois nesses processos de construções se fazem presentes desafios constantes nas suas relações com os outros e nas suas vivências com o sagrado.

Falar sobre cisgeneridade é importante e os movimentos trans têm defendido isso, entendendo o termo “cisgênero” seguindo o conceito apresentado por Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 8), para quem se refere às “pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, ou seja, as pessoas não-transgênero”, conceito fundamental para as reflexões sobre trans identidades, especialmente para problematizar discursos que entendem a identidade cis como a norma.

A importância de pensarmos sobre cisgeneridade no contexto das discussões sobre gênero e identidades de gênero, mesmo quando a pretensão é refletir sobre identidades trans, está exatamente no fato de entender o conceito como um caminho possível para a desnaturalização da cisgeneridade como única identidade de gênero possível de ser lida como inteligível, ou seja, como a norma, pois esses discursos cissexistas colocam as pessoas trans em lugares de invisibilidade, como o outro da norma, o que foge ao natural, a partir de perspectivas binárias, biológicas, essencialistas, as quais decidem quem é homem e quem é mulher.

Essas questões são importantes para pensarmos sobre gêneros inconformes e religiosidade afro-brasileiras, pois as discussões caminham para a compreensão de que as vivências trans nos terreiros de candomblés são lidas pelas comunidades-terreiro a partir dessas perspectivas ocidentalizadas do gênero, nas quais os papéis sociais são bem definidos a partir da genitália, demarcando quem é homem e quem é mulher.

Viviane Vergueiro (2015, p. 43) nos apresenta a potência da cisgeneridade enquanto possibilidade decolonial “a partir deste conceito, utilizado fundamentalmente para se pensarem formações corporais e identidades de

gênero naturalizadas e idealizadas, é que se pretende caracterizar uma normatividade de gênero – a cisnormatividade”, a qual parece orientar as práticas nos terreiros de candomblé, conforme algumas pesquisas já realizadas, bem como minhas percepções enquanto candomblecista em diálogo com as observações participantes realizadas no terreiro onde se desenvolve essa pesquisa.

Veremos que a cisnormatividade, conforme percebe Viviane Vergueiro aciona discursos e noções sobre os corpos baseados em colonialidades, o que implica diretamente na exclusão de identidades outras, como o caso das travestis, por exemplo, que reivindicam uma identidade feminina de gênero, questionando as normatividades pautadas na ideia de que a genitália define a feminilidade. São “traidoras” do sistema:

Pessoas cujos corpos e identidades de gênero diferem daquilo que é tomado como natural, saudável, divino e normal – ou, para usar uma simplificação que se ouve com frequência, que não sejam “o homem com pênis e a mulher com vagina” – são construídas (por mídias, cristianismos, famílias, ...) como traidoras do sistema, ou no mínimo como potência traidoras dele (VERGUEIRO, 2015, p. 225)

Retomando as questões sobre o conceito de cisgeneridade, os estudos que se debruçam sobre identidades trans chamam a atenção para a necessidade da utilização de termos que afastem ideias de naturalização do gênero. Para Viviane Vergueiro (2015, p. 47) “o conceito de cisgeneridade, em si, é parte deste exercício, no sentido de problematizar as hierarquias de autenticidade e inteligibilidade entre corpos e identidades de gênero, através de uma proposição conceitual”. A autora nos lembra em toda a sua discussão, como o gênero das pessoas cissexuais, pelo fato de ser associado à ideia de “homem de verdade” e “mulher de verdade”, ocupam um lugar privilegiado em detrimento da exclusão das pessoas trans.

Nesse contexto de exclusão das identidades trans, é possível pensar, como bem fez Viviane Vergueiro, sobre vivências e existências colonizadas. Essa discussão é importante, considerando as questões apresentadas anteriormente sobre a ideia de que as vivências/experiências da transgeneridade no contexto do candomblé dialogam com colonialidades, uma vez que o pensamento ocidental orienta as noções de gênero no terreiro.

Nomear, nesse contexto, tem um significado para além de somente dar

nome a determinada identificação. No contexto das questões sobre identidade de gênero, significa desestruturar posições hierárquicas, problematizar noções essencialistas, normalidades e anormalidades, um posicionamento crítico sobre corpos colonizados, refutando a ideia de gênero que se orienta pela sociedade ocidental, as quais moldam a forma como o mundo entende gênero e sexo.

Com isso, nos posicionamos contra as normatizações, com o intuito de desestruturar discursos que buscam determinar o que é aceitável, correto, normal, inteligível, refutamos as exclusões.

As questões apresentadas, moldam caminhos para um olhar sobre a decolonialidade, um campo “novo”, e que tensiona algumas perspectivas, ao passo que se constroi enquanto movimento intelectual que pensa processos de exclusões para além do pós-colonialismo.

Os estudos decoloniais começaram a ser desenvolvidos recentemente no universo acadêmico; datam de meados do século passado e foram encampados, sobretudo, por universidades latino-americanas. Sua genealogia busca nas vozes, nas memórias e nas histórias dos sujeitos marginalizados e subalternizados pelos processos de exploração e dominação colonial, a reconstrução e o reconhecimento das diversas identidades, dos valores, visões de mundo, formas de organizações sociais, bem como os significados culturais, políticos e econômicos escamoteados pelo processo de colonização instituído sob a égide da modernidade (burguesa, capitalista, branca, masculina e hetrossexual, portanto, europeia) (RIBEIRO, 2019, p. 21).

Parte-se do pressuposto de que há comunicações entre as opressões, e a ideia de decolonialidade lança olhar para visões colonialistas, ou seja, perspectivas eurocêntricas, na qual se privilegia um “humano universal” (homem branco, cis, hetero), ao passo que são construídas estruturas de poder moldadas a partir de perspectivas sobre superioridade e inferioridade.

As discussões de Quijano (2005) são importantes para pensar sobre o colonialismo europeu e como o seu crescimento propiciou a naturalização do negro como raça inferior e, para além disso, nos possibilita pensar sobre a ideia de colonialidade (que não se restringe ao período colonial).

Os conceitos que se relacionam às identidades cis (como cisgeneridade, cisnormatividade e cissexismo) circulam nos âmbitos acadêmicos, com críticas que partem de pessoas cisgêneras, portanto, privilegiadas, entendidas como normal. Algumas intelectuais trans problematizam essas questões, como Leila Dumaresq

(2014, n/p): “Eu quero que vejam, e compreendas de uma vez, o que é \_cisgênero’ nas bocas e nas falas das pessoas trans. Vamos ver que sentido eu consigo atribuir à cisgeneridade e se suas críticas ainda resistem depois”. Dumaresq acrescenta que não considera irrelevantes as críticas acadêmicas sobre o conceito, no entanto, salienta que se recusa a defender os ataques feitos à “cisgeneridade”, sempre ressaltando a importância de pensarmos sobre esses conceitos a partir das pessoas trans, por serem marginalizadas pelos processos cisnormativos, transfóbicos.

Diante disso, a perspectiva decolonial pode dialogar com questões sobre travestilidades, considerando que pensar sobre travesti, significa lançar olhares para discursos sobre a naturalização de corpos, noções biologicistas sobre ser homem e mulher, as quais excluem sujeitos que borram a lógica da cisnormatividade, e perturbar esses discursos. Caminhamos, portanto, com as perspectivas de gênero que, de acordo com Camilla de Magalhães Gomes (2018, p. 68) “permite desestabilizar e repensar outras categorias ou termos como mulheres, mulher, homens, homem, humano, sexo e corpo. Permite e exige, ainda, que o exame destes termos deva ser analisado sob o signo da raça, construção própria da modernidade colonial. É, desse modo, uma categoria que permite submeter tais termos a uma epistemologia performativo-decolonial”.

Considerar a necessidade desse entrelaçamento, conforme nos explica Camilla de Magalhães Gomes (2018), significa compreender que, nessa construção das noções de homens e mulheres, tal como entendido pelas perspectivas ocidentalizadas do gênero.

Portanto, analisar gênero sem considerar marcadores como a raça, acaba por contribuir para a desigualdade, pois são fatores de identificações sociais extremamente relevantes e que, indubitavelmente, interferem no modo como aquele sujeito é visto na sociedade.

E quando as questões envolvem pessoas trans e negras? Sem dúvidas, o racismo é um fator que atua nos processos de exclusão das pessoas trans e travestis. Pensar sobre isso significa entender que as análises precisam amarrar identidade de gênero e raça, a partir da ideia de interseccionalidade, conceito elaborado por Kimberle Crenshaw (2002) para pontuar os entrecruzamentos das experiências das opressões, utilizando como exemplo as mulheres racializadas.

Portanto, pensar essas questões a partir de uma perspectiva interseccional é

uma forma de pensarmos as existências sem correr o risco de generalizar as experiências e, conseqüentemente, silenciar e colocar em situações de invisibilidade sujeitos que borram determinadas normas, considerando ainda outros marcadores que acabam por interferir na forma como os sistemas de opressão alcançam esses corpos.

Megg Rayara (2018) realça a necessidade de analisarmos gênero, identidade de gênero e raça de modo interseccional, ao trazer reflexões sobre o Movimento Social de Negras e Negros e a invisibilização das mulheres trans e travestis nesses movimentos:

Por que o Movimento Social de Negras e Negros não me abraça? Por que não me ouve mesmo quando eu grito? Por que o Movimento Social de Negras e Negros continua ignorando de forma sistemática a situação da exclusão e violência que incide sobre as existências de travestis e mulheres transexuais negras? (OLIVEIRA, 2018, p. 168).

A autora enfatiza que essa invisibilização se dá pelo fato de que a cishegemonia atravessa a negritude no Brasil, acabando por não se ater a outras vivências que estão fora dessas normas, como o caso das travestis. Obviamente, ao apontarmos essas questões, o intuito não é desconsiderar, como bem enfatiza Megg Rayara, a importância do Movimento Social de Negras e Negros no que diz respeito às lutas por pessoas excluídas, marginalizadas. No entanto, é preciso considerar que no interior desses movimentos existem silenciamentos de identidades outras, quando envolvem, principalmente, identidade de gênero e sexualidade.

Olhar o gênero a partir de um olhar decolonial, significa refutar perspectivas eurocêntricas, problematizando as noções de anormalidades atribuídas às pessoas trans, determinados pelos saberes médicos, os quais patologizam as experiências trans. Traduz-se também em resistências trans, aos processos de exclusões, às colonialidades do ser, saber, poder, aos academi(cis)mos, privilégios, ao entendimento das identidades trans como o outro da norma.

Vimos que problematizar a cisgeneridade é um caminho possível, se olhando da forma como as produções trans entendem o termo, buscando pensar sujeitos cis da mesma a partir dos mesmos princípios que as pessoas trans são pensadas.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DIAS, Claudenilson da Silva. **Identidades trans\* e vivências em candomblés de Salvador: entre aceitações e rejeições**. 2017.

DUMARESQ, Leila. O cisgênero existe. **Available in (accessed in 01/15/2016): <http://transliteracao.com.br/leiladumaresq/2014/12/o-cisgenero-existe>**, 2014.

GOMES, Camila de Magalhães. **Gênero como categoria de análise decolonial**. *Civitas*, Porto Alegre, v.18, n.1, p. 65-82. Jan,-abr.2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Ser-Tão, dezembro 2012.

nascimento, wanderson flor do. **Transgeneridade e Candomblés: Notas para um debate**. *Revista Calundu – Vol.3, N.2, Jul-Dez 2019*. DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v3i2.28957>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, p. 117-142, 2005.

RIBEIRO, Rômulo CAmbraia. **“Tá pensando que travesti é bagunça?!”**: decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá / Rômulo Coimbra Ribeiro; orientador, Alexandre Adalberto Pereira.- Macapá, 2019.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. 2015. *Ciencias Sociales*, p. 117-142, 2005.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Por que você não me abraça. **Reflexões a respeito da invisibilização de travestis e mulheres transexuais no movimento social de negras e negros**. 2018.

## CAFÉ COM CANELA: PENSANDO O LUTO DA MULHER PRETA ATRAVÉS DA ARTE

RAFAELA RENERO DOS SANTOS<sup>130</sup>

GIOVANNA COQUEIRO PENHA<sup>131</sup>

MAURÍCIO CAMPOS<sup>132</sup>

### Introdução

O desenvolvimento do capitalismo transformou os corpos em instrumentos de produção, assim, adoecer e morrer significa deixar de produzir, gerando uma vergonha social da inatividade. Além disso, a partir do século XIX, a questão da morte se modifica de forma a separar os vivos dos mortos, desse modo, modificou-se toda a relação simbólica com a morte, resultando em, ainda hoje, uma dificuldade com a temática (COMBINATO & QUEIROZ, 2006). Pensando nisso, o presente trabalho objetiva fazer uma discussão acerca do luto pensando em como este atravessa a mulher negra. Nos propomos a fazer isso por meio da arte, com filme brasileiro *Café com Canela*.

*Café com canela* é o primeiro longa metragem dos diretores Ary Rosa e Glenda Nicássio em que se apresenta a história de duas mulheres pretas que apesar das diferentes idades e histórias de vida, se cruzam e se afetam singelamente. Margarida é uma professora que após a morte do seu filho se distancia de todos, porém, Violeta, sua antiga aluna, a reencontra e insiste em a ajudar. Violeta traz vivacidade com sua alegria, e amor de todos ao seu redor, enquanto Margarida demonstra um cenário triste e devastador após a perda de seu filho. A antítese presente entre as duas personagens é explícita, através do desconforto presente na casa de Margarida que está abandonada e repleta de tristeza e de Violeta que canta e está sempre sorrindo. Contudo, Violeta, também vive a perda de sua avó, sendo uma passagem emocionante e cheia de amor, que tocam ambas as personagens. Há, ainda, a celebração da riqueza da cultura afro-brasileira, em que os atores são quase todos negros, advindos da Bahia.

---

<sup>130</sup> Universidade Federal de Catalão. Estudante de graduação do curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão. rafaclarenero@hotmail.com

<sup>131</sup> Universidade Federal de Catalão. Estudante de graduação do curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão. coqueirogiovanna@gmail.com

<sup>132</sup> Universidade Federal de Catalão. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor adjunto do curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão. mcampos1975@yahoo.com.br

O filme usa diversos recursos para demonstrar, principalmente, a dor vivida por Margarida. Através de sons (ou falta deles) e simbologias é possível emergir nas lembranças e assombros que a personagem vive na falta do filho, como a cena em que a parede sangra, ou a que sua casa se manifesta como uma selva em que ela está perdida e com medo, as vozes que ela ouve dos momentos com seu filho, o som da água em transições. De acordo com a análise feita por Santos (2017, p.159), suas ações acontecem em um plano mental, com lembranças, sons do passado. As paredes da casa se movem, diminuindo a cozinha, dando uma sensação de confinamento e claustrofobia. A janela de exibição usada também é menor, colocando Margarida no fundo do quadro, deixando-a pequena. Outro ponto importante é como a cronologia se apresenta, pois o longa não possui um tempo linear, os fatos se apresentam não na forma em que ocorreram, mas de forma desordenada, denotando não apenas o desarranjo que é o processo de luto, mas também demonstrando que enlutar-se é um processo que não possui começo, meio e fim.

Nesse trabalho problematizamos como o luto atravessa a mulher preta através da análise da personagem Margarida. O objetivo é fazer uma análise concreta da realidade, baseada nos pressupostos marxistas, a fim de apreender a síntese das múltiplas determinações que perpassam o processo de luto. Para Marx (2008, p. 47):

*A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (MARX, 2008, P.47).*

É preciso, portanto, compreender as relações sociais de produção e a vida material para compreender como se apresenta o processo de luto para pessoas pretas na consciência humana.

A seguir, pensaremos em como o racismo se estrutura na modernidade e qual a condição da mulher preta na sociedade, para assim, poder refletir sob quais condições sócio-históricas a mulher preta vive seu luto.

De acordo com Suzuki (2019, p. 25-26):

*Na sociedade escravista, a cor funcionava como índice absoluto da condição servil, ao passo que na sociedade moderna*

*competitiva ela passa a ser um índice relativo de “primitividade”, de não adaptação aos imperativos valorativos da modernidade. Assim, essa nova modalidade de preconceito racial tem como conteúdo a negação do padrão contingente do tipo humano definido como útil e produtivo no racionalismo ocidental e implementado por suas instituições fundamentais. O preconceito racial moderno, percebe o negro como “‘imprestável’ para exercer qualquer atividade relevante e produtiva” (SUZUKI, 2019, p. 25-26).*

Na sociedade moderna discriminação racial é proibida por lei, classificando o racismo como algo indesejável, por isso, verifica-se uma mudança na forma que o preconceito racial tem sido expresso, ou seja, através de formas veladas (SUZUKI, 2019).

É preciso também pensar o movimento e a forma que o racismo se estrutura na modernidade, como foi a transição do escravismo para a exploração do trabalhador assalariado e porque isso ocorreu. Primeiramente, acreditamos ser importante destacar que a instituição escravista serviu ao capital, bem como a condição atual da pessoa negra o faz. Tolerar ou não a escravidão, todos os discursos higienistas e racistas, nada mais fazem do que servir a uma necessidade que o capital tinha de se desenvolver, enquanto foi necessário (e possível) a mão de obra não assalariada, conveio existir escravizados, no qual o capitalismo se ergueu e construiu capital. Após o desenvolvimento industrial e econômico, não convinha mais coexistir o antigo sistema escravocrata e o capitalismo, isso pois, precisava-se de mercado consumidor, mas era viável persistir na opressão negra como forma de pagar menos e ganhar mais. Esses discursos não podem ser vistos de forma isolada, mas sim em conjunto com uma necessidade que o capital tem de sustentar-se, agora não mais com violência explícita, mas de forma velada e ocultada por uma falsa igualdade jurídica. Sobre isso, Silva (2019) afirma que o racismo é negado através da ideologia da democracia racial, operando para que a escravidão seja esquecida e, na modernidade, com o sistema liberal, faculta o controle dos corpos.

A mulher negra no contexto neoliberal, por sua vez, sofre de diversas violências, sendo uma das principais vítimas de homicídios, das formas de precarização do trabalho, com rotinas extremamente desgastantes e intensas privando-as do convívio com seus filhos. Uma materialização de como a maternidade negra é desprezada é o procedimento de retirada do útero em situações que não são necessárias. Posto isso, o apagamento do exercício da

maternidade negra vai desde a dinâmica do subemprego, até práticas de esterilização, assassinato de seus filhos, dentre outras situações que têm marcado a experiências de diversas mães negras no Brasil (SILVA, 2019).

Segundo os dados trazidos por Santos (2017 p. 159) “o luto é uma experiência bastante próxima das mulheres negras: segundo o Mapa da Violência de 2014, a cada 23 minutos morre um jovem negro no Brasil.” Logo, a morte e luto, do mesmo modo que todos os processos históricos da população negra marcados pelo racismo, em principal para as mulheres, são devastadores, mas, socialmente, são negados e invisibilizados.

Todas essas questões nos fazem refletir sobre como é a vivência dessa mulher preta que perde um filho, levando em conta que ambos, a mãe e o filho, são obstruídos da sociedade e desumanizados. O processo de luto perpassa diferentemente por cada sujeito histórico e para mulher negra a questão do luto é atravessada por uma história de escravidão ancestral somados aos impactos do racismo na atualidade.

### **Um olhar concreto através da arte**

Combinato e Queiroz (2006) apresentam três pontos importantes com os quais podemos compreender *Café com Canela* de forma concreta e real: a morte não representa apenas a perda do corpo biológico, mas da vivacidade em vida; a morte é socio-histórica e afeta diferentemente as classes sociais; e a morte é, numa perspectiva capitalista, a perda da produtividade, o que é, portanto, perder capital.

Pensar no luto preto é pensar em todas as perspectivas levantadas anteriormente, isso pois, como afirmam grandes autores da negritude, Almeida (2020), Ribeiro (2019) e Davis (2019), o racismo é estrutural e o sofrimento negro perpassa por diversos âmbitos. Além disso, não se pode deixar de lado a forte questão econômica contida nas questões raciais, como já foi explicitado. Se, segundo Combinato e Queiroz (2006), a morte se faz mercadoria do capitalismo, há de se imaginar o que acontece com uma vida preta nesses mesmos moldes. Por isso, é preciso notar que mulheres pretas “morrem em vida” por diversos motivos, tal como como para Margarida a perda de seu filho foi uma espécie de

morte, como se estivesse enlutada de si própria e do filho.

Isso perpassa por uma questão importante, que é a mulher e o papel de “dona de casa”, ao qual as mulheres são direcionadas desde muito novas, primordialmente as mulheres negras. No filme, parece-nos que Margarida se apegou ao papel de mãe e esposa, papel esse que, por vezes, fica contido nesse lugar, de forma que não se pode ser mais nada além dele. Nota-se isso, por exemplo, compreendendo a diferença entre o sofrimento de Margarida e de Paulo, seu marido, não que este não sofra, mas para ela é como se um pedaço dela tivesse ido com o menino, fato esse que Paulo evidencia quando a pergunta se ela continua viva.

Destarte, no filme, todos seguem a sua vida e os sentimentos de Margarida, depois de alguns anos, parece invisível, assim como ela o é para a sociedade. Paralelamente, diversas mulheres pretas perdem seus filhos todos os dias e não têm direito de sofrer por eles, não têm direito a justiça. Um fato para pensar acerca disso é o caso do menino de cinco anos que morreu ao cair do prédio pois foi deixado pela patroa de sua mãe sozinho no elevador. A mãe afirmou “se fosse eu, tava dentro de um presídio” (BAND, 2020). Com esse fato podemos pensar o valor da vida negra e, ainda, o valor do luto da mulher preta, já que a patroa, nesse caso, foi liberada ao pagar fiança.

Almeida (2020, p. 64) afirma que “o racismo como ideologia molda o inconsciente” da sociedade como um todo, porém queremos pensar especificamente, nesse trabalho, a potência do racismo na subjetividade da própria pessoa preta. Há, de fato, uma degradação de si, do cabelo, dos traços negros, da cor da pele, e o filme retrata muito bem isso com a recusa de Margarida de encarar seu próprio reflexo. Parece que, para Margarida, essa imagem se deteriora, apodrece, ao passo que ela perde seu filho, e com ele, parte dela. Isso se manifesta na falta de limpeza e organização da casa, na cena que ela penteia o cabelo com agressividade, na falta de autocuidado e nos vícios em cigarro e café.

A casa de Margarida onde ela viveu todos os momentos desde de a morte de seu filho serve como um refúgio para sua dor, mas também a oprime, pois assim como em sua casa, Margarida também mora nas lembranças de seu falecido filho, segundo (CONTINENTINO, 2006, p. 126):

*O desejo de conservar na memória desencadeia o processo de interiorização idealizante do outro, de apropriação; encerrado em mim como memória, recordação, o outro vive em mim, mas perde aquilo que o faz outro, a sua inacessibilidade" (CONTINENTINO, 2006, p. 126).*

Dessa forma, essas memórias causam o estado de inércia dela, impossibilitando-a "completar" seu processo de luto. Para além disso, seu estado de sofrimento e nostalgia se concretizam na materialidade dos ambientes em que ela reside se manifestando na desorganização desses espaços e no fator principal que é Margarida não conseguir entrar no quarto de seu filho e se desfazer das coisas que um dia pertenceram a ele. Segundo Collot (2013) apud. Pinto (2020, p.208):

*O espaço é um reduto de memórias, de vivências, que estão para além da materialidade de móveis e paredes [...] é posto que para além do que é visível, palpável, há a presença do invisível, do impalpável" (COLLOT, 2013 apud. PINTO, 2020, p.208).*

Portando, naquele quarto ela guarda os objetos materiais que pertenciam a ele como forma de mantê-lo simbolicamente vivo.

A entrada de Violeta na narrativa impulsiona a história, porque ela é uma personagem alegre, cheia de vivacidade, sendo o oposto de Margarida. Desse modo, é finalmente dado a Margarida uma condição de existência pois, como afirma Sawaia, 1995 apud. Combinato & Queiroz (2006, p. 212): "Desde pequenas, essas mulheres sofrem a falta de amparo externo real (falta de controle absoluto sobre o que ocorre) e a falta de amparo subjetivo (falta de recursos emocionais para agir)". O encontro com outra mulher preta é essencial para que Margarida possa sentir e enfrentar sua dor, pois, como afirma Pinho (2020, p. 5):

*Para cada um de nossos mortos e para todos eles não há a "boa morte", não há simbolização adequada, não há luto ou comoção social. Não reconhecimento da humanidade do morto, de sua família, de sua comunidade, de seus ancestrais ou descendentes (PINHO, 2020, p. 5)*

Por isso, a persistência de Violeta em tentar fazer ela conversar sobre seu filho é essencial, a demonstração de afeto, as rosas deixadas à porta de Margarida, o café com canela, reforçam o fato que alguém realmente se importa com os sentimentos dela, e é no encontro com outra mulher preta que ela tem sua humanidade reconhecida, ela é abraçada por Violeta depois de ser negada estruturalmente desde seu nascimento.

Ademais, é no processo de luto de Violeta, quando ela perde a vó, que Margarida sai de sua casa pela primeira vez, para lhe dar apoio. Ao compartilhar o luto com sua amiga ela também se regenera e deixa seu luto acontecer, destacando a importância dos laços comunitários na superação do luto. A partir desses acontecimentos, Margarida constrói a introjeção de suas lembranças dolorosas e as transforma em memórias dos momentos que ela compartilhou com seu filho, a mudança na forma que essas memórias manifestam pra ela permitem a Margarida o deixar partir. Ela o faz através de um ritual no quarto de seu filho na presença do orixá Oxum que nas regiões de matriz africana é a rainha da água doce, representa os rios, a cachoeira e a força feminina, desta forma a água é o elemento que traz renovação e também o axé e essência da vida, sendo ela presente também na cena da cachoeira em que Margarida se banha (SANTOS, 2017).

Desse modo, esses fatores permitem que ela enfim se desfaça dos objetos daquele espaço, libertando a si mesma. Margarida elabora seu luto e se reencontra, organiza sua casa, tira a poeira os móveis, e deixa a luz entrar, mais uma vez a trama faz a ligação direta de como o emocional afeta o material, quando ela se organiza emocionalmente o ambiente também acompanha essa mudança.

*Café com Canela* em suma é um filme cheio de simbolismos em sua fotografia e enredo em que, as relações étnico-raciais, laços de amizade, superação do luto se unem com maestria. Por fim, é relevante salientar que a religião é um ponto importante na obra, como a presença de Oxum, em outros elementos como músicas e guias penduradas nas paredes da vó de Violeta. Seria preciso, portanto, refletir através das religiões de matriz africana mais profundamente para compreender como o luto se dá para as personagens, já que ainda partimos de um não conhecimento dessas religiões e podemos cair na armadilha de pensar o luto sob uma perspectiva exclusivamente cristã e ocidental, podendo nos levar a intolerância e preconceito.

## **Conclusão**

A partir dessa análise fílmica foi possível explorar alguns aspectos que atravessam o viver e processo de luto da mulher preta na sociedade capitalista,

em que sua condição de existência lhe é dada historicamente numa sociedade em que o racismo e machismo são seus pilares, ou seja, como algo estrutural, que existe desde e antes de seu nascimento, pois, as mulheres negras são a categoria da classe trabalhadora mais explorada e apagada. Dessa maneira, como afirma Almeida (2020, p.52): “Mulheres negras são vistas como pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetuam sua condição de subalternidade”. Logo, os fatores levantados durante o trabalho demonstram que essas mulheres morrem em vida, tendo suas dores e sentimentos invisibilizados.

Posto isso, pensando na obra, isso se perpetua com Margarida que, após a morte de seu filho, vive totalmente sozinha e se isola em casa com suas memórias, deixando explícito que socialmente sua existência não possui valor. O enredo do filme traz essas afirmações nos detalhes, nos ambientes, nas cenas, ou seja, no âmbito material em que a degradação de si se manifesta, e deixam explícito como é sufocante ser uma mulher preta que não existe aos olhos de ninguém e como isso a impossibilita de viver seu luto. Por isso sua narrativa se transforma quando Violeta entra na história, outra mulher preta que dá a Margarida finalmente sua chance de viver, sentir, superar e se reencontrar. É interessante pensarmos através desse filme e de uma análise histórico-social o quanto a construção de laços grupais, de identificação e afetos são de extrema importância para que o processo luto se conclua, pois, é na relação com o outro que isso concretiza, principalmente quando se trata de uma mulher preta com vivências marcadas por apagamentos sociais.

## Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. 1. Ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BAND. “**Se fosse eu, tava dentro de um presídio**”, diz mãe de Miguel Santana. Disponível em: <<https://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000991859/se-fosse-eu-estava-dentro-de-um-presidio-diz-mae-de-miguel-santana.html>>. Acesso em: 08 out. 2020.

COMBINATO, D.S; QUEIROZ, M.S. Morte: uma visão psicossocial. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 209-216, 2006.

CONTINENTINO, A. M. A. **A alteridade no pensamento de Jacques Derrida: escritura, meio-luto, aporia**, 2006. 216 f. Tese de Doutorado – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DAVIS, A. **A democracia da abolição: para além do império das prisões e da tortura**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019, p. 45-50

FERNANDES, E. **Café com canela: Superação com a bemção de Oxum**. Disponível em: <<http://revistapreview.com.br/festivais/cafe-com-canela-superacao-com-bencao-de-oxum/>>. Acesso em: 08 out. 2020.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MONTEIRO. A. **Café com canela é um achado que não merecia ficar perdido em poucas salas**. Disponível em: <<https://pipocamoderna.com.br/2018/09/critica-cafe-com-canela-e-um-achado-que-nao-merecia-ficar-perdido-em-poucas-salas/>>. Acesso em: 08 out. 2020.

OXALÁ, P. P. **Água, o axé de todos**. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/pai-paulo-de-oxala/agua-axe-de-todos-4380368.html>>. Acesso em: 08 out. 2020.

PINHO, O. **A Morte Negra e a Antropologia**. Disponível em: <<https://www.antropologicas-epidemicas.com.br/post/v6a2-a-morte-negra-e-a-antropologia>>. Acesso em: 22 out. 2020.

PINTO, N. S. A casa como espaço de materialização do processo de luto na poética de José Craveirinha. **Revista Espacialidades**, v. 16, n. 2, p. 200-212. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/19952>>. Acesso em: 07 out. 2020

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, B. G. A (Auto) representação da mulher negra no cinema brasileiro contemporâneo. **O Mosaico**, n. 14, p. 150-164. dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/2196>>. Acesso em: 22 Out. 2020.

SILVA, F. C. Mães negra em luto: configurações da literatura e da crítica literária diante da violência racista. **Revista de Estudos Culturais**, n. 4, p. 7-22. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/155010>>. Acesso em: 22 out. 2020

SUZUKI, J. S. **Da infância ao preconceito: percepção das professoras acerca das práticas de intolerância racial na educação infantil em Gurupi – TO**. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2019.

## COLONIZAÇÃO, CAPITALISMO E CORPOS-TERRITÓRIOS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DE GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA

LARISSA RAFAELA SANTOS TAVARES<sup>133</sup>

TEREZA SIMONE SANTOS DE CARVALHO<sup>134</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Ao debater sobre relações e identidade de gênero, frequentemente nos deparamos com uma visão naturalizada e idealizada não só dos papéis de gênero, mas também do binarismo de identidade de gênero. Essa percepção é tida, em regra, como absoluta e universal (sobretudo nas sociedades ocidentais que partem de um olhar eurocêntrico e colonizador) e perpetua uma noção universal do patriarcado (BUTLER, 2018).

A universalização da ideia de dominação masculina como sendo exercida da mesma maneira em todas as sociedades e grupos humanos desconsidera a existência de múltiplas cosmologias, isto é, múltiplas visões de mundo (DESCOLA, 2016). Havendo outras maneiras de pensar a organização da vida, podemos concluir que existem outras formas de entender gênero e identidade de gênero que não a eurocentrada.

Para desenvolver uma discussão acerca de questões relativas a esta temática e a quaisquer outras relativas a vulnerabilidades sociais – como classe, raça/relações étnicas, orientação sexual – não podemos prosseguir como se tratássemos de problemas independentes e dissociáveis. Estudos feministas – especialmente os relacionados ao feminismo negro e decolonial – demonstram que as estruturas sociais que sustentam e perpetuam cada uma dessas vulnerabilidades estão imbricadas de tal forma que um sistema de dominação não pode se manter sem os demais (CARNEIRO, 2011; CRENSHAW, 2002; DAVIS, 2016; FEDERICI, 2017; HOOKS, 2018; RIBEIRO, 2017; SEGATO, 2012; VERGUEIRO, 2015).

Assim, não podemos tratar de relações de gênero ou étnicas, senão partindo-se de uma perspectiva interseccional. O termo interseccionalidade foi cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002) para analisar como o racismo, o

---

<sup>133</sup> Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Sergipe

<sup>134</sup> Mestra em Educação, professora da Universidade Federal de Sergipe

machismo, o capitalismo e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades e como estas se entrecruzam e se sobrepõem, criando complexas posições – intersecções – em que os sujeitos pertencem, simultaneamente, a dois ou mais grupos minoritários (CRENSHAW, 2002).

Destacamos ainda a importância de evidenciar o *locus* social ocupado pelas autoras enquanto mulheres negras cis, em uma sociedade machista, racista e transfóbica, pois entendemos a relevância de características relativas à pessoa que desenvolve a pesquisa e de qual é o seu lugar de fala. Como discutido por Donna Haraway (1995), para alcançar uma objetividade feminista – e, ousamos afirmar, uma objetividade em qualquer estudo e análise sobre problemas sociais – é preciso partir de saberes localizados. Deve-se estabelecer de maneira clara o *locus* social ocupado pela autora ou autor, como precaução para escapar da criação de conhecimento impossível de responsabilizar, pois não há como chamar para prestar contas o conhecimento não localizável (HARAWAY, 1995).

Pretendemos aqui analisar – partindo de uma perspectiva decolonial – o papel primordial da colonização e do capitalismo na criação, disseminação e perpetuação do sistema moderno cissexista (isto é, sexista e cisnormativo) e racista que subalterniza os corpos femininos, feminizados, não-binários e racializados. Esses corpos serão vistos aqui enquanto corpos-territórios, ou seja, espaço/terreno de exploração e resistência, ideia que remete também a um discurso do corpo enquanto questão coletiva e não meramente individual (FEDERICI, 2017).

## 2 A COLÔNIA E OS CORPOS-TERRITÓRIOS

bell hooks<sup>135</sup> (2018) adverte-nos quanto ao perigo escondido nos discursos totalizantes e contra a adoção de uma perspectiva imperialista e colonialista, considerando que, nas culturas capitalistas patriarcais ocidentais de supremacia branca, o pensamento colonial estabelece e condiciona o tom de várias práticas culturais.

O termo colonialismo é comumente associado ao processo de estabelecimento de colônias pelos Estados Modernos Europeus, partindo-se de um critério temporal, geográfico e político (VERGUEIRO, 2015).

---

<sup>135</sup> A autora opta por escrever seu nome sempre em letras minúsculas.

Em outra acepção mais ampla, o conceito em questão é também estreitamente relacionado à dominação europeia de populações e territórios que hoje conhecemos como oceânicos, africanos, asiáticos e americanos. Isso porque o projeto colonial europeu é alicerçado na exploração comercial e produtiva que não só impulsionou, mas foi indispensável para permitir a gênese das revoluções industriais e do sistema econômico capitalista contemporâneo (VERGUEIRO, 2015 e FEDERICI, 2017).

A ampliação dos estudos decoloniais e pós-coloniais traz novas análises acerca das “influências do projeto colonial nas relações de gênero e sexualidade, tanto em seu período de domínio efetivo como em seus efeitos e presenças contemporâneas [...]” (VERGUEIRO, 2015, p. 41). Isto porque, conforme Vergueiro (2015, p. 43) aponta,

Ao tomar a (de)colonização como conceito analítico para uma reflexão sobre as diversidades corporais e de identidades de gênero, pretende-se denunciar o caráter colonizatório dos obstáculos institucionais e não institucionais a uma existência digna a essas pessoas [que não se conformam ao padrão binário de gênero], incluindo-se aqui sua exclusão sistemática<sup>136</sup> de espaços de decisão e produção de conhecimento, bem como explicitar o etnocentrismo que permeia as definições dominantes de gênero, desestabilizando cronologias que privilegiam instituições médicas para analisar inconformidades de gênero – respeitando, pois, a existência histórica de perspectivas outras sobre gênero que não a ‘ocidental’.

Esclarecidos estes pontos, passamos à análise acerca da identidade de gênero e das relações de gênero e sua relação com a colonização branca capitalista.

## 2.1 COLÔNIA, CORPOS-TERRITÓRIOS E IDENTIDADE DE GÊNERO

Ao discutir a colonialidade do poder, María Lugones (2007, p. 190) traz como características do que ela chama de “lado claro da organização colonial/moderna de gênero” (tradução nossa<sup>137</sup>) o dimorfismo biológico, o heterossexualismo (termo usado pela autora) e o patriarcado. A autora ainda

---

<sup>136</sup> A autora utiliza o termo sistema e seus derivados para se referir a sistemas imersos na lógica da cishnormatividade.

<sup>137</sup> No original: “the light side of the colonial/modern organization of gender”.

defende a criação da ideia de raça como sendo essencial para a lógica da colonialidade de poder, na medida em que “substitui as relações de superioridade e inferioridade estabelecidas através de dominação<sup>138</sup>” (2007, p. 190, tradução nossa) e reconceitua a humanidade e as relações humanas através de uma narrativa ficcional, em termos biológicos.

A divisão pelo dimorfismo biológico é questionada e posta em xeque quando atentamos para a existência de pessoas intersexo<sup>139</sup>. Enquanto esses indivíduos eram reconhecidos e aceitos em várias sociedades tribais antes da colonização, nas sociedades europeias e nas que foram colonizadas, vê-se como necessário fazer correções biológicas para esclarecer qual é o sexo desses sujeitos – o que comprova que gênero é categoria antecedente aos traços biológicos (LUGONES, 2007).

Lugones (2007) aponta também a inexistência do conceito de gênero em tribos iorubás pré-colonização, assim como a existência de muitas tribos nativo-americanas matriarcais, que reconheciam positivamente mais de dois gêneros e a homossexualidade, e que tinham uma visão de gênero em termos que não os de subordinação impostos pelo capitalismo colonial eurocentrado.

Outra vertente do pensamento decolonial defende o caráter reconhecível de posições de gênero nos grupos pré-coloniais, porém, da mesma forma que Lugones, afirma o não-binarismo de identidade de gênero nessas sociedades. Consoante Segato (2012, p. 117),

nesse mundo são mais frequentes as aberturas ao trânsito e à circulação entre essas posições que se encontram interditas em seu equivalente moderno ocidental. Como é sabido, povos indígenas, como os Warao da Venezuela, Cuna do Panamá, Guayaquís do Paraguai, Trio do Suriname, Javaés do Brasil e o mundo inca pré-colombiano, entre outros, assim como vários povos nativos norte-americanos e das nações originárias canadenses, além de todos os grupos religiosos afro-americanos, incluem linguagens e contemplam práticas transgenéricas estabilizadas, casamentos entre pessoas que o Ocidente entende como do mesmo sexo e outras transitividades de gênero bloqueadas pelo sistema de gênero absolutamente engessado da colonial/modernidade.

Podemos concluir, então, que o sistema moderno/colonial de gênero não é

<sup>138</sup> No original: “it replaces the relations of superiority and inferiority established through domination.”

<sup>139</sup> Pessoas intersexo são aquelas que nascem com características anatômicas sexuais ou reprodutivas femininas e masculinas simultaneamente.

o único existente, nem o único possível, mas apenas uma das diversas formas de entender identidade de gênero, sendo das mais excludentes e violentas, considerando a violência que advém da cisnormatividade e do sexismo.

## **2.2 CAPITALISMO E COLONIZAÇÃO DE CORPOS-TERRITÓRIOS FEMININOS: ACUMULAÇÃO PRIMITIVA, ESPAÇO PÚBLICO E PRIVATIZAÇÃO DO ESPAÇO DOMÉSTICO**

O conceito de acumulação primitiva diz respeito ao processo político fundacional que sustenta o desenvolvimento do capitalismo<sup>140</sup>, através de mudanças econômicas e sociais. Esse processo é iniciado com a desapropriação de terras e pertences de camponeses ou de povos colonizados, numa espoliação violenta dos recursos comunitários que os deixa em posição vulnerável e instável, ideal para sua transformação em proletariado (FEDERICI, 2017).

Podemos incluir também na acumulação primitiva fenômenos como o desenvolvimento de uma nova divisão sexual do trabalho; a construção de uma nova ordem patriarcal, a partir da exclusão das mulheres do trabalho assalariado, o que as leva a uma situação de submissão em relação aos homens (patriarcado do salário); a mecanização do corpo do proletário e, no caso das mulheres, sua conversão em “máquina de produção de novos trabalhadores”, considerando que

[...] no capitalismo a reprodução geracional dos trabalhadores e a regeneração cotidiana de sua capacidade de trabalho se converteram em um “trabalho de mulheres”, embora mistificado, pela sua condição de não assalariado, como serviço pessoal e até mesmo como recurso natural<sup>141</sup> (FEDERICI, 2017, p. 26).

Dessa forma, Silvia Federici evidencia, partindo de uma análise histórica, que a discriminação contra os corpos-territórios femininos na sociedade capitalista é parte da formação desse mesmo sistema de produção, “construída sobre diferenças sexuais existentes e reconstruída para cumprir novas funções

---

<sup>140</sup> É importante destacar que esse processo é cíclico e ocorre sempre que o sistema capitalista precisa se reorganizar, através de crises, e não apenas no momento de sua fundação (FEDERICI, 2017).

<sup>141</sup> Percebe-se aqui a aproximação dos corpos-territórios femininos – e/ou racializados – com a noção de colônia enquanto recursos naturais passíveis de exploração pelo capital.

sociais" (2017, p. 11) e não herança do mundo pré-moderno ou pré-colonização.

É parte do processo de acumulação primitiva também o esfacelamento da vida comunitária e o que Federici (2017) chama de "domesticação" das mulheres, através da erosão de seus direitos e da criação da divisão entre o espaço público e o privado, que lhes tira poder político, aspecto que podemos observar nas análises de Segato (2012) sobre diferentes tribos indígenas da América do Sul.

Antes da chegada dos colonizadores brancos, no mundo-aldeia (aqui significando os espaços das tribos e grupos africanos, indígenas, nativo-americanos etc) a política não era monopólio do espaço público e de suas atividades. O espaço doméstico era dotado de politicidade e sua consulta nas decisões da aldeia era obrigatória (SEGATO, 2012): assim como nas sociedades europeias pré-capitalismo (FEDERICI, 2017), era nele que acontecia a articulação do que Segato (2012) chama de grupo corporativo de mulheres como frente política.

Essa característica da participação das mulheres na política, ainda que de forma indireta ou hierarquizada, caracteriza o que Segato (2012, p. 123-124) chama de "patriarcado de baixa intensidade", no qual "o doméstico é um espaço ontológica e politicamente completo com sua política própria, com suas associações próprias, hierarquicamente inferior ao público, mas com capacidade de autodefesa e de autotransformação".

O fato de que todos os gêneros no mundo-aldeia são dotados de plenitude ontológica e política, mesmo havendo desigualdade, faz com que a lógica nesse espaço seja de dualidade hierárquica, em oposição ao binarismo do mundo da modernidade colonial eurocentrada (SEGATO, 2012).

A dualidade opera numa relação de complementaridade entre o Um e o Dois; há uma multiplicidade em que cada elemento é completo em si mesmo. Já o binarismo opera em relação de suplementaridade: o Um é tido como universal e o segundo termo é transformado em resto, sobra, isto é, não existe em si mesmo, mas tão somente em relação de oposição, é mais um Outro ou um não-Um do que seu próprio sujeito, não é possível defini-lo por si.

A partir da colonização, temos uma mudança que faz com que os homens racializados passem a ter mais poder na aldeia, através da privatização dos

espaços domésticos, com a consequente perda de poder político pelas mulheres e pelas pessoas com identidades de gênero não-binárias racializadas (FEDERICI, 2017; SEGATO, 2012).

Isso ocorre porque a política no âmbito das sociedades coloniais capitalistas acontece somente no espaço público, enquanto esfera pública, e esta lógica permaneceu nos encontros dos colonizadores brancos com os povos colonizados. Como a participação política das mulheres não-brancas ocorria através do espaço doméstico – que era abarcado nas deliberações políticas desses povos – e apenas os homens desempenhavam papéis políticos nos espaços públicos, houve o que Segato (2012) chama de hiperinflação da posição masculina na aldeia a partir da experiência de colonização.

Assim, os homens passam a ter “acesso privilegiado a recursos e conhecimentos sobre o mundo do poder” (SEGATO, 2012, p. 120) e muitos deles começam a reproduzir a lógica do binarismo colonial no mundo-aldeia (FEDERICI, 2017; SEGATO, 2012).

No entanto, apesar desse aumento de poder dos homens não-brancos no espaço da aldeia, eles estão sujeitados ao domínio soberano do colonizador, tendo em vista a estrutura racista que é inerente ao projeto de colonização, de forma que ocupam uma posição de “emasculação” perante os colonizadores brancos, o que, de acordo com Segato (2012, p. 120-121),

lhes mostra a relatividade de sua posição masculina ao sujeitá-los ao domínio soberano do colonizador. Este processo é violentogênico, pois oprime aqui e empodera na aldeia, obrigando a reproduzir e a exibir a capacidade de controle inerente à posição de sujeito masculino no único mundo agora possível para restaurar a virilidade prejudicada na frente externa. As relações intra-familiares com mulheres e filhos são particularmente prejudicadas. Isto vale para todo o universo da masculinidade racializada, expulsa da condição de “não branca” pelo ordenamento da colonialidade.

Os homens racializados, a partir da colonização, estão em lugar de privilégio em relação às mulheres não-brancas, e em lugar de subalternidade em relação aos homens brancos. Essa situação é uma das muitas instâncias que só é percebida em sua totalidade em uma análise interseccional: se observássemos esse sujeito apenas enquanto homem, veríamos unicamente sua posição de dominação em relação às mulheres da aldeia; se, por outro lado, somente

considerássemos a questão da raça, enxergaríamos exclusivamente a posição de dominado em relação aos brancos colonizadores. A complexidade das relações sociais nunca é verdadeiramente apreendida e entendida senão buscando-se um olhar o mais interseccional possível.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das análises feitas, reiteramos a necessidade e importância dos estudos interseccionais decoloniais, feministas e anticapitalistas, tendo em vista o contexto apresentado, em que as vulnerabilidades sociais são totalmente dependentes e indissociáveis, de forma que não há como compreender a realidade social analisando as relações de dominação separadamente.

O projeto de colonização eurocentrado trouxe consigo o binarismo de identidade de gênero que se diz ser baseado nos aspectos biológicos, o que não condiz com a realidade, como apontado anteriormente na referência a pessoas intersexo que são submetidas a processos de modificação de suas características anatômicas reprodutivas para se conformarem ao binarismo de gênero homem x mulher, masculino x feminino.

Além disso, a colonização atua junto com o capitalismo – que depende da criação de uma estrutura social em que os corpos-territórios das mulheres, das pessoas não-binárias e dos homens racializados sejam explorados e dominados – para impor o binarismo na hierarquia das relações de gênero, privatizando o espaço doméstico em que as mulheres tinham poder político e as excluindo de tal poder.

Como Silvia Federici (2017) entendemos que o controle sobre os corpos-territórios – especialmente os corpos rebeldes – determina quais capacidades de exploração serão realizadas sobre eles. Portanto, o patriarcado colonial e o racismo devem ser analisados enquanto construções sociais indispensáveis para a manutenção do capitalismo e de seus processos de acumulação. Só assim será possível construir novas formas de combater efetivamente estes sistemas de dominação e de opressão e as caça às bruxas modernas, dentre as quais destacamos as violências policiais, a seletividade do sistema penal e o encarceramento em massa da juventude e mulheres negras; a perseguição,

silenciamento e violência contra mulheres trans, travestis e prostitutas; e a violência obstétrica, especialmente no sistema de saúde pública (FEDERICI, 2017).

### Referências Bibliográficas

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 01, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2020

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2017.

HARAWAY, Donna. SABERES LOCALIZADOS: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. n. 5, 1995. p. 07-41. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em: 15 de out. de 2020

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. [e-book].

LUGONES, Maria. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES [online]**, v. 18, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 18 de out. 2020.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Salvador, 2015.

## HOMOFOBIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL: BREVE REFLEXÃO ACERCA DAS ATUAIS PESQUISAS ACADÊMICAS NACIONAIS

JUCENILTON ALVES DOS SANTOS<sup>142</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho foi realizar um mapeamento das teses e dissertações defendidas/publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a temática homofobia no que concerne à escola num recorte entre os anos de 2018 a 2019. A justificativa desta proposta está no fato de entendermos a importância de se estabelecer diálogos a respeito da homofobia como forma de combatê-la, tendo em vista que ela tem causas culturais, sociais, religiosas, entre outras. Metodologicamente, utilizamos os operadores booleanos *AND*, *OR*, *NOT* (Volpato, 2000) que são palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa, em específico o operador *AND* que é usado para restringir e fazer a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados. No trato deste trabalho utilizamos o descritor “Homofobia AND escola”. Como resultados, encontramos um total de 15 (quinze) teses e dissertações que foram defendidas e estão armazenadas na base de dados do catálogo. Após serem filtrados e/ou mapeados, foi realizada a busca avançada nos índices palavras-chave, resumo e título que gerou um resultado de 10 (dez) pesquisas que estão compilados numa tabela e que muito contribuiu para que fizéssemos algumas reflexões em nível de análises e observações. Como resultados, há por exemplo, indicação de desenvolvimento de projetos que se dediquem a discutir questões LGBTQIA+ nas escolas. Ao longo do trabalho utilizamos aportes teóricos de BUTLER (2003), RIOS (2007), FOUCAULT (1987), LOURO (2007), entre outros.

**Palavras-chaves:** Homofobia; Escola; Educação; Pesquisa Bibliográfica.

### Pra início de conversa...

A cada dia percebemos a necessidade de apoiarmos/defendermos os direitos dos homossexuais, bissexuais, lésbicas, travestis, transexuais, assexuados e todos aqueles que compõem a comunidade LGBTQIA+, compreendida por um conjunto de indivíduos que se reconhece por uma orientação sexual ou uma identidade de gênero diferente daquelas que a população designou como únicas (orientação heterossexual; gêneros masculino e feminino).

Mesmo que atualmente se discutam questões de ascendente abertura à diversidade, o real é que a homofobia permanece marcando presença constante e pontual nos ambientes educacionais, sendo parte estrutural do sistema e redes de ensino.

---

<sup>142</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Membro da Equipe Editorial da Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC) da UFSCar; Atua como coordenador técnico-pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Itiruçu-BA e como professor formador no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: [jucenilton@gmail.com](mailto:jucenilton@gmail.com).

A homossexualidade é um tema bastante complexo a ser abordado quando relacionado à sexualidade, pois, “nossa sociedade que é não apenas heterossexual, mas marcadamente heteronormativa (BUTLER, 2003; RIOS, 2007)”, tem a heterossexualidade instituída como padrão, e a partir disso, valores e normas naturalmente se apresentam. Dessa forma, para compreender as questões relacionadas à homofobia, faz-se necessária uma reflexão aprofundada nas várias dimensões da sexualidade humana. Muito provavelmente, a família e a escola convivem com esta complexidade e é sem dúvida um grande desafio. É importante entender que o respeito às diferenças deve estar presente no currículo escolar, e estabelecer uma tríade educacional (pais/alunos/escola) para informar e orientar. Este é o primeiro passo para a quebra do preconceito no ambiente escolar e não há dúvidas de que essa temática deve ser pensada de forma delicada e sensível, afinal, as questões de gênero e sexualidade ainda são um tabu, mesmo na sociedade contemporânea.

Na escola ou em casa, os temas relacionados à sexualidade devem ser abordados vinculados ao tema dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito e da diversidade humana. Assim, destacamos a relevância de ainda mais pesquisadores de educação sexual desenvolverem mais pesquisas acerca da diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero que são concepções silenciadas no currículo de formação de professores, uma vez que abordagens de temáticas desse tipo podem se mostrar importantes para o combate e prevenção da homofobia no ambiente educacional, a exemplo das pesquisas que trazemos compiladas nesse levantamento bibliográfico.

### **Percurso metodológico**

Para realizarmos esse trabalho de cunho bibliográfico, fizemos uma consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Utilizamos os operadores booleanos *AND*, *OR*, *NOT* (VOLPATO, 2000) que são palavras que informam ao sistema de busca, em nosso caso o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, como combinar os termos da pesquisa. Especificamente, usamos o operador booleano *AND* que é usado para restringir e

fazer a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados. No trato deste trabalho utilizamos o descritor “Homofobia AND escola” e filtramos, considerando apenas as pesquisas defendidas entre os anos de 2018 a 2019. Como forma de mapear e/ou compilar, lemos os títulos das pesquisas, os resumos e as palavras-chave, de maneira que confirmássemos se as pesquisas tinham como escopo a homofobia no espaço escolar.

### Resultados, análises e algumas reflexões

Como resultados, encontramos um total de 15 (quinze) teses e dissertações que foram defendidas e estão armazenadas na base de dados do catálogo. Após serem filtrados e/ou mapeados, foi realizada a busca avançada nos índices palavras-chave, resumo e título que gerou um resultado de 10 (dez) pesquisas, conforme Tabela 1.

**Tabela 1 - Levantamento Bibliográfico de Teses e Dissertações na CAPES**

Autor - Ano	Temática	Tipo de pesquisa	Objetivo	Instituição
QUEIROZ, 2019	“Cinema contra homofobia”: A utilização do cinema como recurso pedagógico contra a homofobia	Dissertação	Propor a utilização do cinema como recurso pedagógico para discussões e combate de questões relativas à homofobia dentro do ambiente escolar.	UFG
SILVA, 2018	Incluir excluindo ou excluir incluindo: a escola E-JOVEM/LGBTI e seus desdobramentos	Tese	Produzir um conhecimento que favorecesse constituir uma compreensão do desenvolvimento da “escola de massas” (escola obrigatória, escola universal, escola para todos, etc.)	UNESP
VIEIRA, 2018	Narrativas coloridas: uma pi(n)tada de teoria queer no currículo	Dissertação	Potencializar as cores que borram, pintam e colorem os currículos e os cotidianos escolares.	UNEMAT
CUNHA, 2019	“Homossexualidade é...”: discursos de professores e professoras de Ciências sobre o tema	Dissertação	Analisar os discursos de professores e professoras de Ciências do 6º ao 9º ano de escolas públicas	UFMA

	da homossexualidade		municipais de São Luís – MA sobre o tema da homossexualidade.	
TOLEDO, 2018	Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica	Tese	Compreender as significações que professores gays constroem sobre as múltiplas violências e sobre os preconceitos vividos em relação à própria orientação sexual e suas formas de expressão. Para isso, buscamos compreender a constituição histórica do heterossexismo e da homofobia na sociedade brasileira.	PUC-SP
MONGIOVI, 2018	Representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar	Tese	Trabalhar com medidas de enfrentamento da LGBTfobia dentro do ambiente das escolas, a partir da ótica dos direitos humanos como fundamento dos processos educacionais no país.	UFPE
BERGAMASCHI, 2018	A diversidade sexual e o controle do estado: limites da intervenção estatal nas questões de liberdade sexual no contexto escolar	Dissertação	Trabalhar com medidas de enfrentamento da LGBTfobia dentro do ambiente das escolas, a partir da ótica dos direitos humanos como fundamento dos processos educacionais no país.	UniBrasil
QUEIROZ, 2018	Vivências da homofobia no período escolar: significações na idade adulta	Dissertação	Compreender as vivências de homens homossexuais cisgênero adultos acerca da homofobia sofrida na escola e suas implicações subjetivas.	UFAM
REIS, 2018	A produção de narrativas audiovisuais sobre e contra a homofobia em processos de formação e autoformação para a docência	Dissertação	Entender e intervir em alguns dos processos discursivos, verbais e não verbais, em especial os audiovisuais, que produzem e significam nas/com as diversas	UERJ

			redes educativas uma diferença relacionada às normas de gênero e à regulação das sexualidades, e que desqualifica e inferioriza determinados sujeitos, modos de viver os prazeres e as potências dos corpos e de experimentar o mundo.	
RODRIGUES, 2018	Escola sem homofobia: formas e forças de um discurso	Dissertação	Flagrar as forças do discurso, que podem indicar as linhas de fuga e resistências, o alargamento do que se entende por sexualidade, para além dos ditames da diversidade identitária logrados ao Escola Sem Homofobia.	UFPA

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES. Elaborado pelo autor – 2020.

Apesar de considerarmos um recorte entre os anos de 2018 a 2019 no catálogo da CAPES, entre as 10 (dez) pesquisas desse corpus, sendo 7 (sete) dissertações e 3 (três) teses. 8 (oito) delas foram realizadas em universidades públicas (estaduais e federais) num total de 80% e 2 (duas) pesquisas em universidades privadas, sendo, portanto, 20%.

No âmbito dos resultados das pesquisas mapeadas, sugere-se que é essencial que as escolas desenvolvam projetos, em parceria com os movimentos sociais, de forma que essas ações impliquem a prevenção da evasão de alunos e alunas LGBTQ+ por medo e/ou discriminação (TOLEDO, 2018) e, entre outras coisas, se faz importante que a escola invista em projetos que protagonizem os adolescentes para atuarem na educação e prevenção da discriminação entre seus pares (QUEIROZ, 2018).

Mesmo com a aprovação/promulgação no dia 13 de junho de 2019 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por 8 votos a 3 da Criminalização da Homofobia, onde a Justiça dava um passo histórico na luta contra a LGBTQ+fobia e atos preconceituosos contra homossexuais e transexuais passaram a configurar crime com pena de um a três anos, além da aplicação de multa, os debates, discursos,

eventos e pesquisas acadêmicas acerca da defesa da homofobia fazem-se urgentes e necessários. Não podemos calar as nossas vozes! Muito pelo contrário, devemos somá-las a tantas outras que lutam diariamente pela igualdade de direito e respeito, a exemplo do movimento feminista<sup>143</sup>, cujo discurso e voz são extremamente necessários nos dias, cenário e conjuntura política atual. Mais do que importantes, os objetivos das 10 (dez) pesquisas aqui compiladas servem de fundamentos/suportes teóricos e dão voz a tantos homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais e outros sujeitos LGBTQIA+ que vivem diariamente, mesmo de forma silenciosa, atos de preconceito/homofobia e violência.

Recentemente, o Papa Francisco declarou, em um documentário denominado “*Francesco*” que entrou em cartaz na quarta-feira do dia 21 de outubro de 2020 na Itália, que “os homossexuais precisam ser protegidos por leis de união civil”. Essa foi a maneira mais clara que Francisco já usou para falar dos direitos da comunidade LGBTQIA+. No mesmo documentário o papa afirmou que “as pessoas homossexuais têm direito de estar em uma família. Elas são filhas de Deus e têm direito a uma família. Ninguém deverá ser descartado ou ser infeliz por isso (G1<sup>144</sup>, 2020).”

As questões de sexualidade transcendem as relações sociais, aos padrões de representação de gênero e de organizações familiares. Observa-se que quando escola e família não conseguem trabalhar estas questões, ou quando não “sabem” como abordar, geralmente optam pelo silêncio, e assim muitas lacunas se instalam e podem gerar a prática da homofobia. A escola costuma padronizar as condutas e os pensamentos de seus alunos e:

*Ao abordar o tema sexualidades, o faz através de um discurso normativo e prescritivo do que seria uma boa conduta sexual, legítima algumas identidades e práticas sexuais e, através do silenciamento, marginaliza outras (LOURO, 2007, p. 31).*

Podemos entender a homofobia como repulsa ou preconceito contra a homossexualidade e/ou o homossexual, ou seja, uma espécie de “medo irracional” ao homossexual e qualquer outra pessoa da comunidade LGBTQIA+.

<sup>143</sup> Movimento social que surgiu após a Revolução Francesa e que se fortaleceu na Inglaterra, durante o século XIX, e depois nos Estados Unidos, no começo do século XX. Esse movimento luta pela igualdade de condições entre homens e mulheres, no sentido de que eles tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades (SILVA, 2020).

<sup>144</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/10/21/papa-francisco-defende-uniao-civil-entre-homossexuais.ghtml>. Acesso em 26 de Out. de 2020.

Na verdade, a história do homem e as inúmeras denominações que foram usadas para identificar a homossexualidade, legitimam o caráter preconceituoso de nossa sociedade. Dessa maneira, a homofobia costuma ser vista como um conjunto de emoções negativas em relação a homossexuais e ela vai além dos sentimentos individuais. Trata-se de preconceito, violência contra as pessoas, discriminação, expressões de gênero e de identidades.

Através do discurso foucaultiano, observa-se “que as práticas sexuais não reprodutivas são vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade ou pecado (FOUCAULT, 1987)”. As questões homofóbicas não se resumem somente aos indivíduos homossexuais, ou seja, a homofobia compreende também questões da esfera pública, como a luta por direitos como já fora mencionada com a Criminalização da Homofobia pelo STF, mas, mesmo diante dessa conquista, os atos homofóbicos se avolumam diariamente.

Em maio de 2011, o STF também reconheceu a legalidade da união estável entre pessoas do mesmo sexo no Brasil e a questão da homofobia voltou à pauta de discussões acerca dos direitos da homossexualidade. Já em maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), através da Resolução nº 175, regulamentou a habilitação, a celebração de casamento civil e a conversão de união estável em casamento aos casais homoafetivos.

A partir de então, os números divulgados pelo IBGE através das Estatísticas do Registro Civil mostram que os casamentos homoafetivos aumentam ano a ano desde a regulamentação (BRASIL, 2018), com crescimento ainda mais considerável nos últimos anos. Se em 2017 foram realizados 5.887 casamentos, em 2018 o número foi para 9.520. Em 2019, o índice saltou para 12.896, um aumento de 35% em relação a 2018 (BRASIL, 2018).

### **Considerações nem um pouco finais**

No Brasil, além da Constituição de 1988 que proíbe qualquer forma de discriminação de maneira genérica, várias leis estão sendo discutidas a fim de proibirem especificamente a discriminação aos homossexuais. A Constituição brasileira define como objetivo fundamental da República (art. 3º, IV) o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade,

ou quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1990)". A expressão "quaisquer outras formas" refere-se a todas as formas de discriminação não mencionadas explicitamente neste trabalho.

Partindo do princípio de que vivemos em uma sociedade preconceituosa, devemos enxergar na figura do educador um profissional capaz de lidar com a diversidade sexual em sala de aula, agindo de maneira adequada, no seu cotidiano escolar, na tentativa de romper ações e pensamentos discriminatórios/depreciativos.

É preciso admitir e esclarecer as diferenças, as aparências e as realidades para que os outros indivíduos não desrespeitem as outras formas de sexualidades, evitando assim a violência escolar, no intuito de desenvolver uma sociedade mais justa e humana. Além do diálogo aqui estabelecido, dos objetivos das pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) mapeadas, é preciso mais diálogo e cuidado para não incentivar possíveis preconceitos no espaço educacional, constituído por creches, escolas, faculdades, universidades, centros universitários, secretarias de educação e outras instituições direta ou indiretamente ligadas ao universo da educação. Nas ações diárias, nas conversas com os familiares jamais critique um indivíduo da comunidade LGBTQIA+, e se perceber qualquer atitude de algum tipo de preconceito, converse com seu filho/aluno/amigo/colega/parente, entre outros sujeitos, sobre o assunto. A homofobia, assim como o racismo, não pode ser tolerada e o melhor caminho é estabelecer o diálogo e orientar acerca da diversidade sexual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Casamentos homoafetivos crescem 61,7% em ano de queda no total de uniões**. Agência IBGE Notícias. Acesso em 26 de Out de 2020. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26192-casamentos-homoafetivos-crescem-61-7-em-ano-de-queda-no-total-de-unioes>. Acesso em 26 de Out. d 2020.

BERGAMASCHI, I. F. **A diversidade sexual e o controle do estado**: limites da

intervenção estatal nas questões de liberdade sexual no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário Autônomo do Brasil, Curitiba, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 2003.

CUNHA, D. B. "**Homossexualidade é...**": discursos de professores e professoras de Ciências sobre o tema da homossexualidade. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

QUEIROZ, M. T. P. "**Cinema contra homofobia**": a utilização do cinema como recurso pedagógico contra a homofobia. 2019. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

QUEIROZ, N. S. **Vivências da homofobia no período escolar: significações na idade adulta**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

REIS, V. L. **A produção de narrativas audiovisuais sobre e contra a homofobia em processos de formação e autoformação para a docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018).

RIOS, R. R. **O princípio da igualdade e a discriminação por orientação sexual: a homossexualidade no Direito brasileiro e norte-americano**. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2002.

RODRIGUES, J. R. B. **Escola sem homofobia: formas e forças de um discurso**. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SILVA, D. N. "**O que é feminismo?**". *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-feminismo.htm>. Acesso em 25 de Out. de 2020.

SILVA, R. A. **Incluir excluindo ou excluir incluindo: a escola e-jovem/LGBTI e seus desdobramentos**. Renan Antônio da Silva. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Araraquara, 2018.

TOLEDO, R. **Homofobia e heterossexismo na escola:** um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIEIRA, W. S. **Narrativas Coloridas:** Uma Pi(N)Tada de Teoria Queer no Currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

VOLPATO, E. S. N. **Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas.** J. Pneumol. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77-80, mar./abr. 2000.

## HOMOSSEXUALIDADE: BREVE HISTÓRICO DAS PRÁTICAS HOMOSSEXUAIS PRESENTES NAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES ATÉ OS DIAS ATUAIS

LUCAS RAMOS RUAS<sup>145</sup>

MARIA DE FÁTIMA ARAÚJO DI GREGÓRIO<sup>146</sup>

### Resumo

O presente artigo é de suma importância na desconstrução de estereótipos em relação à homossexualidade nos dias atuais, na qual se verifica que as relações homossexuais sempre estiveram presentes na história da humanidade, sendo que em um primeiro momento, as práticas homossexuais não causavam nenhum constrangimento ou estranheza, e foram praticadas em diversas civilizações, a exemplo de Roma e Grécia. Porém, com o surgimento de novas correntes religiosas, principalmente o cristianismo e questões de interesse político, a homossexualidade passou a ser vista com outros olhos, sendo condenada por não ser uma prática natural, em que se passou a perseguir e condenar todos aqueles que a praticasse, sendo repudiada pela a sociedade, que até hoje, vê a homossexualidade como um ato profano, imoral e pecaminoso que não merece nenhum respeito, por considerar um desvio ou doença que necessitam de tratamento ou cura.

PALAVRAS-CHAVE: Homossexualidade. Práticas Homossexuais. Civilizações.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo traz um breve histórico da homossexualidade desde as primeiras civilizações até os dias atuais, conhecido como por-modernidade. Verificou-se que em tempos remotos as práticas homossexuais eram visto como normalidade, sendo que em alguns grupos era como um ritual, na qual acreditavam tratar de uma transição de um momento de suma importância da vida daqueles indivíduos.

Existe muita polemica em torno do tema "homossexualidade", da qual muitos a relaciona a doença, em que a homossexualidade se daria por um

---

<sup>145</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade/PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Licenciado em Historia pela UESB. E-mail: [lukasruas@gmail.com](mailto:lukasruas@gmail.com).

<sup>146</sup> Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador/UCSal. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB). E-mail: [f\\_digregorio@hotmail.com](mailto:f_digregorio@hotmail.com).

desvio comportamental do indivíduo; ou até mesmo por uma questão biogenética, em que o ser humano, independentemente do gênero, tornam-se homossexuais durante o desenvolvimento ultra uterino, onde a quantidade de hormônio masculino (testosterona) recebido pelo o feto pode determinar em uma fase futura da sua vida, que o mesmo será homossexual. E ainda há aqueles que acreditam se tratar de uma escolha, ou seja, uma questão de orientação sexual, em que o ser humano tem a escolha de se relacionar com alguém do mesmo gênero ou não, podendo também, escolher relacionar com ambos.

A homossexualidade, não é algo novo, ela sempre esteve presente entre as relações sexuais desde que existe a humanidade. Não se trata de uma forma "moderna" de viver. A homossexualidade é uma sexualidade que existe desde os primórdios, mesmo antes de Cristo, já se verificava a existência de relações homossexuais.

Observa que mesmo com o desenvolvimento da ciência, do conhecimento, com a quebra de estereótipos, os indivíduos homossexuais ainda são discriminados, estigmatizados, tem suas identidades sexuais coagidas por um grupo que acredita que a homossexualidade é um desvio da heterossexualidade tida como a orientação sexual padrão por muitos.

Levando em consideração a atual conjuntura do Brasil, com um desgoverno que ataca os grupos minoritários, incluindo os homossexuais, e toda a população LGBT+, é necessário compreendermos que as relações homossexuais está há séculos presentes entre a humanidade. Dependendo de algumas culturas, costumes entre alguns grupos no decorrer do tempo, a mesma foi julgada, tida como pecado, resultando em violência e no agravamento da homofobia, causando danos irreversíveis, que nos levam a problematizar o estigma que prevalece aos homossexuais em pleno século XXI.

Este artigo é um recorte da pesquisa do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade/PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, que tem como objetivo compreender de que maneiras vêm sendo construídas as identidades étnicas dos jovens homossexuais, perpassando entre auto aceitação e o que denomina a "saída do armário" na comunidade Barra Nova no município de Barra do Choça/BA.

## BREVE HISTÓRICO DAS PRÁTICAS HOMOSSEXUAIS NO DECORRER DO TEMPO

Algumas correntes defendem que a sexualidade é definida pela a junção de fatores genéticos, psicológicos, biológicos e sociais. Porém, existem algumas críticas a essas correntes, pois as maiorias não apresentam quais seriam esses fatores. Vecchiatti (2008) se refere à influência cultural e social, se a sexualidade dependesse desses fatores externos, evidente que não teríamos homossexuais, até porque ainda nos dias atuais a sociedade faz apologia à heterossexualidade, normatizando essa como a correta e aceitável. Ainda segundo o autor:

Com efeito, nenhuma pessoa escolhe ser homo, hétero ou bissexual: as pessoas simplesmente se descobrem de uma forma ou de outra. Não há "escolha", mesmo porque, se opção houvesse, certamente as pessoas optariam pela a orientação sexual mais fácil de ser vivida, qual seja aquela que não sofre com o preconceito social: a heterossexual. Em suma: sexualidade não se escolhe, se descobre (VECCHIATTI, 2008, p. 106).

Desse modo, mesmo que não há nenhum conhecimento sobre a origem da homossexualidade, seja pela a genética, biológica ou social, é óbvio que não pode ser uma escolha pessoal. Nenhum ser humano quer optar por algo que vai o levar a sofrer discriminação. Até porque não se interessa em estudar e perguntar sobre a origem da heterossexualidade.

A homossexualidade para os povos antigos era tida como normalidade, chegando às vezes significar até mais que isso, por constituir uma evolução da sexualidade, segundo Souza (2001). Existe uma discussão em torno da existência das práticas homossexuais na Grécia Antiga, porém é um tema bastante controverso, visto que a sexualidade na Antiguidade era vista de forma diferente. Alguns estudiosos utilizam o termo *pederastia*, para designar relações eróticas entre um homem e um menino. Assim, a *pederastia*, na Grécia Antiga, possuía vários pontos de vistas, mas o que mais chama atenção é da *pederastia* relacionada à educação dos rapazes, pois no entendimento dos gregos a *pederastia* institucionalizada era necessária para o desenvolvimento da masculinidade dos jovens, segundo Vecchiatti (2008).

Os meninos que pertenciam às famílias privilegiadas, quando se tornavam jovens, eram encaminhados aos homens mais velhos, considerados sábios e guerreiros, onde transmitiam seus conhecimentos aos meninos, esses conhecidos como "efebos". Nessa perspectiva, era uma honra para os rapazes quando eram

escolhidos pelo os homens mais velhos, chamados de “preceptores”, onde se tornavam mestres, preparando os meninos para a vida pública. Segundo Spencer (1999) os meninos serviam de mulher para seus mestres. Mas somente o parceiro ativo que era valorizado e só era aceito a homossexualidade masculina.

Na cidade-estado de Esparta as relações entre dois homens não era visto como anomalia, pois as forças militares incentivavam, entendiam que um soldado homossexual ao ir para a guerra, lutaria com mais bravura do que um soldado heterossexual, pelo o motivo que ele não estaria lutando só pelo o seu povo mais pelo o seu amado também, de acordo com Lasso (2002). Posicionamento este que se difere hoje da contemporaneidade, onde existe uma grande discriminação entre soldados heterossexuais a soldados homossexuais, como uma das justificativas que os homossexuais não teriam a mesma força de luta do que um heterossexual, esses discursos são reforçados por uma heteronormatividade presente na sociedade pós-moderna.

No Império Romano, a homossexualidade também se fazia presente, porém diferente da Grécia recebia o nome de *sodomia*. Esse termo bíblico era destinado para designar perversões sexuais, especialmente o sexo anal, praticado por homossexuais e heterossexuais, mas que acabou servindo para designar sexo entre dois homens. Único preconceito que predominava a homossexualidade estava para o polo ativo da relação, pois significava impotência e franqueza política. Dias (2009) ressalta que aqueles que praticavam o polo eram tidos como inferiores, sendo que eram os escravos, os rapazes e as mulheres que desempenhavam o papel passivo.

Na concepção de Vecchiatti (2008), a diferença que existia da homossexualidade na Grécia versus Roma, era que os gregos podiam se relacionar com rapazes livres oriundos de boas famílias, já os romanos pelo o fato de a sexualidade estar relacionada à dominação só poderia relacionar com os escravos.

Séculos atrás, o preconceito em torno da homossexualidade era predominante das religiões, principalmente quando o cristianismo se tronou a religião oficial do Império Romano, ganhando seu apogeu, e assim intensificando a perseguição aos indivíduos que tivessem relações homossexuais. A maioria das religiões condenava toda relação sexual que fossem contra a procriação, vista

como um pecado. Então, a prática sexual que fosse apenas por prazer, mesmo entre duas pessoas que se amassem, era tida como desobediência a norma natural. Como explica o autor Vecchiatti (2008, p. 49):

Ou seja, qualquer ato sexual praticado fora do casamento e, ainda que nele, sem o intuito da procriação, passou a ser condenado por essas religiões, fosse esse ato homo ou heteroafetivo – condenava-se a libertinagem, mas não determinado tipo de amor, sendo que se considerava como libertina qualquer atividade sexual que não vivasse unicamente a procriação. Assim, no que tange à classificação judaica, o ato sexual realizado fora do casamento, fosse ou não libertino, passou a ser visto como uma "impureza", que por isso deveria ser combatida.

Nessa época, era comum às pessoas morrerem em torno de trinta anos de idade, utilizam como argumento, que casais homossexuais não poderiam gerar filhos, resultando no fim da humanidade. Mas, isso não passava de puro preconceito ou desconhecimento, até porque para isso acontecer todos deveriam se tornar homossexuais, mesmo assim teriam outras possibilidades para a geração de um bebê. Vale reforçar que ninguém se torna homossexual ou heterossexual, uma vez que a orientação sexual é inerente à pessoa. Para completar, acreditavam que o homem tinha uma quantidade limitada de sêmen, e que assim não deveria ser desperdiçada em vão (VECCHIATTI, 2008).

No século XV, com uma visão mais humanista, iniciado na Itália, os valores em torno da sexualidade, que existia na Grécia Antiga, foram trazidos de volta por filósofos humanistas que defendiam o amor masculino. Mas, nessa época não permitiam o relacionamento de dois homens da mesma idade, pois acreditavam que o parceiro passivo perderia sua masculinidade. A homofobia continuou a crescer.

Adiante, no século XVII, houve a expansão do capitalismo, onde a competição entre os homens aumentou, conseqüentemente resultou no distanciamento ainda mais entre eles. Vecchiatti (2008) argumenta que as relações de pessoas do mesmo sexo começaram a incomodar o sistema capitalista, pois os homossexuais não poderiam gerar filhos, o que implicaria em menos consumidores.

A partir do século XIX, a homossexualidade deixou de ser tida pela a maioria como pecado, mas passou a ser tratada como doença, considerando-a

como patologia, como ressalta Vicchiatti (2008). Nesse caso, acreditavam que os homossexuais apresentavam propensão a distúrbios psicológicos e mentais. Só isso não é suficiente para tratar a homossexualidade como patologia. Até porque, todos os indivíduos são propensos a terem algum problema psicológico. Ainda mais, que com toda essa gama de preconceito e discriminação é mais propício os homossexuais desenvolverem a ansiedade ou até a depressão, pela a pressão que muitos sofrem de suas famílias e da sociedade cisheteronormativa.

À medida que o Estado foi deixando de se submeter às regras da Igreja, onde acreditava que seu descumprimento acarretaria em uma condenação divina, a sociedade começou a ter outra visão da homossexualidade. Como a Igreja foi perdendo suas forças o prazer foi deixando ser visto como pecado. A afetividade começou a ser valorizada e a orientação sexual passou a ser vista como “opção”, como um direito, e não como crime.

Já a partir de meados do século XX, com a conhecida pós-modernidade, o machismo foi sendo superado, lógico que isso não quer dizer que hoje não exista mais, mas com o surgimento de novos arranjos familiares, novos papéis dentro das famílias foram surgindo. Isso quer dizer que surgiram diversos movimentos que representassem e defendessem os direitos das diferenças, das múltiplas pluralidades do mundo afora.

Portanto, o período pós-moderno, no qual se encontra atualmente, vem desconstruindo estereótipos a respeito da homossexualidade e das demais sexualidades. Com a disseminação de conhecimentos sobre a causa, com a criação de leis, as atitudes como agressão, falta de respeito, entre outros é considerado inaceitáveis. Os movimentos de diversidade sexual começaram a conquistar espaços e sua voz, começou a ser ouvida.

Vale ressaltar que Dias (2009), utilizou a expressão gay – que acabou se transformando em uma identificação de homossexuais, femininos e masculinos – está relacionado ao colorido, ao “ser”, ao “descobrir-se ser”. Por esse motivo que nos Estados Unidos é utilizado a expressão “*to get out the closet*”, que significa “saindo do armário”. Diante modo, os homossexuais, foram cada vez mais em busca de seus direitos tanto relacionados à sua sexualidade, tanto de sobrevivência, caminhando-se para as construções de suas identidades.

Sob o ponto de vista das funções, a família perde a sua estrutura

multifuncional (unidade de produção e consumo, detentora de mecanismos de transmissão cultural de valores e normas, de integração social de seus membros, de socialização primária e secundária das novas gerações, de controle da propriedade) que, tradicionalmente, assumia e que, agora, é assumida por outras agências, como a escola, a fábrica, o mercado, os meios de comunicação, a igreja, etc., (DONATI & DE NICOLA, 1996).

Na sociedade pós-moderna, a família tende a se reduzir sempre mais à família nuclear, mantendo um número limitado de funções, entre as quais: a estabilização do equilíbrio da personalidade adulta e a socialização primária dos novos nascidos (PARSONS & BALES, 1974).

Portanto, novos papéis dentro das famílias foram surgindo e se modificando, influenciados pelo o desenvolvimento capitalista, da globalização e com o avanço da ciência, tecendo novos arranjos familiares. Os homossexuais também conquistaram o poder de fala, adentrando todas as esferas da sociedade. Assim, as organizações em torno dos grupos familiares e os costumes foram se transformando abrindo caminhos para a luta identitária dos grupos que foram marginalizados durante séculos, incluindo os homossexuais.

## **CONCLUSÃO**

Vemos neste breve histórico da homossexualidade, que as relações homossexuais sempre estiveram presentes no decorrer dos séculos e na história da humanidade. Ao passar do tempo, com as modificações que os grupos e as civilizações foram sofrendo, os indivíduos que relacionavam com outros do mesmo gênero passaram a sofrer coerções da sociedade, com o surgimento de algumas correntes religiosas.

Mas, foi com o surgimento do cristianismo no Império Romano, na Idade Média, que certos valores foram alterados, passando a reprovar quem praticassem relações com pessoas do mesmo gênero, punindo seus praticantes de formas cruéis, sendo que até hoje em alguns países a punição para os homossexuais é a pena de morte.

Enfim, o presente trabalho tem relevante importância, a fim de demonstrar que a homossexualidade sempre esteve presente na sociedade desde as

primeiras civilizações. Mas, a sua importância não remete somente em demonstrar que a homossexualidade sempre esteve presente na história da humanidade, porém mostrar que a homossexualidade não deve ser marginalizada. Mostrando também a luta que os homossexuais vêm travando, principalmente a partir do século XX, em busca dos direitos de existir e de sobreviver da maneira que são e desejam viver.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DIAS, Maria Berenice. **UNIÃO HOMOAFETIVA: O PRECONCEITO & A JUSTIÇA**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 4.ed. 2009.

DONATI P & Di NICOLA P. **Lineamenti di sociologia della famiglia**. La Nuova Italia Scientifica, Roma.1996.

LASSO, Pablo. Antropologia cultural e homossexualidade..., **Homossexualidade – Ciência e consciência**, p. 41-43. apud BRANDÃO, Débora Vanessa Caús. Parcerias homossexuais – aspectos jurídicos. 1.ed. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2002.

PARSONS T & BALES RF **Famiglia e socializzazione**, Mondadori, Milão, 1974.

SOUZA, Ivone Coelho de. Homossexualismo, uma instituição reconhecida em duas grandes civilizações. In: INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE DIREITO DE FAMÍLIA – IDEF. **Homossexualidade: discussões jurídicas e psicológicas**. Curitiba: Juruá, 2001.

SPENCER, Colin. **Homossexualidade: uma história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

VECCHAITTI, Paulo Roberto Iotti. **Manual da Homoafetividade**. Da possibilidade jurídica do casamento civil, da união estável e da adoção por casais homoafetivo. São Paulo: Método, 2008.

## JUVENTUDE, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA<sup>147</sup>

JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA<sup>148</sup>

CINTHIA SEIBERT DOS SANTOS<sup>149</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A juventude brasileira pobre, negra, moradora de periferias, vítima naturalização e banalização da violência, da injustiça social, desigualdades de oportunidades escolares e sociais, é tema de pesquisas há muitas décadas e, nos dias atuais, aumentou consideravelmente a busca de conhecimentos neste campo.

Trata-se de uma importante questão, tendo em vista que a vulnerabilidade e a (in)visibilidade da juventude, diante dos riscos, tráfico de drogas, pobreza, grau de escolarização, enfim, da multiplicidade de situações que marcam os jovens no Brasil, em suas diferenças e desigualdades, se diversificam, sem precedentes.

A desigualdade social é um fenômeno cada vez mais crescente nos bairros periféricos e tem revelado seu esgotamento na escola, principalmente porque os processos brutais de negação de direitos e dignidade humana foram e continuam sendo pouco aprofundados pelas pedagogias escolares. As situações de desigualdades e violência vêm desencadeando processos de formação do sujeito social, não permitindo o exercício da cidadania e a escolarização de alunos jovens, negros e pobres. A cada dia, os resultados de repetência, evasão e abandono escolar de alunos que desistem de frequentar o espaço escolar e entram para o crime, tráfico e uso de drogas, pequenos furtos, roubo, assassinatos e outras formas de violência, são assustadores. O fenômeno da violência na escola merece atenção e, nos últimos tempos, tem no jovem a principal vítima, causador e/ou expectador e, por vários motivos, a situação de marginalidade e exclusão da juventude se multiplica, no contexto escolar. Existe assim, muitas

---

<sup>147</sup> Pós-doutorado em Antropologia Social (UFBA). Prof. da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Prof. da SEC – Salvador - BA e da UNINASSAU- Salvador – BA.

<sup>148</sup> Doutor em Antropologia (UFSCar). Prof. da Universidade Estadual da Bahia (UESB).

<sup>149</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

faces da violência presentes na escola, a presença do “aviãozinho”, isto é, o usuário e/ou envolvido no tráfico de drogas, a formação de gangues juvenis, com uso de símbolos, marcadores que os ligam a grupos marginais, a participação em bailes funk e torcidas organizadas de futebol, atraídos para o envolvimento com o crime organizado e outras formas de violência, têm provocado novas formas de pensar a escola.

Violência, é um termo complexo, polissêmico, de difícil definição, significa muitas coisas, possui muitos sentidos e significados e a todo momento, se diversifica, multiplica-se e surgem novos autores e vítimas. No Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2014, p. 712), violência significa “estado daquilo que é violento; ato violento e de violentar; veemência; (...) abuso da força; tirania; opressão; constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação”. Para Arendt (2001, p. 13), “o seu objetivo ‘racional’ é a dissuasão, não a vitória”. Na escola, o fenômeno da violência é apontado como um fenômeno que ocorre com frequência entre alunos e professor-alunos, através de xingamentos, rebaixamentos, humilhação, submissão, ações autoritárias do professor e suas práticas docentes, que reproduzem a cultura escolar. Além disso, preconceitos e discriminação nas relações de gênero, raça, etnia, local de moradia, são práticas comuns nas relações de interação na escola. Essas questões vem, ao longo dos anos, tomando espaços de pesquisas realizadas por Carmo (2001), Abramovay (2010a, 2010b), Carvalho (2004, 2001), Cunha e Calaf (2010), Mello (1997) e outros pesquisadores que tratam de diferentes temáticas acerca de conflitos, formas de convivência na sociedade e na escola, dos jovens e seus direitos, prevenção de violação, formação de gangues, desigualdades, violência na escola. As relações de gênero e intersecção com raça, etnia, classe social, a produção do fracasso escolar, dentre outros fenômenos também são motivos de questionamentos. Estas questões aparecem nos relatórios de pesquisa (IPEA, 2020, MAGALHÃES, 2020; MELLO, 2020) e indicam que a população negra e de baixa renda tem menos acesso a oportunidades de educação, empregos, serviços de saúde, atividades culturais e lazer, contribuindo para as desigualdades socioespaciais, problemas com a escolarização, oportunidades de acesso aos bens sociais.

Aqui, neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa bibliográfica

sobre “Juventude, (in)visibilidade, desigualdades e violência na escola”, que trata da pertinência da implementação da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), no currículo escolar e na formação continuada do professor em processos etno e autoformativos, considerando o tripé educação, juventude e superação. A relevância deste estudo justifica-se também pela importância de valorizar e provocar reflexões sobre a juventude na contemporaneidade, com a intenção de entender a multidimensionalidade da juventude brasileira, diante de uma sociedade meritocrática, autoritária, machista, homofóbica, marcada por violências, discriminação e exclusão de direitos. Os binarismos de gênero e intersecções de raça, etnia, classe social que marcaram a formação da sociedade colonial brasileira atravessam as práticas docentes e as relações entre alunos e professor-alunos na escola.

Por esta razão, Carvalho (2001, 2004) acredita que a trajetória de escolarização de meninos e meninas, merece atenção. O fracasso escolar mais acentuado entre crianças negras do sexo masculino, indica suas articulações entre gênero e cor/raça e os jovens do sexo masculino são os que mais se destacam dos resultados negativos da aprendizagem escolar. Não é um fenômeno novo. A população jovem, negra e pobre vive tempos sombrios, barbáries, diante da naturalização de diferentes faces da violência que são banalizadas nos espaços sociais e na escola. A dívida da sociedade com esta população, vítima de racismos e autoritarismos, tem se intensificado de forma aterrorizadora. Os suicídios, assassinatos, prisões, espancamentos e outros atos de violências indevidas por abusos de “poder” de policiais contra a juventude pobre e negra, é fato. E, torna-se, cada vez mais, o principal motivo de dezenas de vidas interrompidas, a cada uma hora, no Brasil.

Juventude é definida como uma fase da vida - jovem é “uma pessoa em desenvolvimento e que tem direitos e obrigações. As suas características devem ser respeitadas, protegendo-o com medidas que o beneficiem” (MELLO, 1997). A escola, espaço reconhecido como lugar de sociabilidades, apropriado para educar, ensinar, aprender e, sem dúvida, para formar zonas de contato, viver encontros, emoções, ternura, trocar ideias, saberes, construir novos conhecimentos, tem sido questionada, ao longo dos séculos, inclusive sobre suas concepções pedagógicas, abordagens teóricas, práticas docentes. Além de ser

contestada pelos erros frequentes, pela ignorância e autoritarismo, a cegueira se mantém, cresce e ameaça a existência da escola como instituição social. Enfim, a complexidade dos problemas, a incerteza e a insegurança são elementos que têm atravessado o espaço escolar, sem precedentes. No entanto, a educação deve preparar a criança para tornar-se um sujeito de direitos, tomar consciência radical para se livrar dos erros, ignorância, cegueira, rebeldia, rejeição e perigos “que tem um caráter comum resultante de um modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e de apreender a complexidade do real” (MORIN, 2011, p. 10).

Enfim, a reflexão aqui posta destaca a importância que o ensino, a escola e a educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) podem assumir frente ao contexto de desigualdades vivenciadas por jovens que sofrem processos brutais de desenraizamentos, destruição de saberes, autoritarismos e violências, no sentido de fortalecer processos de resistência e superação, muitas vezes providenciados pela própria juventude, para combater desigualdades, preconceitos.

### **(In)visibilidade, desigualdades e Direitos Humanos na escola brasileira**

A desigualdade social e educacional é uma situação que põe particularmente em evidência a função da escola, suas práticas de ensinar e aprender. Tais desigualdades são visíveis, o sistema escolar não apenas ensina, acolhe, orienta, educa, mas também, provoca exclusão e os mecanismos que transformam as desigualdades sociais em desigualdades escolares são diversas, multiplicam-se no cotidiano escolar.

No interior da própria escola, os mecanismos de exclusão, preconceitos, discriminação de alunos por diferentes motivos, como questões de gênero e intersecções com raça, etnia, classe social, local de moradia e fracasso escolar são evidenciados nos resultados da repetência, evasão e abandono e as provocações sobre a (invisibilidade) e vulnerabilidades da juventude na educação e escola ganham força nas pesquisas de diferentes áreas do saber.

A situação expressiva de vulnerabilidades da maioria da população negra e pobre da sociedade brasileira é motivo de grande preocupação e aumenta com a situação atual de crises em tempos de pandemia de Corona Vírus, a

COVID-19, inclusive quando se trata da universalidade dos direitos humanos, do princípio da dignidade da pessoa humana, educação e cidadania. Basta verificar algumas pesquisas para saber que a juventude tem a sua “cidadania negada” (GENTILLI e FRIGOTTO, 2001) em razão das políticas de exclusão na educação e no trabalho. Arroyo (2001) traz detalhes sobre a situação da educação em tempos de exclusão e considera alguns pontos na pluralidade de dimensões, tanto da educação escolar quanto fora das instituições educativas e, com isso, questiona como repensar as concepções e práticas educativas em tempos de exclusão. O autor considera que a negatividade da exclusão social e do trabalho é um quadro terrível e “não tem mais sentido”, o sistema escolar deve buscar mudanças para garantir processos mais amplos de construção de infância, adolescência e juventude.

A presença de coletivos segregados na sociedade brasileira não é algo novo, marca a história de negros e pobres, desde a sua formação. Com o advento da modernidade experimentamos o acentuado abismo entre os excluídos. De um lado, estão situados na ponta receptora, despossuídos de possibilidades de consumo e, do outro, estão os ricos, que desfrutam dos benefícios do capital, das melhores moradias, lazer e entretenimento da cidade. Rolnick (1995) destaca que nas grandes cidades, a diferenciação dos territórios e a segregação espacial são facilmente identificadas. Uma cidade demarcada por fronteiras imaginárias onde cada coisa e cada morador tem seu lugar, “a fronteira entre um bairro popular e um bairro chique, pode ser uma rua, uma ponte, ou simplesmente não ser nada muito aparente, mas somente uma imagem, um ponto, uma esquina” (1995, p. 41). Outras fronteiras existem, e essas, são merecedoras de repúdio, quando demarca territórios possíveis a brancos e não a negros. Constroem barreiras visíveis entre ricos e pobres, entre os que chegam à escola e os que não têm essa oportunidade de acesso ou chegam e logo desistem dela, justificando que precisam deixar o espaço escolar para buscar trabalho, meios de sobrevivência.

Diante dessa situação, o que nos deixa perplexos e, ao mesmo tempo, nos seduz, é o cenário de desigualdades, pobreza e dificuldades, um retrato com condições totalmente adversas, onde a juventude, vítima da fome, da falta de moradia segura, de chances efetivas de vida, com igualdade de oportunidades

e de direito a ter direitos, constroem suas representações e, alguns deles, com muito esforço, permanecem na escola. Sobre a organização espacial dos sujeitos nas cidades, podemos destacar que os problemas são diversos, as ambiguidades entre as favelas e o “asfalto” é uma realidade cruel, muito desigual. As lacunas que separam os espaços entre os muros, os controles e as cercas eletrônicas e a fome, o esgoto a céu aberto, o lixo e a falta d'água são complexos. As fronteiras, os muros visíveis e invisíveis, revelam a dinâmica da exclusão social, a privação de direitos e bem-estar da população que carrega profundos traços de exploração e opressão, e, desse modo, são relegados à informalidade e à ilegalidade. O cenário de aumento da pobreza e da miséria na sociedade brasileira e no mundo, vai formando uma nova massa de excluídos, expelidos dos espaços sociais, por serem declarados redundantes e um problema grave à lógica capitalista. Portanto, a eliminação da opressão desumanizante que reduz os homens ao estado de coisas, precisa ser combatida.

Nesse sentido, vale o esforço de abrir espaço para a observância à educação em direitos humanos, como possibilidade para abrir espaços de diálogo, sociabilidades, promover condições de vida digna, respeito mútuo nas relações entre alunos e professor-alunos e a igualdade de direitos, garantindo a formação da cidadania para todos. Em suas reflexões sobre “dignidade na política”, Arendt (2002) lembra que a educação deve preparar a criança para tornar-se um sujeito, com liberdade, direitos a ter direitos, um cidadão pronto para ingressar na comunidade do adulto. A criança é um ser humano em desenvolvimento e a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta. A educação não pode tratá-la como tal e, “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (ARENDR, 2001, p. 230). A autora reconhece que há uma lacuna na formação de todos os valores e ausência de pensamento, levando-se em conta a igualdade de direitos. Arendt (2002) lembra que em tempos sombrios, parece impossível viver o que foi bom no passado ou simplesmente defini-lo como nossa herança, e não é possível deixar, de lado, o que foi mal ou simplesmente foi um peso morto, que o tempo por si mesmo se encarrega ao esquecimento, quando a dignidade de nossa tradição é usurpada. Sendo este um motivo suficiente para

valorizar o pensamento e a imaginação suficientemente criativa e desafiadora, portanto, cidadã.

A Constituição Federal Brasileira - CF/88, demarca a democratização do Estado brasileiro e rompe com o autoritarismo militar que durou décadas (1964-1985), de forma acirrada contra as pessoas, a sociedade e o próprio Estado Democrático de Direitos - uma barbárie. O tema Direitos Humanos (DH), iniciado após movimentos ideológicos pelos regimes totalitários, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), resultou em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH). Na II Conferência Internacional de Direitos Humanos de Viena, em 1993, a concepção de desenvolvimento humano sofreu alteração e foi definitivamente legitimada a noção de indivisibilidade dos direitos humanos, cujos preceitos devem ser aplicados aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, sem distinção. A partir daí, os direitos de solidariedade, direito à paz são incluídos e passa a declarar a concepção de direitos universais e inalienáveis.

Os movimentos de luta e resistência por direitos universais e alienáveis, democracia, liberdade de expressão, educação para todos, saúde, respeito à diversidade e a diferença, tomam as ruas. Os Direitos Humanos ocupam lugar principal nas reivindicações desses movimentos e uma preocupação principal no século XXI. Em 1980, os movimentos por democratização da sociedade se intensificaram e cobram o compromisso com a lealdade e responsabilidade com a ampliação de direitos e formação da cidadania, educação de qualidade, trabalho, respeito a liberdade de expressão, sem distinção de cor, raça, etnia, religião, credo, classe social, gênero. As políticas públicas foram acionadas nessa direção e a emergência dos movimentos foi muito importante para provocar mudanças em diferentes dimensões da sociedade, inclusive na cassação do militarismo ditatorial, como regime de governo. Na CF/88, a educação é um direito social, direito de todos e dever do Estado, da família e, no Capítulo III, art. 205

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

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, a diversidade passa a ter amplo espaço nas reflexões teóricas de diferentes áreas do conhecimento, as categorias gênero, raça e etnia ocupam lugar nos espaços da escola, nas relações de aprender a (con)viver com a diferença, nos encontros e construção de sociabilidades, de apreço à tolerância e à diversidade. O ensino torna-se um instrumento de aprofundamento de uma pedagogia dos Direitos Humanos. A valorização do processo de formação do professor em perspectiva etno e autoformativa provoca atenção e a aprendizagem significativa. O diálogo com a formação e o fortalecimento de uma cultura de dignidade humana passa a fazer parte do cotidiano escolar e dos cursos de formação continuada de professor. Pela Resolução CNE/CES n. 1/2012, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), questões concernentes ao enfrentamento e combate às violências manifestas na escola, em seu entorno e na sociedade, amplia os espaços de discussão sobre cidadania e direitos humanos. EDH é definida no Art. 2, da referida Resolução, como um dos eixos fundamentais do direito à educação, referindo-se ao “uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012). As mudanças na atuação do professor e na apropriação de novas formas de aprender e ensinar em processos de formação etno e autoformativos são pertinentes à implementação de uma cultura de direitos humanos, cidadania e dignidade humana na escola. Candau (2007) constata que na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada, a introdução desta temática é ainda muito tímida e

*Poucas são as organizações que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente, se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Buscar estratégias, nesta perspectiva, é fundamental (2007, p. 410).*

Mas, apesar de toda a boa vontade e do esforço de muitos professores, o próprio funcionamento da escola seleciona, elimina e exclui seu próprio saber, em vez de partir deles para construir novos conhecimentos. Os problemas vivenciados pela juventude apontam a urgência de políticas de enfrentamento e superação à negação de direitos.

### Considerações finais

A luta pela justiça social, paz, direitos e deveres dos cidadãos, por reconhecimento de identidade, pertencimento, moradia, por diferentes atores sociais, mulheres, feministas, homossexuais, negros, multiplicam-se com a CF/88, que propõe a todos, a garantia de direitos invioláveis, respeito à dignidade humana, valores da liberdade, igualdade, solidariedade, justiça e direito à vida. A escola não pode fazer de conta que não percebe a situação de privação de direitos, na vida social da maioria dos brasileiros pobres, negros e excluídos. É preciso encontrar estratégias para sensibilizar reflexões sobre o fazer pensar e estimular seus alunos a discussões sobre uma educação cidadã, democrática, liberdade, igualdade de direitos, estimular o processo formativo/educativo a jovens. Enfim, a EDH se torna cada vez mais urgente e pertinente nos currículos, nas concepções pedagógicas, didáticas e metodologias aplicada na sala de aula e escola, considerando a relevância da construção do sujeito social, um ser cidadão, com direito a ter direitos.

Na escola, as práticas educativas responsáveis e comprometidas com o enfrentamento e combate a preconceitos, discriminação, violências, deve se manifestar de forma a articular ações de sensibilização e formação, a fim de que os Direitos humanos e a dignidade humana possam penetrar nas diferentes práticas sociais.

### Referências

- ABRAMOVAY, M. **Gangues e juventudes**: donas de rocha e sujeitos cabulosos. Brasília: SDH; KACO, 2010.
- ARENDT, H. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Tradução Helena Martins et al. 3 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução André Duarte. 3 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CANAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos e metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.
- CARMO, P. S. do. **Culturas da rebeldia**: a juventude em questão. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.

CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. p. 11-40.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista de estudos feministas**, v. 9, n. 2, 2001, p. 554-574.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: O Dicionário da Língua Portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001.

MAGALHÃES, L. C. G.; PINHEIRO, M. M. S. (Orgs.). **Instituições e desenvolvimento no Brasil**: diagnóstico e uma agenda de pesquisas para as políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

MELLO, J. [et al.] (Orgs.). **Implementação de políticas e atuação de gestores públicos**: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades. Brasília: IPEA, 2020.

MELLO, A. C. C. de. **O jovem e seus direitos**. São Paulo: Moderna, 1997.

ROLNICK, R. **O que é a cidade?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

## JUVENTUDE, RACISMO E DESIGUALDADES NA ESCOLA: DE QUE SE TRATA (?)

CINTHIA MARIA SEIBERT SANTOS<sup>150</sup>  
MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA<sup>151</sup>  
JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA<sup>152</sup>

### Introdução

Este artigo é uma reflexão sobre juventude, racismo e desigualdades na escola, recorrendo a Camacho (2004) e outros referenciais para tratar dos constructos principais da pesquisa e contribuir com conhecimentos sobre juventude pobre, negra, moradora de aglomerações, periferias, que convive, diariamente, com estereótipos, preconceitos, discriminação e buscar estratégias de combate à exclusão escolar.

A juventude pobre, negra, moradora de aglomerações, periferias, experimentam a crueldade, por não possuir fichas simbólicas exigidas pela sociedade para que, dela, possa participar ativamente. Essa reflexão traz muitas provocações e aponta a importância de abrir espaços para a Educação em Direitos Humanos – EDH (BRASIL, 2012) e cidadania de alunos, vítimas da onda de violências que toma o país e os espaços da escola. Nessa perspectiva, buscamos refletir sobre “Educação, juventude e superação” e, “Desigualdades, EDH e formação professor”, ressaltando a importância da garantia dos direitos humanos e cidadania de jovens que vivem no cenário de juventudes negligenciadas, silenciadas diante dos evidentes conflitos e manifestações de violência.

### Educação, juventude e superação

O fenômeno da violência tem como maior vítima a juventude negra, pobre, moradora de periferias e com pouca ou nenhuma oportunidade de escolarização. Este cenário se revela ainda mais complexo quando os problemas sociais adentram à escola e muitos jovens tornam-se vítimas do tráfico e do uso de drogas, da prostituição, além da violência policial e outras formas de

---

<sup>150</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Prof. da Secretaria Municipal de Educação- SMED/ Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU

<sup>151</sup> Pós-doutorado em Antropologia Social (UFBA). Prof. da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

<sup>152</sup> Doutor em Antropologia Social (UFSCar). Prof. da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

violências, criminalidade e injustiça social.

A violência quando é naturalizada e banalizada, ganha espaços e diversifica-se de modo complexo, tornando-se a cada dia, polissêmica e multifacetada. As suas vítimas não se dão conta de que estão mergulhadas em problemas desafiadores e a maioria tem muitas barreiras pela frente, em diferentes espaços sociais e institucionais, em casa, rua, escola. É como se esses sujeitos não conseguissem acompanhar o giro veloz do mundo e precisam assumir tal incapacidade diante das aspirações da “pós-modernidade” (BAUMAN, 2005).

Na sociedade líquida, um número maior de seus habitantes, incapazes de aguentar a velocidade, “caiu do veículo em aceleração – enquanto um contingente maior dos que ainda não embarcaram não conseguiu nem mesmo correr, segurar o veículo e pular dentro” (2005, p. 23). Assim, encontram-se muitos jovens em nossa sociedade, fora do automóvel, dentro do abismo, imersos no fosso que demarca fortemente distanciamentos sociais, culturais e econômicos entre ricos e pobres. São os sobrantes, excessivos, redundantes. Diversos são os termos presentes no campo conceitual para representar pessoas, humanidades, sujeitos que, pelo simples fato de residirem em periferias, sofrem com limitações que a própria sociedade lhes impõe, como por exemplo, tornam-se vítimas do estigma da marginalidade, tendo que se reinventar a cada dia e providenciar meios para continuar vivo. Ser jovem no Brasil não parece ser confortável quando pensamos na garantia dos direitos humanos, cidadania, emancipação social, dignidade humana. Vivemos um cenário de juventudes negligenciadas, silenciadas.

Segundo dados da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública Secretaria de Governo (BRASIL, 2017), um quarto da população brasileira está entre os jovens de 15 a 29 anos de idade e encontram-se entre as maiores vítimas de homicídios, com geografia e endereços próprios: jovens da periferia. A violência que atinge jovens de periferia, além do endereço, vem impregnada de preconceitos racial e gênero. Vivemos numa sociedade meritocrática, autoritária, racista e machista, que naturaliza e banaliza a homofobia, o feminicídio, produz preconceitos, discriminação de raça, gênero, sexualidade, formas de exclusão do outro – o diferente.

O documento “Índice de vulnerabilidade juvenil à violência”, atlas da violência (BRASIL/IPEA, 2017), mapeia os homicídios no Brasil e mostra que, dos doze estados brasileiros classificados com alta vulnerabilidade juvenil, oito estão na região nordeste. No topo das desigualdades sociais nas grandes cidades, nos deparamos com ocupações irregulares, fora da contratualidade moderna, que crescem de forma incontrolável. As pessoas se aglomeram em subcondições de moradia e experimentam, com muita crueldade, a negação de seus direitos. O descaso do Estado em atendê-los e propor políticas que assegurem a dignidade da vida humana é fato e a percepção é de estar diante de cenários que desperdiçam vidas, cenários pandêmicos, com uma ideia de sociedade sem compartimento reservado ao redundante, aos sobrantes e refugo humano.

Para Bauman (2005, p. 20), “ser declarado redundante significa ter sido dispensado pelo fato de ser dispensável”. A ideia de exclusão e desigualdade tão presente na vida dos jovens ganha forma e contorno próprios de uma inclusão precária. A exclusão que desmistifica a palavra pobre, além de não se explicar como um fenômeno em si, é preciso ter presente a interpretação que dele faz a vítima. Diante do fenômeno da exclusão, aponta a necessidade de “uma fenomenologia dos processos sociais excludentes” (MARTINS, 1997, p. 21) e temos um cenário de produção de reinclusões em relações sociais precárias e a produção de uma reinclusão ideológica no imaginário da sociedade do consumo. Os sujeitos têm dificuldades em perceber o quão estão e são degradados em face a

*mentalidade do moderno colonizado, do homem que já não sabe querer ser um verdadeiro igual, mas que se sente feliz porque pode imitar, mimetizar os ricos e poderosos, confundindo o falso com o verdadeiro. E pensa que nisso está a igualdade (MARTINS, 1997, p. 23).*

Neste cenário, se inserem os nossos jovens que, na condição de consumidores falhos, passíveis, irritantes e custosos para a sociedade do consumo, podem tornarem-se agentes de recolonização da sociedade, perdendo ou enfraquecendo sua capacidade de cultivar inteligência crítica e de “revolucionar as relações sociais privilegiando a dignidade do homem como referência fundamental da vida (MARTINS, 2007, p.23). Aqui, a intenção é trazer provocações sobre educação, projetos de educação e possibilidades dos

coletivos sociais de superação e enfrentamentos. Quais alternativas para um novo modo de viver, (con)viver, consumir, produzir, se relacionar e relacionar-se? Quais aprendizagens? Projetos? As condições de vida na favela, a segregação humana, as cores da pobreza, o complexo de desajustamentos nas estruturas, a precária qualidade de vida no verdadeiro território urbano de pobres, abriga um coletivo de sujeitos desenraizados do campo, desenraizados de suas origens para dar espaço ao capital e ao uso capitalista da terra. Os desencaixes e a vida nas periferias vêm acompanhado, muitas vezes, por sentimentos e comportamentos de atomização, salve-se quem puder, de desagregação dificuldade de organização e solidariedade mútua. Para Arroyo (2014, p. 17), “quanto mais se precarizam as formas de sobreviver dos grupos populares, até de suas infâncias mais se afirma o pensamento abissal”, um pensamento que valoriza o ocultamento dos sujeitos, legitimando-os como inferiores, violentos, incultos, incivilizados, perigosos, selvagens. Há, assim, a necessidade de um novo pensamento pós-abissal que desconstrua processos pedagógicos decretados e constituídos subalternizados, que não só reconhece os sujeitos, mas que defende e busca a garantia de direitos e a dignidade humana. Não se deve perder a dimensão da humanidade, pois é o que faz com que muitos jovens moradores das periferias se reinventem a cada dia e providenciem meios e recursos para sua sobrevivência. São as metamorfoses de vida na favela, vivências de resistências e superações de uma juventude que luta, resiste, persiste. E não devem permanecer ao nível de uma socialização degradante, inclusão precária e perversa. É preciso experimentar o desafio de livrar-se de estereótipos, preconceitos e pensar em alternativas.

*Uma alternativa includente provoca a necessidade de resolver, de criticar, de recusar a exclusão desta nossa sociedade; a recusa sobretudo da dupla sociedade, uma sociedade daqueles que só têm obrigações de trabalho e não têm absolutamente mais nada, e uma sociedade daqueles que têm em princípio absolutamente tudo e nenhuma responsabilidade pelo destino dos demais (MARTINS, 1997, p. 37).*

A reação aos silenciamentos, ocultamentos e formas de subalternização enfrentadas pela juventude precisa encontrar apoio em perspectivas de educação, ancorada em pedagogias que possam oportunizar aos sujeitos e a sociedade, “respostas repolitizadas na atualidade pela diversidade de coletivos

sociais, étnicos, gênero e orientação sexual dos campos e periferias em suas ações e movimentos de educação, emancipação (ARROYO, 2014, p.39). É preciso superar estigmas, adentrar nos diversos modos de vida providenciados pela juventude como mecanismos de resistência e superação, abordar formas de entendimento de como aprendem, socializam, educam, recuperam a sua humanidade, se superam, sem perder de vista a EDH (BRASIL, 2012). Isto é, para que a parcela da juventude que não consegue transpor modelos de referência ditados pela sociedade machista, homofóbica, preconceituosa, sejam diluídos e os jovens empoderados, com maior poder de decisão e participação nos processos coletivos possam reagir e persistir em busca de seus direitos sociais e humanos.

Arroyo (2014) contribui com essa perspectiva quando afirma a força dos coletivos que não se reconhecem como marginais, excluídos, contestando as políticas e pedagogias de inclusão, e defende reações aos silenciamentos e ocultamentos, à subordinação nas relações de poder, questiona processo de educação e pedagogias de dominação e reprodução das desigualdades. Os “modos de vida” de jovens de ascendência camponesa de determinadas periferias urbanas, percebidos por Ramos (2018), como forma dos indivíduos de conferir sentido às suas existências, compreende “a objetivação da configuração de processos socializadores – enquanto fatos sociais totais-, que estruturam a vida de um grupo social num dado contexto (...)” (p.37). Esta pesquisa identifica que a riqueza de estratégias nas relações que permeiam a vida dos sujeitos e interdependência dos modos de vida são impostos aos jovens de periferia pela sociedade. Indica a que a escola, para os jovens, representa mais “DO QUE” um espaço formativo que propriamente educativo, não proporciona aprendizado acerca da compreensão da realidade, atividades cotidianas e “CÍRCULO” de amizades. Esta imposição de modos de vida aos jovens foi constatada através de estudos com participantes de associações, grupos culturais, ligados à prática do futebol, grêmios estudantis, assistência social e mostra que os coletivos, em suas ações, vão providenciado e “acumulando outro pensamento e Outras Pedagogias, de que eles são sujeitos, não meros destinatários” (ARROYO, 2014, p.53), mas dignos e merecedores de dignidade humana.

No Brasil temos um movimento criado há vinte anos pela união de jovens,

negros, de diversas favelas, em busca de espaços que possam expressar questionamentos, atitudes e vontade de viver. No site institucional, da Central Única da Favela- CUFA, este é um polo de formação cultural e está presente em todos os estados brasileiros e Distrito Federal, e realiza oficinas de capacitação profissional, atividades e conhecimentos como recursos de formação e elevação de autoestima dos jovens, que se reinventam e buscam novas perspectivas de vida. A CUFA promove diversas ações, nas área de esporte, cultura, lazer; produz, distribui e veicula cultura *hip hop*, através de publicações, discos, vídeos, programas de rádio, shows, concursos, festivais de música, cinema, oficinas de arte, exposições, debates, seminários e outros meios, como forma de integração e inclusão social. Enfim, os processos de humanização, que buscam a superação dos sujeitos, sua passagem de sujeito sobrando a sujeito atuante, capaz de anunciar a sua própria superação ao se perceber e agir como sujeito resiliente, que exerce o seu direito de ser em relação de superioridade ao ter, na busca pela superação da realidade injusta, são diversos. Aqui, buscamos reflexões que podem se traduzir em pesquisas com sujeitos, atrelados à EDH e a atuação da escola que precisa anunciar outras relações e saber-fazer com jovens, interagir com a comunidade local, com direitos aos lugares de produção de conhecimento, aprendizagens, felicidade, dignidade humana.

### **Desigualdades de gênero, Educação em Direito Humanos e a formação professor**

Educar para romper com a cultura do silêncio e da aceitação de direitos negligenciados convoca a escola a estabelecer em seus currículos dignidade e Direitos Humanos como estratégias importantes quando valoriza abordagens específicas aos contextos e situações de vulnerabilidades enfrentadas pelos jovens.

A formação continuada dos professores articulada aos Direitos Humanos e às contribuições de grupos sociais, étnicos, raciais que “carregam para seus movimentos e para as escolas, vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural, pedagógica, ao que tudo indica, é um instrumento necessário para provocar mudanças de atitudes na escola. “Vivências de resistências. De aprendizados” (ARROYO, 2014, p. 37). A escola e seus professores são importantes atores nesse cenário de mudanças e de transformação de vidas, trocas de sentimentos, provocações pertinentes em sala

de aula, da alegria de aprender e ensinar a condição humana, desenvolver educação em valores, viver a alegria de avaliar e provocar novos encontros e formas de aprendizagens necessárias à vida digna e relacionamentos humanos saudáveis, cidadania. Assim, é colocado um problema histórico. A escola deve possibilitar a formação do cidadão e educar para amar o mundo. Em todo caso, a escola vivencia crises na educação e não tem buscado esforços para provocar mudanças de concepções que acompanham as transformações do processo histórico e cultural das sociedades. Nos últimos anos, a escola tem vivido muitas experiências não exitosas e as dificuldades aumentam com o fenômeno da violência e, assim, vivencia a crise na educação e o seu esfacelamento. As manifestações/atos de violência têm adentrado os ambientes escolares e se encarregam do tráfico e uso de drogas, furtos, arrombamentos, pichações, xingamentos entre alunos. Mas também, é através das interações que os alunos constroem identidades, fazem amigos e inimigos, aprendem novas linguagens, vivem trocas de saberes, experiências, constroem vidas, na escola. Essas relações são vivos processos de construção de imagens de si mesmos e dos outros, representações, sentimentos, imaginário, relações afetivas e, também, de intrigas, conflitos, xingamentos, trocas de ofensas, estereótipos, preconceitos e discriminação decorrentes de autoritarismo, racismo, homofobia, machismo, intolerância.

Diante disso, é importante assinalar que a formação da sociedade brasileira, marcada por relações desiguais, autoritárias, patriarcais, meritocráticas, geram estereótipos, preconceitos, discriminação, decorrentes de questões étnicas, raciais, religião, classe social etc. No primeiro momento, essas práticas e ideologias ocorreram no encontro de europeus e indígenas e, posteriormente, com a chegada dos negros africanos, aqui escravizados e foram vários processos de produzir diferenças e hierarquizar relações entre brancos, negros e indígenas. Os desafios e possibilidades de desenvolvimento da EDH (BRASIL, 2012) na escola são diversos e exigem mudanças de atitudes, comportamento, práticas pedagógicas, currículo. Esta tentativa ainda é problemática porque demanda atenção, interesse da escola em provocar transformação e organização de suas práticas institucionais e de gestão. Nos tempos atuais, as crises decorrentes de inversão de valores públicos e privados e dos setores sociais como um todo, põe

em xeque, de diferentes maneiras, os valores tradicionais e ajudam a compreender a importância de buscar novas formas de ensinar e aprender. Essa tomada de decisão torna-se imprescindível para responder à questão quem são os meninos e meninas brasileiros mais privados de dignidade humana, de oportunidades educacionais e sociais, expropriados de ser sujeito de direitos, com certa invisibilidade, produzidos socialmente como inexistentes. Temos endereço certo e “as formas de pensá-los e de alocá-los na ordem social, econômica, política e cultural não foram apenas tratá-los como excluídos, marginais, nem sequer desiguais, mas como inexistentes, invisíveis” (ARROYO, 2014, p. 202).

Bobbio (1992) reconhece que, ao longo de muitos anos, as sociedades vivem a privação dos direitos humanos, problemas estreitamente ligados aos da democracia e da paz. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão nas bases das constituições democráticas modernas. A democracia é a sociedade dos cidadãos e os “Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico” (1992, p. 1), sabendo-se que, só há paz quando todos se tornam cidadãos no mundo, sem distinção. Alguns elementos constitutivos para a EDH são apontados por Candau e Scavino (2013, p. 62), a saber:

*um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade de cada pessoa.*

A educação para a cidadania torna-se necessária por favorecer a “formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos – e então, associá-la à educação em direitos humanos” (BENEVIDES, 2005, p. 315). Esse processo, por fortalecer a democracia, permite a compreensão de que não existe democracia sem direitos humanos e a sua prática é condição à efetivação dos direitos humanos. Por essa perspectiva, a sociedade precisa buscar, mesmo diante das dificuldades, trabalhar com tensões, conflitos, contradições e buscar caminhos possíveis à afirmação e implementação de uma cultura de direitos humanos.

*Este é o nosso momento. “que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença (CANDAUI, 2007, p. 399).*

Podemos, enfim, trazer Abranches (2002, p. 11) para afirmar que, pensar “é, pois, corresponder aos desdobramentos do agir que nos atingem como ruína ou como salvação” e “a urgência do pensamento é comparável à própria urgência de viver”.

### **À guisa de conclusão...**

A dignidade da pessoa humana é um direito fundamental e o Estado existe para promover e garantir direitos aos cidadãos. A universalidade dos direitos humanos, dignidade da pessoa humana decorre de todos os demais direitos. O fato da humanidade ter alcançado certa compreensão a respeito da dignidade humana e dos direitos universais da pessoa humana é um avanço significativo, impulsiona a cobrança de garantia de direitos por parte do Estado, quando este não cumpre o seu papel. Mas, para isso, é preciso insistir e persistir em processos educativos que promovam práticas e formas de vida cidadã. Não há dúvida de que esses elementos que devem ser valorizados e não são termos novos, embora presentes em relatórios, legislação nacional e internacional, até agora não foram efetivamente aplicados, não saíram dos textos e nem internalizados pelos cidadãos, por motivos diversos. A maioria da população não teve acesso ao texto e desconhecem estes documentos. Apesar de alguns avanços na legislação educacional e EDH (Brasil, 2012) nas diferentes modalidades e níveis de ensino, nos currículos, práticas docentes, processos pedagógicos das escolas e formação de professores, a sua aplicação ainda é muito tímida, não conseguiu fazer barulho diante das crueldades, subordinação, autoritarismos, homofobia, machismo, racismo, práticas que se mantêm vivas nos discursos, representações e imaginário social dos sujeitos na escola. A inserção de EDH nos currículos constitui-se como espaço de vida, trocas de saberes, encontros interculturais e deve fazer parte da história de vida das pessoas. Mas, ao que parece, a escola depara-se com muitos desafios, conflitos, dificuldades diversas, para permitir uma educação de qualidade aos seus alunos e garantir cidadania, solidariedade, sociabilidades

e promover direitos humanos nas suas ações pedagógicas como prioridade. Não é difícil perceber que a escola apresenta dificuldades para implementar a EDH, como compromisso, quebra de silêncios, combate às violências, impunidades vivenciadas na escola.

### Referências

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ABRANCHES, A. Uma herança sem testamento. In: ARENDT, H. **A dignidade da política**. Trad. Helena Martins et al. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002. p. 7-14.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

BRASIL. **Fortalecimento do Estado de direito por meio da educação: um guia para formuladores de políticas públicas**. Brasília: UNESCO/UNODC, 2019.

CAMACHO, L. M. Y.; BELTRAME, S. A. B. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, n. 22, jul./dez. 2004. p. 325-341.

CANDAU V.; SCAVINO, S. B. A educação em direitos humanos e a formação de educadores. **Revista Educação**, v. 13, n. 1, 2013.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

RAMOS, R. F. d'Azevedo. **Juventude da periferia: do estigma ao modo de vida**. Curitiba: Appris, 2018.

RESUMOS - PÔSTERES DO GT 02

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE/SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA NEGRA  
NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**RAFAELA RENERO DOS SANTOS<sup>153</sup>**

**JANAINA CASSIANO SILVA<sup>154</sup>**

**RESUMO**

A transformação dos indivíduos reside na internalização dos signos, assim como a qualidade dos signos disponibilizados e as condições nas quais ocorre. Deste modo, ao se tratar da sociedade de classes e das condições desiguais por ela facultada, evidencia-se a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, do trabalho humano. Neste sentido, a educação escolar é essencial para se opor à tais desigualdades uma vez que, é através dela que se pode obter um desenvolvimento equânime dos indivíduos. Ou seja, destaca-se o papel relevante que a apropriação tem para a teoria histórico-cultural ao refletir se as crianças negras estão sendo devidamente humanizadas, desenvolvidas de forma integral. É necessário discussões que abarquem como isso se dá para a às crianças, que voltadas para uma educação eurocêntrica não apreendem o movimento real da história do Brasil, a presença inicial de negros e índios, sua exploração e seu apagamento durante toda a história, mas, principalmente, como foco desse estudo, para a criança negra, a qual não tem acesso à sua própria história e cultura. Assim, temos como problema de pesquisa: como as questões raciais atravessam o processo de construção da identidade/subjetividade da criança negra? Como a Lei 10.639/03 está sendo articulada na Educação Infantil? Nosso objetivo geral é identificar e analisar, a partir das implicações da Lei 10.639/03, como se dá o processo e constituição da identidade/subjetividade da criança negra nos documentos oficiais para a educação infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. A metodologia

---

<sup>153</sup> Universidade Federal de Catalão. Estudante de graduação do curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão. [rafaelarenero@hotmail.com](mailto:rafaelarenero@hotmail.com). Agência financiadora: UFCAT – Prolicen.

<sup>154</sup> Universidade Federal de Catalão. Doutora em Educação pela UFSCar. Professora adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão. [janacassianos@gmail.com](mailto:janacassianos@gmail.com).

deste projeto é pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural. É indubitável a importância de tais temáticas, pois, ao realizar o levantamento bibliográfico, encontramos diversas produções nesse sentido. Contudo, observamos que apesar das pesquisas serem voltadas para a temática racial e serem importantes inclusive para auxiliar na presente pesquisa, nenhuma delas aborda todos os componentes aos quais nos propomos. Identificamos que apesar de a Lei 10.639/03 não se estender para a educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) afirmam que deve se comprometer com o rompimento de relações de dominação, dentre elas, a racial. Com essa pesquisa almejamos refletir se os processos que têm sido reforçados durante toda a história da escravidão, descaso pós abolição da escravatura e na falta de políticas públicas, não tem também, se legitimado na sala de aula. Preocupa-nos, desse modo, como tem se formado a identidade/subjetividade da criança negra levando em conta a omissão de dados históricos. Ademais, destacamos a importância dessa temática, pois a partir dos resultados desse estudo poderemos pensar como tem sido formado (ou não) os negros no Brasil e como o racismo penetra no âmbito da educação desde a educação da criança pequena.

## RACISMO INSTITUCIONAL E ATENÇÃO OBSTÉTRICA À MULHER NEGRA

**ELBA MIRANDA NASCIMENTO**<sup>155</sup>

**MARIANA VIEIRA BASTOS**<sup>156</sup>

**VANDA PALMARELLA RODRIGUES**<sup>157</sup>

O racismo institucional age na reprodução e manutenção da hierarquia racial, sendo capaz de gerar e legitimar condutas excludentes. O modo de operacionalização do racismo patriarcal limita ativamente as opções e oportunidades da população negra no exercício dos seus direitos. O racismo institucional está presente nos serviços de saúde, ao restringir o acesso das mulheres negras e interferir na qualidade da assistência à gravidez, parto e puerpério, refletindo maiores taxas de mortalidade e adoecimento nessa população. Com o objetivo de analisar as repercussões do racismo institucional na atenção obstétrica à mulher negra, foi construída a presente Revisão Integrativa. Para isso, foram realizadas buscas nas bases de dados Literatura Latino-Americana em Ciências de Saúde (LILACS) e Bibliográficos Especializados na Área de Enfermagem do Brasil (BDENF), além do portal de periódicos Scientific Electronic Library Online (SCIELO), utilizando-se os descritores “mulher”, “racismo”, “pré-natal”, “puerpério” e seus sinônimos. Buscou-se responder à questão norteadora: quais as repercussões do racismo institucional na atenção obstétrica à mulher negra? a partir da inclusão de artigos produzidos no Brasil e publicados entre os anos de 2015 a 2020. Foram excluídos trabalhos de revisão e aqueles que não versavam sobre a temática estudada. Dessa busca, emergiram 13 artigos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão permaneceram 7 trabalhos, os quais fizeram parte da análise dessa revisão. Os estudos evidenciaram que, no tocante aos cuidados de saúde na gravidez, as mulheres pardas e pretas tiveram maiores proporções de gestações não planejadas e gravidez na adolescência, utilizaram mais a rede pública de serviços, fizeram menos consultas de pré-natal e mais chances de receber tratamento inadequado e desigual. Na assistência ao parto e ao puerpério, as mulheres negras sofrem mais intervenções, têm menos

---

<sup>155</sup> UESB. Mestranda em Ciências da Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa Violência, Saúde e Cultura de Paz (GPVIO).

<sup>156</sup> UESB. Enfermeira Obstétrica. Membro do GPVIO.

<sup>157</sup> UESB. Docente do PPGES e Líder do GPVIO.

direito ao acompanhante, recebem menos anestesia e são as que mais morrem por causas evitáveis. Os estudos apontaram a falta de coleta da informação raça/cor/etnia nos sistemas de informação de saúde, o que impacta diretamente nos números e dados referentes às informações de saúde dessa população. Dar visibilidade a esse quesito é fator importante para reconhecer as vulnerabilidades específicas que afetam a população negra. O desconhecimento dessas demandas é uma forma de discriminação que reforça as estruturas racistas das instituições e perpetua desigualdades, expondo mulheres negras a práticas potencialmente geradoras dessas iniquidades. Portanto, faz-se necessária a implementação de medidas que visem à equidade na atenção à saúde, favoreça a redução de vulnerabilidades e ofereça assistência diferenciada a essa população.

## UM PARALELO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO QUANTO À SEXUALIDADE E GÊNERO NA ESCOLA

DANIELLE BRITTO GUIMARÃES DE OLIVEIRA<sup>158</sup>

LUCIANA BOTELHO DE OLIVEIRA<sup>159</sup>

### RESUMO

Ser diferente numa sociedade acarretada por “padrões” não é tarefa fácil. Na escola esse processo torna-se ainda mais complexo visto que esta instituição historicamente reflete discursos de uma classe dominante e reafirma as relações de poder vigentes, é reprodutora de desigualdades, classificando seus membros e segregando-os. De acordo com Louro (1997) a sociedade determinou um esquema linear de homem dominante e mulher submissa e mesmo este não sendo capaz de dar conta da complexidade social, esta concepção continua presente e arraigada na sociedade e invariavelmente é reproduzida pela escola. A tentativa seria conservar as famílias como historicamente foi aprendido que esta deveria ser. Nessa perspectiva aceitar as diferentes variações de gênero e sexualidade numa sociedade seria desmentir um paradigma. Nesse contexto, a homossexualidade caracteriza-se como interferência nos padrões desejáveis de família reproduzidos também pela escola. A maioria dos professores atuantes nos sistemas de ensino é oriunda de uma geração carregada de preceitos conservadores e fundamentalistas. As aprendizagens trazidas por estes do seio familiar acabam dificultando a aceitação do outro em relação as suas escolhas sexuais. É comum ouvirmos em momentos de interação entre professores comentários pejorativos em relação aos alunos homossexuais como: “o viadinho do 7º ano A”; “O menino alegre”; “aquela coca é fanta”; “aquele menino vai dá pra ruim”. Nessa perspectiva e baseado na experiência vivenciada pelas autoras no interior das escolas percebemos no que concerne às relações entre professor e aluno, que esse primeiro tem maior dificuldade em aceitar e conviver com o estudante homossexual quando comparado à aceitação do aluno em relação ao professor homossexual. Verificamos que a geração atual, apesar de carregar preconceitos transmitidos pela família tem tendência de convívio mais

---

<sup>158</sup> Professora da educação básica. Licenciada em Ciências Biológicas (UESB), Especialista em Alfabetização e Letramento (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UESB). Sem agencia financiadora.

<sup>159</sup> Professora da Educação básica. Licenciada em Ciências com habilitação em Biologia (UESB), Especialista em Ensino de Ciências (UESB). Sem agencia financiadora.

harmônico. No entanto, o professor como formador de opinião é capaz de influenciar comportamentos ainda que de maneira não intencional. De acordo com Louro (1999) a homofobia é ensinada na escola sendo percebida por ações de desprezo, exposição vexatória e segregação. Assim, é necessário identificarmos as ações homofóbicas implícitas no dia a dia da escola e da prática pedagógica, no intuito de construir políticas educacionais inclusivas. É salutar desmistificar a heteronormatividade dentro da escola, eliminando atitudes discriminatórias em relação ao gênero e sexualidade sem reforçar tabus. Segundo Azevedo; Souza (2016) é possível trabalhar com as diferenças na escola. Para isso, é necessário construir discussões envolvendo temas diversos sobre sexualidade de gênero mudando a perspectiva de abordagem historicamente usada. Assim, os jovens de hoje, já mais abertos às questões de identidade e de gênero não seriam conduzidos à mudança de comportamento, mas teriam autonomia e segurança nas suas decisões.

**Palavras chave:** professor, aluno, sexualidade e gênero.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. M. M.M.; SOUZA, M. L. O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes. **Ensino em ReVista**, Uberlândia, MG, v.23, n.2, p.367-386, jul./dez./2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, ESTRATÉGIAS DE PODER E DOMINAÇÃO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

HELENICE BASTOS BATISTA ROCHA<sup>160</sup>

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA<sup>161</sup>

### RESUMO

Este resumo é um recorte da pesquisa de mestrado em Ensino, em andamento, que tem como objetivo analisar de que modo a violência simbólica se expressa nas ações escolares, tendo em vista o poder simbólico que impera nesse processo (BOURDIEU, 1989, p.7-9). E na escola, como afeta as relações de interação entre alunos, professor-alunos e sua complexidade ao desenvolvimento da aprendizagem e formação do sujeito social. Neste recorte, procuramos mostrar que a violência simbólica contribui com o emprego de preconceitos, desvalorização das diferenças e se estendem às violências veladas nas relações de gênero e suas intersecções com raça/etnia, sexo, classe social, tendo abrangência focada no poder do macho. Para Bourdieu (2002; 2012), a violência simbólica é uma violência invisível, perversa, exercida por mecanismos e meios genuinamente simbólicos de interações e pode ser percebida através da comunicação e do conhecimento que se estabelece numa relação de poder, obediência, dominação, submissão, interposição e legitimação nas relações de interações entre os sujeitos, tendo como resultado a subordinação e cumplicidade no cotidiano das instituições, dentre elas, a escola. As formas de relações que são estabelecidas entre os indivíduos nos espaços de convívio escolar e sociabilidades que são partilhadas no espaço educacional, fazem com que a escola se constitua como um espaço não apenas de exercício da violência, mas também, de sua produção/reprodução, um processo concebido por Bourdieu de “arbitrário cultural”. O procedimento utilizado foi o da pesquisa

---

<sup>160</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestranda do Programa de Mestrado em Ensino (PPGEN), Campus de Vitória da Conquista – BA. Licenciada em Geografia (FTC) e Pedagogia (UNEB). Professora da Educação Básica.

<sup>161</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação e Pós-doutorado em Antropologia Social, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), do Programa de Mestrado em Ensino (PPGEN) e Doutorado em Ensino (RENOEN), Campus de Vitória da Conquista – BA, Programa de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), Campus de Jequié, BA e Colegiado de Pedagogia. Coordena a Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola, UESB, Campus de Itapetinga, BA.

teórica, uma abordagem bibliográfica e questiona se a condição que envolve poder e “obediência” nas relações educacionais, tanto em relação ao professor quanto aos alunos, é face de uma violência simbólica, já que provoca o aumento das doenças psicológicas nos sujeitos que vivenciam o meio educacional. Busca refletir sobre o fenômeno, os entrelaçamentos de suas diferentes modalidades e o que significa esta violência simbólica na escola? A escola é, ao mesmo tempo, reconhecida como espaço de relações de interações e sociabilidades, destinado a promover educação para a cidadania, condição humana, emancipação e como espaço que exclui, discrimina, um lugar que ainda se mantém entre relações que vivenciam contradições entre o autoritarismo e a autoridade, o masculino e o feminino, a mulher e o homem e, assim, são diversas as contradições que produzem e reproduzem desigualdades, exclusão social, pondo em aberto outras indagações, como preconceitos estruturais vividos pelos sujeitos nas suas diferenças e intersecções de raça, classe, gênero, sexualidade. Acreditamos que o combate às violências de gênero e suas intersecções com raça/etnia, classe social, na escola, ainda se constitui como um desafio para o campo educacional, principalmente quando se pensa no desenvolvimento de ações para desvendar confluências entre as relações sociais e de gênero, mediadas pelas práticas institucionais e, por isso, é preciso provocar mudanças nas formas de relações entre alunos e professor-alunos na escola.

**Palavras-chave:** Violência simbólica; Espaço escolar; Gênero; Poder e dominação; Autoritarismo.

## Referência

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.





RUA JOÃO ROSA, S/Nº, JEQUIEZINHO

73-3526-2669

<http://www2.uesb.br/odeere/>