

Nima I. Spigolon  
Nicola José Frattari Neto  
Patrícia Costa Ataíde  
Rosa Betânia R. de Castro  
(organizadores)

# TAMBORES, URUCUNS E ENXADAS

práticas e saberes contribuindo para a  
formação humana



**Nima I. Spigolon**  
**Nicola José Frattari Neto**  
**Patrícia Costa Ataíde**  
**Rosa Betânia Rodrigues de Castro**  
(organizadores)

**TAMBORES,**  
**URUCUNS E ENXADAS**  
práticas e saberes contribuindo para a formação humana

**Ituiutaba, MG**

**2019**



© Nima I. Spigolon, Nicola José Frattari Neto, Patrícia Costa Ataide, Rosa Betânia Rodrigues de Castro; 2019.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa: Anderson Pereira Portuguese

Diagramação: David Luiz Pereira Leite.

*Editora Barlavento*

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 68066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Tobi Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

*barlavento.editora@gmail.com*

Conselho Editorial – Educação/Interdisciplinar

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editora-chefe)

Pareceristas:

Leonor Franco de Araújo

Luciane Dias Gonçalves Ribeiro

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Maria Izabel de Carvalho Pereira

Tânia Rezende Silvestre Cunha

Hélio Rodrigues Júnior

---

Tambores, Urucuns e Enxadas - práticas e saberes contribuindo para a formação humana. Nima I. Spigolon, Nicola José Frattari Neto, Patrícia Costa Ataide, Rosa Betânia Rodrigues de Castro. Ituiutaba: Barlavento, 2019, 664 p.

ISBN: 978-85-68066-95-9

**1. Africanidades. 2. Cultura Indígena. 3. Meio Ambiente. 4. Sociedade.**

**I. SPIGOLON, Nima I. II. NETO, José Frattari. III. ATAIDE, Patrícia Costa. IV. CASTRO, Rosa Betânia Rodrigues de.**

---

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: Há existência, humanidades e resistência (também) por entre corpo/tambor, condição/urucum e experiência/enxada</b> <i>Nima I. Spigolon</i> .....	10
<b>PARTE 1 – AFRICANIDADES (TAMBORES)</b> .....	20
<b>CAPÍTULO 1: Política de cotas raciais para o ingresso em universidades: mapeamento discursivo de estudantes do ensino médio</b> <i>Aline de Sousa Santos Almeida, Cynthia Helena Chaves Oliveira e Ramon Luis de Santana Alcântara</i> .....	21
<b>CAPÍTULO 2: Análise histórico-enunciativa da palavra de origem africana <i>moleque</i>: movimentos polissêmicos e sua relação com a escravidão</b> <i>Amanda Alves</i> .....	30
<b>CAPÍTULO 3: Infâncias e africanidades: as culturas infantis como possibilidade de reinscrição histórica e construção de pedagogias descolonizadoras</b> <i>Artur Oriel Pereira</i> .....	46
<b>CAPÍTULO 4: A educação das relações étnico- raciais no plano nacional de educação e no Plano Municipal de Educação de Campinas: estratégias para a formação docente</b> <i>Daniela dos Santos Caetano, Sandra Fernandes Leite</i> .....	62

**CAPÍTULO 5: Tambores ancestrais: o baldo nosso de cada dia nos dai hoje!**

*Edson Fabiano* ..... 81

**CAPÍTULO 6: Poesia na quebrada: possibilidades de transformação social e o empoderamento cultural de crianças negras periféricas**

*Eliane R. Barbarini, Nélia A. S. Cavalcante e*

*Fernando Moreiradt*..... 109

**CAPÍTULO 7: Saberes, práticas e memórias: a Real Fábrica de Ferro São João de Ipanema e suas conexões com a outra margem do Atlântico**

*Franciely da Luz Oliveira* ..... 116

**CAPÍTULO 8: Brinquedoteca: um espaço de construção de identidades e valorização das diversidades**

*Lília Maria Mendes Bernardi, Carolina Souza Franco Morais* ..... 146

**CAPÍTULO 9: O ensino das relações étnico raciais nos cursos de licenciatura em uma universidade na cidade de Ituiutaba-MG**

*Luana R. Mendes Rafael, Lília Maria Mendes Bernardi* ..... 169

**CAPÍTULO 10: A literatura africana de língua portuguesa em livros didáticos brasileiros**

*Lúcia Helena Ferreira Lopes* ..... 208

**CAPÍTULO 11: A centralidade dos saberes a partir da noção de experiência social no trabalho com a educação das relações étnico-raciais na formação de professores**

*Natalino Neves da Silva* ..... 231

**CAPÍTULO 12: Capoeira: interfaces na educação e cultura**

*Norma Sílvia Trindade de Lima* ..... 248

<b>CAPÍTULO 13: Do programa diversidade para a comunidade: o empoderamento de grupos sociais locais</b> <i>Raquel Honorato da Silva</i> .....	262
<b>CAPÍTULO 14: Reflexões sobre a proposta de uma educação antirracismo no Brasil: um olhar sobre a Lei nº 10.639/2003</b> <i>Renata Costa S. Oliveira, Marília B. Ferreira Abdulmassih</i> .....	276
<b>CAPÍTULO 15: Por uma defesa quilombista da EJA: a modalidade (re)visitada como ação afirmativa</b> <i>Tayná Victória de Lima Mesquita</i> .....	297
<b>CAPÍTULO 16: Ações afirmativas direcionadas à formação docente no Brasil e na Bolívia: um estudo comparado</b> <i>Vlademir Marim, Heinrich da Solidade Santos, Anderson de Souza Santos</i> .....	314
<b>CAPÍTULO 17: Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI</b> <i>Renata Costa Silva Oliveira, Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih</i> .....	347
<b>PARTE 2 – CULTURAS INDÍGENAS (URUCUNS)</b> .....	356
<b>CAPÍTULO 18: Encontros com poéticas indígenas, férteis fronteiras entre a educação e as artes</b> <i>Alik Wunder</i> .....	357
<b>CAPÍTULO 19: Nhande Mbaraete</b> <i>Ana Karolina Miranda de Moura</i> .....	379

**CAPÍTULO 20: Experiências de letramento na infância:  
memórias da índia camila guajajara**  
*Cynthia Helena Chaves Oliveira, João da Conceição Silva,  
Karina Araújo Lopes* .....384

**CAPÍTULO 21: Desafios do PIBID em Grajaú-Maranhão:  
trabalhando a temática indígena frente a invisibilidade histórica**  
*Cynthia Helena Chaves Oliveira, Francisco Vale Lima* .....393

**CAPÍTULO 22: Cultura indígena, territorialidade e conflitos:  
desafios da aplicação da Lei nº 11.645/08 frente a invisibilidade  
histórica em Grajaú-Maranhão**  
*Cynthia Helena Chaves Oliveira, Karina Araújo Lopes*.....402

**CAPÍTULO 23: No *entre-lugar* da liberdade e da alegria  
encontra-se a magia de ser Tentehar**  
*Neusani Oliveira Ives-Felix, Luiza Nakayama, Flávio Bezerra  
Barros*.....421

**PARTE 3 – DESENVOLVIMENTO, MEIO AMBIENTE E  
SOCIEDADE (ENXADAS)** .....449

**CAPÍTULO 24: Enxada como instrução para os desfavorecidos  
da sorte em Minas Gerais: as colônias correccionais e orfanológicas**  
*Claudia Oliveira Cury Vilela, Betânia de Oliveira Laterza  
Ribeiro*.....450

**CAPÍTULO 25: Os jogos teatrais: vivências socioeducativas**  
*Claudia Zagatto Fernandez*.....487

<b>CAPÍTULO 26: A participação democrática na gestão dos recursos hídricos como garantia da efetividade do direito humano à água potável</b>	
<i>Cristina Veloso de Castro, Osania Emerenciano Ferreira, Rosa Betânia Rodrigues de Castro.....</i>	<i>494</i>
<b>CAPÍTULO 27: Educação ambiental na Educação de Jovens e Adultos</b>	
<i>Ester Costa de Oliveira Dias.....</i>	<i>526</i>
<b>CAPÍTULO 28: Cultura ambiental na educação do campo: trabalhando com paisagem, saberes tradicionais e música folk com a juventude do território caipira</b>	
<i>Fábio Fernandes Villela.....</i>	<i>542</i>
<b>CAPÍTULO 29: Uma reflexão sobre o papel das reservas extrativistas na conservação da sociobiodiversidade dos povos e comunidades tradicionais</b>	
<i>Jairo Fernando Pereira Linhares, João Paulo Tadeu Dias, Fábio Barbosa Passos.....</i>	<i>561</i>
<b>CAPÍTULO 30: O processo de ensino e de aprendizagem e a temática étnico-racial: um caminho por meio da etnomatemática e da metodologia de jogos</b>	
<i>Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Cristiane Coppe de Oliveira, Nicola José Frattari Neto.....</i>	<i>583</i>
<b>CAPÍTULO 31: Educação ambiental, currículo e conhecimento: desafios e perspectivas no cotidiano escolar</b>	
<i>Raimunda Kelly Silva Gomes, Francele Benedito Baldez de Sousa, Ângela do Céu Ubaiara.....</i>	<i>606</i>

<b>CAPÍTULO 32: <i>Trichoderma spp.</i> na produção de mudas de <i>Ananas comosus</i> (L.) Merr da variedade Pérola, como instrumento de produção sustentável</b>	
<i>Rosa Betânia Rodrigues de Castro, Osania Emerenciano Ferreira, Eleusa Maria Ferreira Rocha</i> .....	632
<b>Sobre o(a)s Autore(a)s e Organizadores</b> .....	648

**APRESENTAÇÃO:**  
**HÁ EXISTÊNCIA, HUMANIDADES E RESISTÊNCIA**  
**(TAMBÉM) POR ENTRE CORPO/TAMBOR,**  
**CONDIÇÃO/URUCUM E EXPERIÊNCIA/ENXADA**

Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela.  
Conceição Evaristo<sup>1</sup>, 2006, p. 21.

A relação de vários povos originários com a ancestralidade, a cultura, a oralidade e a arte são marcadas pelo respeito, devoção e força interior. Povos que influenciaram e influenciam consideravelmente, a vida e as dinâmicas sociais das suas descendentes<sup>2</sup> ou não. As tradições, os costumes, os valores, as práticas, os saberes e outras marcas identitárias das comunidades africanas e indígenas são definidas mediante a relação que o grupo estabelece com os seus antepassados e, com outros grupos contemporâneos, que trazem o caráter colonizador e imperialista às relações.

A tematização do legado africano, afro-brasileiro e indígena tornou-se imprescindível em diversas áreas do conhecimento, entre elas, a educação, dada a sua relevância

---

<sup>1</sup> EVARISTO, Conceição. Becos da Memória. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

<sup>2</sup> A autora da apresentação assume a feminização da linguagem tendo em vista refletir acerca do predomínio de uma escrita no masculino e sua interferência nas construções e representações simbólico-textuais. Enfatiza que tal deslocamento é parte do conjunto de relações que entram em qualquer aspecto da experiência humana.

histórica, cultural e, também por isso, a produção desse livro. Nesse sentido, estudantes, professoras, educadoras e pesquisadoras têm abordado e/ou incluído, ora mais radical, ora menos, essa temática em suas produções e pautas político-pedagógicas.

É a partir dessa temática, quase em escala espiralar, que tem origem esse livro. Num movimento em que desafia as leis ortodoxas e as lógicas cartesianas, em que tudo está em metamorfose, vai e volta, avança e retrocede, muda e transcende, faz e desfaz, os tempos se fundem e os humanos se confundem, se abrem conexões de sentido entre presente, passado e futuro. Assim sendo, os destinos ancestrais dos povos brasileiros: africanos e indígenas, permanecem interligados. São questões que viveram no passado, fazem-se presente na educação, na oportunidade de lhe possibilitar um futuro de menos solidão, mais solidariedade e compreensão das nossas diferenças nas lutas pelos direitos à vida. São questões que nos constituem, e se faz inexorável, essencial e prescrito trazê-las para o presente.

Presente e futuro, aqui situados na temporalidade que, por meio desses povos brasileiros, africanos e indígenas, se recusarão enclausurar-se no esquecimento substancializado do passado. Para muitos, destacadamente, as autoras e as leitoras dessa obra coletiva, sob a forte influência de Fanon<sup>3</sup> nasce a recusa em aceitar a atualidade como definitiva. Frantz Fanon argumenta que “todo povo colonizado nasce com um complexo de inferioridade devido ao sepultamento da originalidade cultural” (FANON, 2008, p.34), ou seja, quanto mais o colonizador impõe seus costumes, valores e suas práticas culturais, mais segrega a cultura do colonizado.

---

<sup>3</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

Depois de idas e vindas, de encontros e desencontros, de muito lembrar e também de tentar esquecer ou apagar, a provocação para feitura do livro desloca autoras que se voltam para essas marcas de respeito, devoção e força interior vinculadas às relações de vários povos originários com a ancestralidade, a cultura, a oratura e a arte, aqui mediadas pela educação numa perspectiva de formação humana.

Nas páginas desse livro, protegido pelos antepassados e pelas ancestralidades, desafiado pelo obscurantismo das sociedades neoliberais e capitalistas e posicionado contra a barbárie e o Estado Pós-Democrático<sup>4</sup>, ele, o livro se encontra com a história das autoras e das leitoras e, em um só tempo, vivencia todos os tempos: “Vivenciar o tempo significa habitar uma temporalidade curvilínea, concebida como um rolo de pergaminho que vela e revela, enrola e desenrola, simultaneamente, as instâncias temporais que constituem o sujeito” (MARTINS<sup>5</sup>, 2002, p. 84), em um só tempo, em todos os tempos, em outros níveis de vínculos.

Os fragmentos de pensamentos, de sentimentos e de percursos epistemológicos que compõem o livro intitulado “Tambores, urucuns e enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana”, que passa a existir por que a educação tem amorosidade, inquietude, criação e humanização. Essa troca

---

<sup>4</sup> CASARA, Rubens R. R. *Estado Pós-Democrático – Neo-Obscurantismo e Gestão dos Indesejáveis*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 2017.

<sup>5</sup> MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. (Orgs.). *Performance, exílio, fronteiras – Errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 69-91.

intensa e delicada de fragmentos é parte dos nossos rastros, passos, percalços e sobressaltos e, serão narrados nas memórias como vividas (finitas) e lembradas (infinitas).

“Tambores, urucuns e enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana”, é um livro que se inspira, então, a partir de “rastros” indicados por três elementos formadores da escrevivência<sup>6</sup>: corpo, condição e experiência. De forma metafórica por: tambores, urucuns e enxadas. O primeiro elemento – corpo/tambor, reporta à dimensão subjetiva do existir negro, habitado na pele e na luta constante por afirmação e reversão de estereótipos. A representação do corpo/tambor manifesta-se como ato de resistência e repositório de impressões que a vida confere. O segundo elemento – condição/urucum, aponta para processos enunciativos de solidariedade e compreensão com as várias autoras e as personagens que ocupam o livro. A experiência/a enxada, por sua vez, comparece tanto como recurso estético quanto como construção retórica, a fim de atribuir complementaridade e persuasão aos capítulos. No livro em questão, as vozes enunciativas, com tons de escrita, convivência e reminiscência, desfilam referências bibliográficas, situações de indignação, críticas; desfilam políticas e poéticas, reflexões pedagógicas e utopias. Tempos-espacos que bem se assemelham ao “amontoado de homens, mulheres, crianças” dentro de mim, de você, de nós. Portanto, entre o corpo/tambor, condição/urucum e experiência/enxada, há sujeitos teóricos, metodológicos e empíricos que para além da simetria das normas e das convenções técnicas da escrita acadêmica se assumem “barracos” em trans-formação.

---

<sup>6</sup> EVARISTO, Conceição. Becos da Memória. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Os fragmentos e os rastros desse livro são amálgamas de corpo/tambor, condição/urucum e experiência/enxada que, tomados como temas sensíveis, críticos, marcados, portanto, não apenas pela exclusão ou invisibilidade, e sim por desejos, memórias, realismos, utopias, que concomitante, além de impactarem o leitor e a leitora, revelam o compromisso social e o engajamento político-pedagógico das autoras e dos autores com os excluídos, esfarrapados e oprimidos, ainda à margem do que as reformas neoliberais, as tendências ultraconservadoras, o fundamentalismo religioso e os discursos de ódio classificam como civilização, ordem e progresso.

De acordo com Maurice Halbwachs<sup>7</sup>, a memória individual é acoplada à memória dos grupos que, por sua vez, vincula-se à dimensão maior da temática, como parte do conjunto de saberes e práticas de cada texto. Pode-se ver e ler os feixes das histórias de si, dos seus e dos outros, no momento em que o livro traz conhecidos, desconhecidos e imprecisos contornos, traz as autorias, as ancestralidades e os povos originários brasileiros, africanos, afro-brasileiros e indígenas, que incorporam a memória coletiva para relacioná-lo aos processos individuais e as construções de identificação.

No tocante a outro aspecto fundante do livro, por priorizar uma formação que se situe e atue contra a desumanização e quaisquer tipos de segregação, discriminação ou exclusão, as contribuições de Paulo Freire apontam para a proposta teórica com práticas e políticas voltadas para a formação educacional em comunidade e que seja crítica, criativa e dialógica.

---

<sup>7</sup> HALBWACHS, Maurice. 1990. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

Paulo Freire<sup>8</sup> reforça a responsabilidade histórica com o mundo, que deve buscar a humanização, uma vez que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade (...) Somente assim o compromisso é verdadeiro” (1983, p.9). Em conjunturas nas quais sociedades, de forma maciça, se voltam sobre si mesmas e se inscrevem na ausência de suas autenticidades, evidenciam-se sinais de preocupação e distanciamento de seu projeto histórico, o que mais desfavorável se torna os cenários para o compromisso verdadeiro (FREIRE, 1983, p. 13).

No diálogo com as classes populares, detidamente, os camponeses, Paulo Freire (1992)<sup>9</sup> constata que o rompimento da cultura do silêncio desvela a descoberta de discursos críticos sobre o mundo e as possibilidades de refazê-lo. Assim sendo, o livro “Tambores, urucuns e enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana” converge com Paulo Freire quando apresentam possibilidades de leituras críticas do mundo, da palavra e da ação, uma vez que

Não há diálogo, porém, se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens [e as mulheres] (...). Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (...) Como posso dialogar, se me admito como um homem [uma mulher, um ser humano] diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto” em quem não reconheço outros eu? (FREIRE, 1975, p. 94-95)<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

<sup>9</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992

<sup>10</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975

Essas possibilidades são atuais porque deixam explícito as lutas e mobilizam a atuação política no presente, na presença, no cotidiano. Cá ou acolá, onde as crises se instalarem, que seja a seu modo de compreensão da realidade a re-aproximação de seu projeto histórico para o compromisso com as classes populares, as causas reais de existência e de sobrevivência e com os povos originários e suas ancestralidades que são entremeadas a projetos mais justos e dignos de sociedade e a outros mundos possíveis com menos desigualdades sociais e mais amorosidade.

A seguir trinta e dois capítulos, dispostos em três partes, sendo a primeira “Africanidades”, a segunda “Culturas indígenas” e a terceira “Desenvolvimento, meio ambiente e sociedade”. Os textos dialogam, pois, com as realidades e as vidas de sujeitos invisíveis ou visíveis, aceitos ou indesejáveis, que habitam as peles, as periferias, as ocas, os poros, e que são povo, gente do Brasil e, que caminhando por movimentos pendulares vão e vem das senzalas, das tribos, dos quilombos, das roças, a dramatizar a dívida social e o resgate histórico sobre a presença e a relevância deles na construção do país e da formação de identidades brasileiras. Pois bem, as páginas adiante tentam revolver a contrapelo “a história que a História não conta, o avesso do mesmo lugar, na luta é que a gente se encontra<sup>11</sup>”, páginas com os que saíram dessa História para habitar os becos, as ruas, as terras, as salas de aula de nossa atualidade de um outro lugar, capaz de estabelecer relações emancipatórias como as que os povos originários tem com a ancestralidade, a cultura, a oratura

---

<sup>11</sup> História pra ninar gente grande, samba enredo 2019 da GRES Estação Primeira de Mangueira, campeão do carnaval no Rio de Janeiro, de autoria do carnavalesco Leandro Vieira e composto por Thomaz Miranda Mama, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.

e a arte podendo ser marcadas pelo respeito, devoção e força interior, mediadas por uma educação como prática da liberdade<sup>12</sup>.

A luta contra o racismo, a exclusão, a segregação, que atinge de modo histórico e estúpido os povos originários, é uma luta de todos nós. Lutar pela liberdade, pela igualdade de direitos e respeito às diferenças culturais. Como se o chamado de Cangoma<sup>13</sup> mais do antes venha nos despertar pois “tava durumindo, Cangoma me chamou. Disse: levanta povo, cativo já acabou!” Então, lá vamos nós, a cantar, tocar, dançar e, fazer desse canto um clamor, uma espécie de protesto e hino universal à liberdade até que os cativos fiquem para trás e, a nossa frente, os negros, juntamente com os índios e os afro-brasileiros a saudar e serem saudados, misturando-se numa profusão de mestiçagem e de humanidades, de povos, de gentes, de vidas.

Enquanto o Brasil não assumir, conforme posicionamento, mas não só, de Dom Pedro Casaldáliga<sup>14</sup>, com honestidade e compromisso, sua história indígena, indigenista e anti-indígena secular, na política de Estado, não estará em paz com a

---

<sup>12</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

<sup>13</sup> Há um tambor grande chamado de cangoma, que avisa, no registro da canção, o fim da escravidão, como os sinos das igrejas que tocavam avisando e marcando os momentos importantes da vida da comunidade. Em forma de canção “Cangoma”, que é um vissungo – nome dado ao canto dos escravos das lavras de mineração em Diamantina/MG, está cantada originalmente por Clementina de Jesus no disco “Cantos dos Escravos” (1982). Clementina foi uma grande cantora negra e tardia, neta de escrava.

<sup>14</sup> Nascido na Espanha em 1928 e radicado no Brasil desde 1968. Atualmente, é bispo emérito da Prelazia de São Félix do Araguaia. Considerado o bispo do povo segundo seus partidários e o bispo vermelho para seus cáusticos inimigos.

consciência, ignorará suas identidades culturais e carregará a maldição de ser oficialmente etnocida, genocida, suicida. Enquanto o Brasil não assumir, conforme posicionamento, mas não só, de Marçal Tupã'i<sup>15</sup>, que as terras dos índios são invadidas, são tomadas e que seus territórios invadidos. O Brasil não foi descoberto pelos Portugueses, ele foi invadido e tomado dos indígenas. É a exploração que parece não ter fim dos povos europeus para com os índios, é o imperialismo e o colonialismo em suas expressões mais cruéis e faces desumanas.

É inescusável as mortes destinadas ao povo negro, de origem africana e, aos povos indígenas, no Brasil e no mundo. É inescusável toda a forma de violência, preconceito, discriminação, extermínio, cometidas para com esses povos e suas culturas. São fatos que comprometem, individual e coletivamente, o existir e a existência. Que humanidade é essa, que repudia as humanidades e que está à mercê das forças hegemônicas e econômicas? Que humanidade é essa, que desconhece a humanidade e segue à deriva do imperialismo e do colonialismo?

O Brasil caracteriza-se por múltiplas culturas e raças, por alquimia de povos e países. Como trazer essas realidades para a Educação vinculadas a formação humana? Como destacar tais questões sob a perspectiva de emancipação nos cursos de formação de professores? Como defender uma Educação pública que valorize as diferenças e combata as desigualdades sociais considerando os marcadores de classe, gênero e raça, em cenários de “escola sem partido”? Como lutar pela igualdade de direitos humanos e sociais, pela liberdade das manifestações artísticas e

---

<sup>15</sup> Líder Guarani-Nhandeva, em discurso feito ao Papa João Paulo II, por ocasião de sua visita ao Brasil, em 1980.

culturais, frente a Base Nacional Comum Curricular que regula a definição de conteúdo e competências socioemocionais? É possível pautar processos e projetos de formação humana, prioritariamente, na relação entre e com os povos originários em cenários de obscurantismo e recrudescimento das forças conservadoras?

Há de apontar, então, para uma questão que é fulcral para diferentes teóricos e distintas produções literárias acerca dos povos: negros africanos, afro-brasileiros e indígenas, pelo que se tem acesso até o momento: a luta pela humanização – fundamental para o reconhecimento da produção cultural de povos originários e para o combate aos racismos.

Isso porque, quando humanidades são censuradas, rechaçadas e expropriadas, todas e quaisquer formas de violência contra esses povos, negros africanos, afro-brasileiros e indígenas, são legitimadas, aceitas e referendadas por setores da sociedade, a humanidade no seu todo se sente atacada e encolhida, ela sangra e dói, concomitante, ela luta com esperança. Indignação é atrever-se. Indignação é resistir. Sim à dignidade humana!

É, pois, premente, a reivindicação do direito à vida, à liberdade, à cultura ancestral e originária, ao respeito e ao reconhecimento das humanidades. É o que me torna mais mexida, mestiça e humanizada e, é o que pode vir a tornar-se você também.

*Nima I. Spigolon*<sup>16</sup>  
Outono de 2019

---

<sup>16</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

## **PARTE 1 – AFRICANIDADES**



**TAMBORES**

**CAPÍTULO 1:**  
**POLÍTICA DE COTAS RACIAIS PARA O INGRESSO**  
**EM UNIVERSIDADES:**  
**mapeamento discursivo de estudantes do ensino médio**

*Aline de Sousa Santos Almeida*  
*Cynthia Helena Chaves Oliveira*  
*Ramon Luis de Santana Alcântara*

Este artigo é uma pesquisa exploratória inicial do projeto de pesquisa “Política de Cotas Raciais e Discursos de Autoafirmação de Estudantes Negros” que tem como objetivo analisar os discursos de estudantes negros do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas em Grajaú acerca da política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão, visando à construção de conhecimentos que pautem a política de cotas como uma conquista da luta pela igualdade racial. Todavia, o presente trabalho se restringirá a analisar os discursos de estudantes – independentes de gênero, cor ou raça – do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública e de uma escola privada em Grajaú acerca da política de cotas raciais.

É sabido que negros e índios têm sofrido um processo histórico de discriminação no sistema educacional, visto que, essa parte da população brasileira não recebeu e nem recebe um ensino de qualidade – na perspectiva da educação eurocêntrica – que os capacite para o ingresso ao ensino superior através de vestibulares. Partindo desse pensamento, foi criada a Política de Cotas do Ensino Superior brasileiro com base na Lei Federal n.º 12.711/2012, um modelo de ações afirmativas, que beneficia índios, pardos e negros no ingresso às universidades.

O cenário atual, tanto em nível nacional, como estadual e municipal, é de investigação das mudanças que vem ocorrendo no contexto educacional após essa Lei. Pesquisas que investigam o entendimento e o posicionamento dos sujeitos da educação acerca das cotas também de fazem necessárias, a fim de se investigar como vem ocorrendo implementação. Nesse campo de investigação que este trabalho se situa.

Os procedimentos metodológicos se pautaram na aplicação de questionários contendo perguntas abertas e fechadas, onde os sujeitos selecionados foram alunos/as do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, contabilizando 61 alunos e, alunos/as do terceiro ano do ensino médio de uma escola privada, contabilizando 15 alunos. Para dar corpo aos dados coletados, se utilizou da pesquisa bibliográfica, norteando-se principalmente nos seguintes autores: Alcântara (2015), Durans (2015), Quijano (2010), Santos (2010) e Teles (2015).

A pesquisa se deu de forma quantitativa quando se objetivou contabilizar: o número de estudantes negros, brancos, amarelos e indígenas presentes em cada turma; o conhecimento dos estudantes quanto à política de cotas raciais; a concordância e discordância com relação à política de cotas raciais e a pretensão em ingressar em uma universidade através das cotas raciais. E, se deu de forma qualitativa quando se buscou compreender quais os discursos estavam sendo construídos acerca da política de cotas e o porquê desses discursos.

## Resultados e discussões

No ato de aplicação do questionário ao terceiro ano do ensino médio de duas escolas em Grajaú, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 1: Respostas obtidas com a aplicação dos questionários.

<b>1. De acordo com os termos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para indicar a questão étnico-racial, com qual “cor ou raça” você se identifica?</b>		
<b>OPÇÕES:</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>ESCOLA PRIVADA</b>
Branco	14,75 %	40 %
Indígenas	1,64 %	0 %
Negros (pretos e pardos)	83,61 %	60 %
<b>2. Você conhece a Política de Cotas Raciais para estudantes negros e índios entrarem na universidade?</b>		
<b>OPÇÕES:</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>ESCOLA PRIVADA</b>
Sim	60,65 %	66,67 %
Não	36,06 %	20 %
Somente para negros	1,64 %	0 %
Somente para índios	1,64 %	13,33 %
<b>3. Você concorda com a Política de Cotas Raciais para estudantes negros e índios entrarem na universidade?</b>		
<b>OPÇÕES:</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>ESCOLA PRIVADA</b>
Sim	39,68 %	26,67 %
Não	42,86 %	40 %
Somente para negros	0 %	0 %
Somente para índios	0 %	13,33 %
Não sei responder	17,46 %	20 %
<b>4. Você pretende ingressar em uma universidade através das cotas raciais?</b>		
<b>OPÇÕES:</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>ESCOLA PRIVADA</b>
Sim	26,23 %	0 %
Não	52,46 %	86,67 %
Não sei responder	19,67 %	13,33 %
Em branco	1,64 %	0 %

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar dos dados serem pertinentes e passíveis de ampla discussão, adentrar-nos-emos apenas na questão étnico-racial que os estudantes se identificam e, na concordância/discordância para com a Política de Cotas Raciais, bem como suas justificativas, por se tratar de uma pesquisa exploratória inicial.

No que diz respeito à identificação dos estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Grajaú, partindo da caracterização quanto a “cor ou raça” (termos utilizados pelo IBGE para indicar a questão étnico-racial), os dados demonstram que de 61 sujeitos pesquisados, 2 estudantes se declaram “amarelas”, 7 estudantes se declaram “brancas”, 1 estudante se declara “indígena”, 43 estudantes se declaram “pardas”, e, 8 estudantes se declaram “pretas”. Se colocados em porcentagem, têm-se: brancos (14,70 %), indígenas (1,64 %) e negros (83,61 %). Já quanto aos dados coletados no terceiro ano do ensino médio de uma escola privada em Grajaú, obteve-se de 15 sujeitos pesquisados, 4 estudantes que se declaram “amarelas”, 2 estudantes se declaram “brancas”, nenhum estudante se declara “indígena”, 7 estudantes se declaram “pardas”, e, 2 estudantes se declaram “pretas”. Percentualmente: brancos (40 %), indígenas (0 %) e negros (60 %). Comparando esses resultados com o Censo demográfico de 2010 do IBGE, podemos confirmar que os negros constituem uma maioria em se tratando da população grajauense, visto que, tanto na escola pública, quanto na escola privada, os mesmos encontram-se em maior número, pode-se aferir também, que a população branca ainda frequenta as melhores escolas, pois, na escola pública apenas 14,70 % se declaram brancos, quando na escola privada o percentual é 40 %. Percebe-se também, que há uma evasão escolar com relação aos estudantes indígenas, na escola pública apenas um estudante se declarou indígena, já na escola privada nenhum foi encontrado.

Quanto à questão étnico-racial, Quijano (2010) esclarece que se deriva de um padrão mundial do poder capitalista que está centrado na ideia de Colonialidade<sup>1</sup>, insistindo, por sua vez, em uma classificação racial/étnica dos sujeitos, operando em todas as esferas, econômica, social, cultural e política do Brasil. Esse ato de classificar os sujeitos tem gerado o crescimento da pobreza e da exclusão social. Para Apple (2005) apud Durans (2015), reconhecendo ou não, o currículo e as questões educacionais sempre estiveram ligados ao conflito de classes, raça, sexo e religião.

Sabe-se que há uma dívida social para com a população negra e indígena, visto que, estes, têm sido excluídos do acesso aos bens materiais e culturais produzidos na sociedade. A política de cotas raciais se originou das lutas do movimento negro e tem como objetivo compensar os danos causados às vítimas de discriminação racial no país durante todo o seu processo histórico. Todavia, com o surgimento do sistema de cotas raciais no ingresso ao ensino superior, aparecem no mesmo cenário os posicionamentos pró e contras essa política. No questionário aplicado aos estudantes do terceiro ano do ensino médio, indagou-se: “Você concorda com a Política de Cotas Raciais para estudantes negros e índios entrarem na universidade?”. Como resposta, encontrou-se na escola pública 42,86 % posicionamentos estudantis contrários à política de cotas, quase o mesmo percentual da escola privada que, obteve 40 % dos estudantes se posicionando contra. Quando analisado o percentual de concordância/discordância entre somente os

---

<sup>1</sup> Colonialidade é um conceito vinculado ao Colonialismo, porém, mais duradouro, se trata da classificação racial e étnica.

estudantes negros, esses resultados são ainda mais preocupantes, como se pode perceber abaixo:

Quadro 2: Percentual de concordância/discordância com a Política de Cotas Raciais.

<b>Você concorda com a Política de Cotas Raciais para estudantes negros e índios entrarem na universidade?</b>		
<b>OPÇÕES:</b>	<b>ESTUDANTES NEGROS DA ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>ESTUDANTES NEGROS DA ESCOLA PRIVADA</b>
Sim	33,96 %	11,11 %
Não	47,17 %	55,56 %
Somente para negros	0 %	0 %
Somente para índios	1,89 %	11,11 %
Não sei responder	16,98 %	22,22 %

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos resultados apresentados acima, compreende-se que a política de cotas raciais é vista como algo negativo para os alunos/as e não como uma conquista redutora das desigualdades raciais. Ao questionar se os estudantes concordavam com a política de cotas raciais, foi pedido para que justificassem tais respostas. Com base na pesquisa realizada, as justificativas contrárias à política de Cotas evidenciam três tipos de discursos: I) Não, somos todos iguais perante a Lei, então temos os mesmos direitos; II) Não, porque a política de cotas raciais gera mais preconceitos para com o negro e o índio; III) Não, todos temos a mesma capacidade então as cotas são desnecessárias. As justificativas favoráveis também se destrincharam em três grupos

de pensamento: I) Sim, porque somos todos iguais; II) Sim, porque é uma forma de reduzir os danos históricos que sofreram e que refletem até hoje; III) Sim, porque é uma oportunidade para que as minorias ingressem no ensino superior.

Nota-se que tanto as justificativas contrárias quanto as favoráveis às cotas, se pautaram no Princípio Constitucional da Igualdade, os estudantes que se utilizaram do princípio da isonomia para desmerecer a política de cotas raciais, provavelmente não têm conhecimento das injustiças cometidas com esses grupos étnicos no passado e que refletem em nossa sociedade até os dias atuais. Quanto à falta de conhecimento dos estudantes, Santos (2010) preconiza muito bem quando diz que a injustiça social está diretamente ligada à injustiça cognitiva global. Em se tratando do Princípio Constitucional da Igualdade, Teles (2015, p. 253) afirma que “a Política de Cotas brasileira, como Ação Afirmativa estatal, não é um instituto violador do Princípio Constitucional da Igualdade e é garantidora da manutenção do processo de minimização das desigualdades sociais e demais comportamentos segregacionistas”, portanto, as Cotas raciais precisam ser vistas como um símbolo de conquista e não de inferiorização.

### **Considerações finais**

Diante dos dados expostos e analisados, compreende-se que ainda vivemos em uma sociedade perpassada pelo pensamento

abissal<sup>2</sup>, onde os negros e os indígenas ainda compõem a camada inferior da sociedade. No desenrolar da pesquisa, notou-se que os estudantes percebem a política de cotas raciais como contribuinte para a exclusão social, todavia, ela visa compensar os danos causados ao longo da história a esses grupos étnico-raciais. De algum modo, tem sido construído discursos negativos a respeito das Cotas entre os estudantes, principalmente entre os estudantes negros que são parte da população que mais necessitam deste tipo de ações afirmativas para ingressarem nas universidades. Deste modo, vê-se a necessidade de intervenção do sistema educacional e dos/as professores/as no intuito de inserirem a educação das relações étnico-racial a fim de superarem a visão do senso comum quanto à questão racial e favorecer o respeito à diversidade, sendo possível, assim, a construção de um pensamento pós-abissal que, nada mais é, que um profundo exercício de autorreflexidade, buscando sempre questionar a realidade já conhecida para então poder superar as linhas abissais. Portanto, a política de cotas raciais não fere o Princípio Constitucional da Igualdade e deve ser vista como um meio que propicia a inclusão dos grupos étnicos-raciais até então excluídos.

São essas problemáticas que motivam o aprofundamento dos estudos no projeto de pesquisa “Entre o Ensino Médio e a Universidade: Política de Cotas Raciais e Discursos de Autoafirmação de Estudantes Negros”.

---

<sup>2</sup> O pensamento abissal é uma concepção utilizada pelo autor Boaventura de Sousa Santos (2015) que se trata da invisibilidade das minorias perante a sociedade.

## Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. Diversidade e Colonialidade em Grajaú-MA: desafios para a formação de professores. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 1, p. 108-125, 2015.

CAMPOS, Luiz Augusto. “We have a dream” - cientistas sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa. *Rev. Soc. Pol.*, Curitiba, v. 20, n. 41, p. 53-73, fev. 2012.

DURANS, Claudicéa Alves. Políticas de ações afirmativas e a questão racial: a promoção da igualdade sócio-racial é possível por meio da educação? In: ENCONTRO NACIONAL DO CONNEABS / II JORNADA INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2015, São Luís. *Anais eletrônicos...* São Luís: UFMA, 2015. Disponível em: <[http://www.30anosneabufma.com.br/resources/anais/6/1463056976\\_ARQUIVO\\_ArtigoparaoNEAB.pdf](http://www.30anosneabufma.com.br/resources/anais/6/1463056976_ARQUIVO_ArtigoparaoNEAB.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In:\_\_\_\_\_. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

TELES, Tayson Ribeiro. Política de cotas do ensino superior brasileiro: uma análise percuciente in faciem do Princípio Constitucional da Igualdade. *Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional*. Curitiba, 2015, vol. 7, n. 12, Jan.-Jun. p. 233-255.

**CAPÍTULO 2:**  
**ANÁLISE HISTÓRICO-ENUNCIATIVA DA PALAVRA**  
**DE ORIGEM AFRICANA *MOLEQUE*:**  
**movimentos polissêmicos e sua relação com a escravidão**

*Amanda Alves*

De acordo com Guimarães (1995), é possível encontrar considerações sobre a linguagem desde a Antiguidade, feitas no interior da filosofia e em geral de caráter semântico. Destarte, a significação das expressões linguísticas pode ser tratada segundo diferentes teorias, e uma delas é considerá-la como algo próprio das relações de linguagem, enquanto uma relação tomada na história (GUIMARÃES, 2002, p. 9).

Por esse viés, o acontecimento de linguagem – ou enunciação - se faz pelo funcionamento da língua nos espaços onde ocorre a relação entre língua e falante, e tal relação interessa enquanto um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, portanto enquanto espaço político. Assim, os falantes são determinados pelas línguas que falam e constituídos pelo espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Consequentemente, as condições de produção da enunciação fazem com que os acontecimentos tenham um significado histórico e produzam uma memória discursiva, definida como o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos (ORLANDI, 1999, p. 32-33). Por sua vez, essa memória representa as formações ideológicas e, portanto, os sentidos são determinados ideologicamente. Evidencia-se, com isso, que as palavras não têm sentido em si

mesmas, mas significam a partir das posições ideológicas daqueles que as empregam e das relações que estabelecem com outras dentro de um enunciado (OLIVEIRA, 2006, p. 30).

Tem se, com isso, um processo constante de produção de sentidos e um acúmulo de significações que pode em parte ser explicado pela polissemia, fato da mudança linguística presente no acontecimento enunciativo e fundamental no funcionamento de qualquer língua (OLIVEIRA, 2006, p. 28-29). Então, ao tomar como base uma palavra cujos sentidos estão definidos em um dicionário, é possível afirmar que eles possuem relação indissociável com os sujeitos em seu modo social e histórico de existência (NUNES, 2006, p. 19).

Nesse sentido, uma nova conjuntura pode dar origem a novos discursos e contribuir significativamente para a formação histórica de determinada língua, sendo que quanto mais um termo acumula significações, mais se pode supor que ele represente aspectos diversos da atividade intelectual e social (OLIVEIRA, 2006, p. 27). Na mesma direção, Nunes (2006) afirma que o português europeu e o português brasileiro produzem discursos distintos e, por isso, torna-se importante estudar não somente a origem das palavras, mas o modo de definição como são introduzidas nos dicionários - instrumentos eficazes de descrição das línguas com um papel fundamental na reprodução, transformação e circulação dos discursos de uma sociedade.

Também para Oliveira (2006), os dicionários de língua nacional são observatórios particulares da história social de um país, podendo não só contar algo sobre certo vocábulo, mas também permitir flagrar modos de dizer a sociedade na qual ele funciona. Desse modo, a história de determinada palavra será a história de seus sentidos.

Nessa conjuntura, a formação histórica do português brasileiro deu-se em complexo contexto de contato entre línguas, e a do português com línguas africanas assume maior relevância por ter sido generalizada no tempo e no espaço: do século XVII ao XIX, africanos e afrodescendentes correspondiam a aproximadamente 60% da população brasileira (LOBO; OLIVEIRA, 2009, p.6), e “tal situação caracterizou um novo espaço de enunciação, no qual a inevitável interação acarretou movimentos polissêmicos” (FIORIN; PETTER, 2008, p. 33).

As raízes da presença das línguas africanas no português brasileiro remontam ao tráfico negreiro, que teve início na metade do século XVI e prosseguiu até o século XIX. Nesse sentido, para muitos escravos negros brasileiros originários principalmente de Angola, foi uma experiência inédita o convívio com línguas africanas transplantadas, língua portuguesa e a dos senhores (FIORIN; PETTER, 2008, p. 32).

Quanto à presença de termos de origem africana, os primeiros dicionários da língua portuguesa trazem registros como *cacimba*, *mucama*, *cafuné*, *mandingueiro* e *moleque* (ALKMIM; PETTER, 2008, p. 145). Durante o processo de formação do léxico do português brasileiro, deu-se a integração dos termos africanos emprestados<sup>1</sup>, e enquanto certos vocábulos foram integrados a partir de uma readaptação formal e semântica, outros concorrentes foram excluídos (BONVINI, 2008, p. 104). Assim, é evidente a contribuição dos empréstimos das línguas africanas na constituição do léxico do português brasileiro, apesar de não

---

<sup>1</sup> O empréstimo resulta do contato de línguas e é um fenômeno sociolinguístico frequente: trata-se da capacidade corrente e normal de toda língua de apropriar-se dos termos necessários a sua própria expressividade quando o contexto discursivo novo o exigir.

ser suficiente para explicar as mudanças semânticas e derivações atestadas atualmente.

A análise lexicográfica dos vocábulos de origem africana no português brasileiro atesta que muitos deles são termos que nomeiam realidades específicas ao sistema escravista e à vida dos negros e escravos (FIORIN; PETTER, 2008, p. 174-175). Como exemplo, no *Dicionário de vocábulos brasileiros* (1889), de Visconde de Beaurepaire-Rohan, há uma observação que diz que, na época da escravidão, aplicar o termo *moleque* aos “negrinhos livres”, ou seja, aos filhos de escravos que nasceram após a promulgação da Lei do Ventre Livre, era ofensivo. Portanto, o termo *moleque* guardava uma relação muito próxima com a condição de negro e escravo (FIORIN, PETTER, 2008, p. 162).

Considerando esta importante relação da palavra *moleque* com a escravidão a partir da análise do verbete em dicionários de língua nacional, foi possível caracterizar um movimento polissêmico após a segunda metade do século XVI com a chegada dos africanos no Brasil; antes disso, considerando as línguas em funcionamento no continente africano, segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (1952-59), de José Pedro Machado, *moleque* era qualquer criança africana do gênero masculino, ou seja, um menino.

Moleque, s. Segundo Renato Mendonça, <do abundo *muleque*, menino>, *A Influência Africana no Português do Brasil*, p. 222. Séc. XVIII: < Não julgues tão boçal este *moleque*>, Correia Garção, *Obras Poéticas*, p. 162, ed. de 1778.

A partir da chegada dos primeiros africanos no Brasil, especialmente os falantes do quimbundo (língua da família banta

falada em Angola), a palavra *moleque* passou a ser inserida no português falado, junto a outros vocábulos dessa mesma língua e de outras línguas africanas, e os resultados dessa interação podem ser vistos no verbete do *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonic...* (1712-1728), de Raphael Bluteau. Publicado em Portugal, informa que a palavra é originária do Brasil e, portanto, não existe no léxico do português europeu, evidenciando que Brasil e Portugal passaram por processos históricos distintos e, conseqüentemente, suas línguas funcionam em diferentes espaços de enunciação.

MOLEQUE. Veyo-nos esta palavra do Brazil, & val tanto, como pequeno es-cravo negro. *Niger servulus*, i. *Mafe. Ater vernula, æ Mafe.*

*E agora aguardando a buxa  
Tão queda esperais, & alegre  
Do Pindo o melhor filhote,  
Do Phebo o melhor moleque.*

Certo Poeta em hum Romance.

Em primeira análise, identifica-se um movimento natural de sentido de *moleque*, que deixa de ser o menino africano e se torna brasileiro. Entretanto, tal mudança desvenda o pensamento da sociedade da época e evidencia que o termo foi apropriado pelo novo espaço de enunciação. Com efeito, no início do século XVIII, contexto da publicação do dicionário, a escravidão era uma instituição estabelecida na estrutura social do Brasil colonial: não havia negros livres, assim todo africano era escravo e por consequência seus filhos, os pequenos escravos.

Isso revela mais um entre tantos problemas relacionados à escravização de seres humanos, pois considerando o sentido de escravo (servo; criado), ao suprimir o termo *criança negra* por *pequeno escravo negro*, evidencia-se que, segundo o pensamento da época, ser escravizado não era uma imposição, mas uma característica intrínseca trazida pelos africanos, como se fosse algo hereditário, e por isso o moleque filho de escravos era, automaticamente, um escravo também e não uma criança comum.

Sendo assim, o modo de definição do verbete apaga toda a diferenciação histórica que será encontrada apenas nas entrelinhas do seu significado, e isso deixa evidente que no movimento da significação, o sentido aparece-nos como se já existisse, graças ao mecanismo ideológico de apagamento da interpretação, construindo-se assim transparências e determinações históricas aparentemente imutáveis e naturalizadas (ORLANDI, 1999, p. 46).

De fato, tal forma de definição acaba por causar uma falsa diminuição das contradições existentes na sociedade, e torna natural o fato de haver seres humanos subjugados cuja condição já está desde sempre regulada pelas instituições e convenções. Apaga-se, portanto, o fato de que as posições de sujeito “resultam de relações de forças em que hegemonias se impõem. E esquece-se, ainda, que essas relações entre o sujeito e o objeto também têm sua historicidade” (SILVA, 1996, p. 161).

Durante três séculos (do século XVI ao XVIII) a escravidão foi praticada e aceita sem que as classes dominantes questionassem a legitimidade do cativo [...]. Acreditava-se que era a vontade de Deus que alguns nascessem [...] livres, outros, escravos. De acordo com essa teoria, não cabia aos homens modificar a ordem social. Assim, justificada pela religião e sancionada pela

Igreja e pelo Estado – representantes de Deus na Terra - a escravidão não era questionada. [...] Não é difícil imaginar os efeitos dessas ideias. Elas permitiam às classes dominantes escravizar os negros sem problemas de consciência (COSTA, 2008, p. 13).

Essa relação de *moleque* com a escravidão continuará evidente no *Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa* (1939-40), de Laudelino Freire. Publicado pouco mais de cinquenta anos após a promulgação da Lei Áurea (1888), apresenta um verbete que representa um panorama social distinto dos vistos anteriormente e, por isso, uma leitura atenta evidencia o contexto social pós-abolição, algumas das consequências da emancipação e a posição que o negro alcançou na sociedade.

MOLEQUE, s. m. 1. Rapaz Prêto. || 2. Criado prêto, de pouca idade. || 3. Indivíduo de sentimentos inferiores, de procedimentos indignos; canalha. || 4. O mesmo que *moleque de assentar*. || 5. Peixe da família dos silúridas, também chamado *surubim*.

De certo, após a abolição – institucionalmente - não havia mais escravos, por isso é compreensível que o *moleque* tenha passado dessa condição para rapaz preto e criança preta. Entretanto, nem todos os rapazes eram denominados moleques, mas somente aqueles de pele negra, ou seja, descendentes dos africanos escravizados. Do mesmo modo, o criado preto de pouca idade nada mais é do que o filho dos criados pretos (ex-escravos).

Nessa perspectiva, o que mudou efetivamente é que o escravo era uma propriedade e por isso isento de arbítrio. Por sua vez, o criado possui relativa liberdade “para mudar-se de uma fazenda para outra, mas encontrar sempre as mesmas condições,

(...) esquecidos, tendo que travar uma nova batalha para se inserir na sociedade e se tornarem cidadãos” (COSTA, 2008, p. 137), ou seja, *criado* é nada mais que um significado moderno para o termo obsoleto *escravo*. Assim, ao comparar os verbetes de Freire e Bluteau, ideologicamente não encontraremos nenhuma diferença: tanto o *pequeno escravo negro* quanto o *criado preto de pouca idade* são seres humanos marginalizados, privados de liberdade e dependentes social e economicamente de seus senhores.

Sequencialmente, O *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Elucidário Etimológico Crítico* (1955), de Antônio Joaquim de Macedo Soares, tem em seu verbete *moleque* fatos muito interessantes relacionados ao seu aspecto semântico e gramatical:

**moleque** *sm.*, 1º filho de escravo até os 21 anos. “O escravo de um ano, quando passou a lei (1871), podia ser resgatado pela mãe por preço insignificante; como ela, porém, não tinha esse dinheiro, a cria não foi libertada, e é hoje um *moleque*... de treze anos, valendo muito mais”. J. Nabuco. *Abolition*. 35. || 2º filho de negros até a maioridade. “Um moleque chamado Moçoronga”. Gr. Mat. I, 344. “Apenas consegui abrandar o moleque, porque é um idiota”. Al. *Gazeta*, 70. “Não é digno para o órgão dos católicos (o Apóstolo) enfurecer-se pela perda de alguns vinténs, e fazer o papel de uma quitandeira do mercado, a que um moleque recusasse pagar uma banana”. Edit. *FN*. 14 fev. 84. “Ao depois do boi no chão Chegou o moleque João, Se arrastando pelo chão, Fazendo às vêzes de cão, Pedindo o sebo do boi Pra temperar seu feijão”. SR. I, 80. Sergipe. || 3º fig., desprezível, sem consideração, coisa à-toa; maroto, patife, tratante, bandalho. “Moleques e capoeiras percorrem as ruas... Os direitos do povo não têm nada que ver com as turbulências de moleques e capoeiras, que... praticaram tôda a casta de atos de verdadeiro vandalismo”. Red. *GN*. 29 out. 83. || 4º gaiato, gracejador. “Pela rua do Ouvidor, passa um sujeito bem vestido, dando o braço a uma senhora ultra

volumosa. Vendo êste par disparatado, diz o moleque: Ora! já é preciso muita preguiça para que um homem obrigue a mulher a cevar-lhe a gordura!” Red. *JC.* 23 dez. 86. || ETIM.: bd. *moleque*, menino, criança, negrinho. || ORTOGR.: escreve-se geralmente com *o*, segundo o sestro port. de escrever *o* para pronunciar *u*; mas a etim. e a pronúncia exigem que se escreva *moleque*. “Meti no baú o problema da vida... às camisas, às meditações..., quando o moleque Prudêncio me disse que uma pessoa do meu conhecimento se mudara na véspera para a casa roxa, situada a duzentos passos da nossa”. ~ Mach. de Assis, *R. Br*<sup>2</sup>, IV, 170. || ORTOEP.: pron. geral *moleque*.

Além de explicações sobre a etimologia, ortografia e ortoépia, nas duas primeiras definições o *moleque* é, respectivamente, *filho de escravo até os 21 anos* e *filho de negros até a maioridade*. De fato, a relação com o negro e a escravidão é evidente, no entanto o que chama a atenção é a diferenciação entre *filho de escravo* e *filho de negros*.

Com efeito, apesar de não se poder falar propriamente em movimento abolicionista até meados do século XIX (COSTA, 2008, p. 39), a partir da aprovação, em 7 de novembro de 1831, da Lei que proibiu o tráfico de escravos, houve muitos projetos de lei em favor da emancipação, passando por Euzébio de Queiroz (1850), que condenava o contrabando de escravos, até a aprovação da Lei do Ventre Livre em 28 de setembro de 1871, resultado do projeto Rio Branco, cujo artigo primeiro dizia: “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre”.

Estes, no entanto, ficariam em poder dos senhores, os quais ficavam obrigados a mantê-los até a idade de oito anos. Chegando a criança a essa idade, o proprietário poderia optar ou por entregar a criança ao Estado, recebendo indenização equivalente a 600\$000, ou por

mantê-la até a idade de 21 anos. Neste caso, o ingênuo (assim se chamava o liberto) ficava obrigado a prestar serviços gratuitos em retribuição por seu sustento até a idade de 21 anos. Isso na prática significava que as crianças nascidas de mãe escrava de fato permaneciam escravizadas até os 21 anos. Tal disposição possibilitava a perpetuação do regime servil, pelo menos, por mais duas ou três gerações (COSTA, 2008, p. 54).

Tomando por base a Lei do Ventre Livre e seu ano de promulgação (1888), as duas primeiras definições podem ser justificadas pela sua proximidade com os anos finais da escravidão: definir o *moleque* diferentemente pode se tratar de uma maneira politicamente correta de referenciar o filho do escravo antes da abolição (emancipado pela Lei do Ventre Livre), sendo que essa lei tratava-se apenas da emancipação dos filhos, ou seja, os pais continuavam escravos. Após 13 de maio de 1888, em tese não havia mais escravos, então o moleque passou a ser definido como filho de negros (emancipados pela Lei Áurea). Assim, *filhos de escravos* é um enunciado produzido por um discurso que não faz mais sentido no pós-abolição, e tem-se então que a transição escravidão/abolição possibilitou a mudança de sentido e consequentemente a polissemia, com ambas as definições funcionando em uma mesma época.

Desse modo, o moleque, pequeno escravo, filho de escravos ou filho de negros nunca perdeu a condição de subordinação ao seu senhor, e essa relação foi visível em todos os verbetes analisados mesmo após a abolição. De certo, um descendente de africano é oficialmente emancipado na sociedade brasileira do século XIX, mas é paradoxalmente incluído como um cidadão excluído ou membro das classes menos favorecidas. Assim, é evidente que a marginalização e o preconceito sofridos

pelos negros na atualidade foram condicionados pela exclusão e negação sofrida por eles a partir do século XVI.

Atualmente, no português do Brasil o *moleque* (substantivo) perdeu a relação exclusiva com o menino negro, já que designa qualquer garoto, o que pode ser observado no verbete do *Dicionário Houaiss Conciso* (2011).

**mo.le.que** *s.m B* **1** garoto de pouca idade **2** garoto levado **3** brincalhão **4** pessoa sem honestidade [ETIM: quimb. *muleke* ‘garoto, filho pequeno’]

Por outro lado, adquiriu sentidos ligados à sua personalidade ou falta de caráter, e se aplica “de modo amplo a crianças e a qualquer pessoa que se comporte de maneira irresponsável, como uma criança” (ALKMIM, PETTER, 2008, p. 162). Assim, o termo sofreu derivação imprópria e passou a funcionar também como adjetivo, assumindo definições que carregam uma carga negativa e até pejorativa. Com efeito, o estudo mais aprofundado possivelmente desvendará - mais uma - herança deixada por uma instituição cruel e excludente, o que evidencia que “os preconceitos que a sociedade escravista criou ainda pesam sobre nós” (COSTA, 2008, p. 131).

Em síntese, o estudo histórico-enunciativo do verbe *moleque*, amparado teoricamente pela Análise de Discurso e a Semântica do Acontecimento, possibilitou a constatação dos movimentos polissêmicos que deram origem a uma história enunciativa:

No quimbundo, *mu'leke* = menino, rapazote > no português do Brasil, *moleque* = escravo preto > *moleque* = criado preto > *moleque* = menino > *moleque* = pessoa não séria<sup>2</sup>

Com isso, evidenciou-se que o aspecto sócio histórico e o linguístico não podem ser considerados separadamente. Ademais, mesmo que atualmente *moleque* designe qualquer criança independentemente de sua origem étnica, é visível em seu percurso histórico que as definições sempre tiveram uma relação intrínseca com o negro e a escravidão e os movimentos polissêmicos acompanharam as mudanças sociais e políticas. Com efeito, a palavra *moleque* especializou-se pela relação da língua de origem no espaço de enunciação brasileiro: houve mudanças de sentido, mas dentro de uma relação com outros dizeres.

Portanto, as condições de produção que possibilitaram os sentidos de *moleque* em funcionamento nos verbetes são próprias do discurso do Brasil colonial escravocrata, por isso tais sentidos eram naturalizados à época - marca discursiva da dominância desse discurso naquele momento. Assim, um verbeque que define o *moleque* como um *pequeno escravo negro*, ao ser lido sem a devida criticidade, faz com que um fato absurdo seja natural e aceitável. Dessa maneira, não há dizer que não seja político, no sentido em que o próprio processo de significação é dividido, depende de relações que derivam do contexto sócio histórico, e “como a forma de nossa sociedade é dividida, as relações com os sentidos são afetadas por estas divisões” (ORLANDI, 2010, p. 28).

---

<sup>2</sup> (=) lê-se *significando*.

Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se o sentido estivesse nas palavras – e não na inscrição das palavras em formações discursivas – apagando-se assim suas condições de produção, desaparecendo o modo pelo qual a exterioridade o constitui (ORLANDI, 2010, p. 25).

Nesse contexto, os dicionários são frequentemente usados como instrumento para consulta e não de reflexão: confia-se na informação que está ali, sem a necessidade de questioná-la. O fato é que, com isso, cria-se uma comunicação transparente e unívoca, na qual tais enunciados são capazes de diluir as diferenças sociais, raciais e linguísticas, apagando assim a divisão, o múltiplo e a contradição (SILVA, 1996, p. 152-154). Enquanto isso, a língua aparece atravessada por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas e naturalizadas pelos falantes, e o de movimentos polissêmicos que escapam a qualquer norma estabelecida *a priori*, resultado de um trabalho do sentido sobre o sentido (PÊCHEUX, 1990, p. 51).

Logo, a palavra *moleque* foi constituída a partir do momento em que o espaço de enunciação do Português Brasileiro possibilitou relações específicas entre seus falantes, as línguas africanas e o Português Europeu. Assim, dizer que o simples contato das línguas foi responsável pelo léxico que temos atualmente é desconsiderar a importância das relações sociais e culturais que geram as mudanças pelas quais as línguas naturalmente passam.

Por fim, ao criar um verbete, o lexicógrafo retoma um dizer deslocando sentidos e introduzindo uma nova imagem enunciativa que tem ligação direta com as condições de produção

do novo dicionário, quais sejam, novas conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais. (NUNES, 2006, p. 192). Destarte, ao se fazer a leitura crítica de um verbete, é possível descobrir muito sobre um povo, um processo de colonização, uma sociedade desigual e injusta, e concluir que uma pequena palavra pode contar uma grande história.

## Referências bibliográficas

ALKMIM, T.; PETTER, M. M. T. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: FIORIN, J. L.; PETTER, M. M. T. (org.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo, Contexto, 2008, p. 145-177.

BLUTEAU, R. Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico... Coimbra, Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728. 8v. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>>. Acesso em: 03/03/2014.

BONVINI, E. Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil. In: FIORIN, J. L.; PETTER, M. M. T. (org.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo, Contexto, 2008, p. 101-144.

COSTA, E. V. da. *A abolição*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo, Editora da UNESP, 2008.

FIORIN, J. L.; PETTER, M. M. T. (org.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo, Contexto, 2008.

FREIRE, L. (org.); CAMPOS, J. L. de (colab.). *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1939.

GALVES, M. C. C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. R. (coorg.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas, Editora da UNICAMP, 2009.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*. Campinas, Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Os limites do sentido: *um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. ORLANDI, E. de L. P. (org.). *Língua e cidadania: o português do Brasil*. Campinas, Pontes, 1996.

LOBO, T.; OLIVEIRA, K., (orgs.). *África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/48/pdf/lobo-9788523208882.pdf>>. Acesso em: 03/03/2014.

MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e reconhecida de muitos dos vocábulos estudados*. Lisboa: Confluência, 1952-59.

NUNES, J. H. *Dicionários no Brasil: Análise e História do Século XVI ao XIX*. São Paulo, Pontes, 2006.

OLIVEIRA, S. E. de. *Cidadania: História e Política de uma palavra*. Campinas, Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: RODRIGUES-LAGAZZI, S., ORLANDI, E. P. (org.). *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Campinas, Pontes, 2010, p. 13-31.

\_\_\_\_\_. (org.). *História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da Língua Nacional*. 1 ed. Campinas, Pontes, Cáceres, UNEMAT Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.

SILVA, M. V. da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto. In: GUIMARÃES, E. R. J. ORLANDI, E. de L. P. (org.). *Língua e cidadania: o português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1996, p. 151-162.

SOARES, A. J. de M.; SOARES, J. R. de M. (Coaut. de). *Dicionário brasileiro da língua portuguesa: elucidário etimológico crítico das palavras e frases que, originárias do Brasil, ou aqui populares, se não encontram nos dicionários da língua portuguesa, ou neles vem com forma ou significação diferente*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1875-1888.

VILLAR, M. de S. (ed.). *Dicionário Houaiss Conciso*. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

**CAPÍTULO 3:**  
**INFÂNCIAS E AFRICANIDADES:**  
**as culturas infantis como possibilidade de reinscrição**  
**histórica e construção de pedagogias descolonizadoras**

*Artur Oriel Pereira*

Dos nossos medos  
nascem as nossas coragens,  
e em nossas dúvidas,  
vivem as nossas certezas.

Os sonhos anunciam  
outra realidade possível,  
e os delírios outra razão.

Nos descaminhos  
esperam-nos surpresas,  
porque é preciso perder-se  
para voltar a encontrar-se.

Eduardo Galeano, *O Livro dos Abraços*.

Caminho pelas ruas largas. Repletas de resedás, quaresmeiras e mulungus que ainda seguram flores. Tocado pela beleza que circunda e faz mais bela a paisagem em pleno outono. Inspirado na força daqueles que não receiam o perigo e encaram a realidade agressiva e violenta nesse novo ciclo de lutas, onde a convivência humana torna-se cada vez mais atrofiada, destrocada, e tão pouco cordial.

Vivências em um cenário de diferentes acontecimentos. Situações que nos passam a sensação de estar numa avalanche de ordem política que parece nos deixar encurralados, sobretudo ao levarmos em conta as soluções dadas a certas questões sociais e políticas, em um período de cinco anos, que ressaltam apenas o

poder judiciário, e desconsideraram os avanços que tivemos no campo dos direitos sociais. Um desmonte que atinge diferentes grupos e setores da sociedade.

Entre as diversas medidas da agenda neoliberal construída pela base aliada ao governo, refiro-me a privatização da Educação Infantil, a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a Educação Infantil, o uso de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pelo setor privado, o retrógrado Programa Criança Feliz, a extinção do Programa Ciência sem Fronteiras, a Reforma do Ensino Médio sem discussão aberta com a sociedade, o Apagamento na BNCC das expressões "identidade de gênero" e "orientação sexual", os projetos de Escola Sem Partido, o congelamento dos investimentos públicos por vinte anos.

Inegavelmente, novas estratégias críticas precisam ser pensadas. A ampliação da mobilização popular – com legítima desobediência civil – se faz necessária, para interromper esta situação política que dispensa a democracia em momentos que os diferentes interesses estão em jogo. Como afirma Lisete Regina Gomes Arelaro (2017, p. 218), “nesse momento dramático que estamos vivendo no país, mais que nunca a união é fundamental para podermos recolocar as ações e os direitos em seus devidos lugares, em especial, os objetivos e o papel da educação infantil no desenvolvimento saudável de nossas crianças”, independente da situação econômica do Brasil.

Assim, a escrita deste ensaio, realiza-se em meio à urgência de lutas e resistências críticas. Nele, tomo o desejo de tecer algumas reflexões sobre as infâncias e africanidades, sem a intenção de homogeneizar diferentes perspectivas teóricas, mas

na tentativa de pensar com/sobre os sujeitos crianças e suas potencialidades criativas que, muitas vezes, permanecem subjugadas no universo adulto e seus desígnios, forjados no contexto histórico e social da modernidade e de produção capitalista.

Nesse contexto da infância e cultura enviesado por um projeto da modernidade para as populações infantis, o direito que as crianças deveriam ter de brincar, desfrutar do ócio, de trocar afetos, de rir, de chorar, de gritar, de não trabalhar, permanece distante da realidade brasileira. Em razão de que não há tempo na contemporaneidade para atividades que não sejam consideradas como trabalho, que não estejam voltadas para a produção colonial capitalista em pequena e grande escala.

Na busca da desarticulação das amarras da produtividade desenfreada, que se assentam na esfera pública educacional, torna-se indispensável pensarmos a construção de uma educação da infância que reconhece o sujeito criança e suas identidades nas múltiplas práticas culturais, experiências, criações, movimentos de resistência contra a colonização do seu mundo pelos adultos, seus gestos de ruptura contra o aceleração do tempo do capital sobre suas vidas.

Sob o ponto de vista social e cultural, essas narrativas históricas realizam interfaces constantes com a memória, pelas experiências coletivas. Tal qual aponta Eclea Bosi (1994, p. 39) a memória “é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. Essa possibilidade fragmentada, uma vez que o “cabedal infinito” é inatingível nos impulsiona no campo de ação a refletir a infância, bem como a estabelecer formas de educação que se distanciem de práticas que reproduzem injustiças com as crianças. Garantindo por exemplo, o direito do brincar e o direito à educação nas creches, pré-escolas e escolas que não passe

apressadamente por elas e pelo conhecimento que se pretende construir, mas que transcorra na esteira dos processos educativos.

Essa perspectiva nos remete a duas noções complexas: o tempo e a infância. O tempo na sociedade ligado à criança estabelece o esforço de indagarmos um momento anterior em relação àquilo que chamamos de infância. Esse *infans*, anterior à linguagem, é uma espécie de forças na qual a criança foi colocada e que nos instiga a buscar sua compreensão. Essa ausência da fala na qual a criança habita antes da infância, historicamente acaba se materializando em um lugar de exclusão, em companhia daqueles para quem “falta algo” e que “ainda não tem condições de ser”.

Como assevera Antonio Miguel (2015, p. 27), “as representações científicas de crianças quase sempre as viram ou como almas desencarnadas ou como almas de infantes. [...] As ‘almas dos pequenos’, sempre foram vistas como ‘almas pequenas’ ou, pelo menos, menores do que as dos adultos”. Em contraste, podemos nomear esse momento da vida como caos, pois se denominarmos de forças aquilo que está presente nesse espaço e tempo, e que depois damos o nome de infância, as crianças ocuparão esse lugar. Este exercício com a linguagem, também serve para designar outras noções, como por exemplo, a experiência.

Ao discutir sobre os estados da linguagem relacionados às formas culturais e à própria natureza, Giorgio Agamben (2005, p. 14) elucida que a infância aparece como aquilo que se situa no hiato entre voz e linguagem, entre potência e ato, entre língua e discurso: “uma experiência – através da morada infantil na diferença entre língua e discurso – da própria faculdade ou potência de falar”. Assim, a infância entendida como o lugar da experiência, que por sua vez consiste na experiência do pensar,

entre aquilo que é, portanto, o próprio pensamento, ou seja, aquilo “entre o inteligível e o sensível” (ibid., p. 27) que resiste à determinação cultural e genética para atravessar o tempo em direção daquilo que é potência, como o “estado de infância” encarado num aprendizado e espanto da linguagem, de busca do “lugar lógico da infância” entre a experiência e a linguagem como acontecimento.

A infância e a criança se inscrevem e são inscritas na história na medida em que nossas práticas as constituem de determinadas formas. Nesse contexto, as crianças se subjetivam, como uma força sobre si próprias, que as e se constituem. Na área da sociologia da infância, como destacam Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011), esse processo é denominado autoria social, bem como a criança é considerada uma multiplicidade de tempo, sincronicamente universal, individual e singular. Diferentemente da perspectiva do desenvolvimento psicológico individual da criança, os estudos sociológicos da criança pressupõem sua trajetória enquanto criança histórica, social, política e cultural, indicando para a construção social da infância com vistas à reconstrução desse conceito ocidentalizado e articulado por uma prática social que estabelece o poder de adultos sobre as crianças.

Sob este prisma, Florestan Fernandes (2004), pesquisando o coletivo infantil na esfera pública, fora das instituições, na rua, fora da esfera privada da família, aponta a cultura infantil constituída por elementos exclusivos das crianças, caracterizados pela natureza lúdica, cujo suporte social está no grupo infantil. Ao brincar a criança adquire, pela interação, os diversos elementos da sociedade em que faz parte, produzindo cultura em um processo de apreensão criativa da cultura maior. A organização interna dos grupos infantis se estabelece em função

das próprias brincadeiras. Nelas, as crianças respeitam sua ordem e o modo como dispõem os jogos e brinquedos. As brincadeiras, além de potencializar os grupos infantis, determinam, também, sua estrutura e organização. Dentro deles, as crianças podem praticar a solidariedade e a disciplina, o respeito às regras em relações de interação e em função da cultura da sociedade.

Infere-se que esses processos socioculturais são estabelecidos por meio da *reprodução interpretativa*, como afirma William Arnold Corsaro (2011) tendo como referência teórica Clifford Geertz (2008). O termo interpretativo engloba aspectos que tangem a participação infantil na sociedade, tais como: a inovação e a criatividade. A “reprodução” agrega a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas, contribuem ativamente para a produção de mudanças sociais, ao mesmo tempo em que também estão, por sua própria atuação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Dessa forma, as crianças desempenham um papel ativo na sociedade, desmistificando perspectivas que as pensam como seres passivos e receptores na sociedade.

De encontro com a filosofia da diferença, ela também é devir, não como um vir-a-ser, pois nada tem a ver com futuro. Mas sim, como aquilo que somos capazes de produzir e inventar como possibilidade e potência de vida que propicia os devires. Como afirmam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 64), “entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidades e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos”. Numa desterritorialização sempre relativa, para tornar-se o processo da desterritorialização absoluta, adquirindo um “olhar estrangeiro” para as coisas à nossa volta.

Seguindo essa linha de pensamento, Anete Abramowicz (2003, p. 18) discute o direito das crianças à educação infantil, ressalta “[...] o dever como uma capacidade de transpor barreiras entre o individual e o coletivo, o humano e inumano, etc. O dever que deve ser entendido como movimento, ‘processualidade’, trajetórias, como forças intensivas”. Essa noção ligada à criança carrega a possibilidade de acontecimento, assim como a experiência de infância não se vincula unicamente à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada a acontecimento, entrelaça-se à inventividade, ao imprevisto, ao ocasional. Ora, como experiência, pode atravessar ou não as adultas e os adultos.

Se de alguma maneira temos repertório para lidar com o presente e com o passado, há que se estabelecerem os mecanismos para compreender esse dever, como também não é fácil lidar com o passado e o presente nos quais as crianças inscrevem em si na contemporaneidade. Como destaca Agamben (2009), um tempo é a luz e a sombra de uma época, e ser contemporâneo é buscar a sombra íntima das luzes que uma época irradia, pois as luzes que uma época irradia podem ser compreendidas em seu passado, em uma espécie de arqueologia, sendo assim, é preciso, não se deixar ofuscar pela luz, e ver aquilo que querem que vejamos.

Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. [...] Perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que equivalem a neutralizar as luzes que provêm da época, para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável

daquelas luzes. Pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue nelas entrever a parte da sombra, a sua última obscuridade. (AGAMBEN, 2009, p. 62-64).

Com base nesse modo de significação, podemos compreender que a infância e a criança carregam a complexidade contemporânea naquilo que está no tempo. Dividida e interpolada, transformando-se e colocando-se em relação com os outros tempos. Portanto, é fundamental olharmos para a diversidade que as crianças nos apresentam em diferentes contextos sociais, bem como as especificidades e similaridades das infâncias ao longo do tempo.

Esse movimento dos sistemas culturais também pode ser lido pelos estudos pós-colonialistas que faz entre outras questões uma crítica ao racismo e o sexismo estruturados na nossa sociedade, e que subsidiam as relações de poder hierarquizando os sujeitos. Nessa perspectiva, como aponta Aníbal Quijano (2005), existe uma articulação de mecanismos que desencadeiam a exclusão e se estabelecem como construtores dos estados-nações europeus. Esse processo de colonização é marcado por elementos inerentes a colonialidade o que, por sua vez, passa a ser o princípio gerador das ideias assumidas pelos colonizadores, dessa forma constitui-se a fundação das relações de dominação.

Tendo em vista tais imposições históricas, sociais e culturais que reforçam situações de opressão decorrentes do racismo e sexismo que dificultam a condição existencial dos diferentes sujeitos. Cabe destacar que a construção da identidade das crianças ligada à “negritude”, como o movimento que resgata a humanidade das pessoas negras cujo pilar de sustentação é o rompimento das amarras do racismo imposto pela colonização, e as “africanidades” ética e estética, representam um enorme

desafio para quem lida com as infâncias. Reconhecer as experiências das crianças negras, garantir a elas a escrita da sua história e propagação das vozes que as definem, é algo que demanda um exercício constante e intenso, de descolonização das concepções de sujeito, de mundo, de conhecimento, de práticas e saberes.

Ao encontro da base analítica de Achille Mbembe (2001), podemos discutir os modos como os “vestígios do africanismo” foram auto-inscritos na história. Por meio das suas relações com o mundo, as crianças, as mulheres e os homens negros fazem e refazem seus jeitos de ser, viver e pensar. Colocando-nos diante das tensões e reflexões necessárias para o entendimento das tramas da colonialidade.

Não há nenhuma identidade africana que possa ser designada por um único termo, ou que possa ser nomeada por uma única palavra; ou que possa ser subsumida a única categoria. A identidade africana não existe como substância. Ela é constituída, de variantes formas, através de uma série de práticas, notavelmente as práticas do self (MBEMBE, 2001, p. 198).

Nesse sentido, a “negritude” e as “africanidades” têm que ser compreendidas em seus contextos históricos mutáveis, estes incluem aspectos tão variados quanto às definições da identidade nacional, o capitalismo, a política local, a produção do saber acadêmico e o modo como às pessoas concebem a si mesmas como encarnando aspectos diferentes da herança da nação, exprimíveis por uma prática corporificada.

Não é mais suficiente que apenas um eu africano dotado de capacidade narrativa de síntese, ou seja, capaz de gerar tantas histórias quantas forem possíveis a partir de quantas

vozes forem possíveis, pode afirmar a discrepância e a multiplicidade de normas e regras interligadas características de nossa época. Talvez um passo além deste círculo seja reconceitualizar a própria noção de tempo em relação com a memória e a subjetividade. Já que o tempo em que vivemos é fundamentalmente fraturado, o próprio projeto de um resgate essencialista ou sacrificial do eu está, por definição, fadado ao fracasso. Apenas as diversas (e muitas vezes interconectadas) práticas através das quais os africanos estilizam sua conduta podem dar conta da densidade da qual o presente africano é feito (Ibid., p. 199).

Essa ênfase no caráter contextual, todavia, tem sido articulada pelo interesse nas continuidades. No Brasil, os descendentes dos povos africanos que vivem em diáspora se reconhecem como unidades de resistência, caracterizando-se como coletivos pela manutenção de um contínuo civilizatório, constituindo territórios próprios, marcados pela vivência compartilhada. Como aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2017, p. 87) estes coletivos criam “o pertencimento a uma comunidade, a uma sociedade, à natureza de que faz parte”, como a herança que mulheres e homens africanos deixaram para os seus descendentes, ensinando-os “[...] uma ação criadora capaz de enfrentar as continuadas tentativas de extermínio do povo negro” (1995, p. 29). Essas práticas sociais e modos de vida tornaram-se uma referência de “africanidades” na sociedade brasileira que têm as marcas da cultura africana, que, independente da origem étnica de cada sujeito, fazem parte do cotidiano (SILVA, 2003). Essa forma de organização social pode ser situada em termos de “vestígios de africanismo”, mas é preciso fazê-lo com conhecimento das múltiplas interpretações da “África” que já

vêm sendo dadas ao longo do tempo pelos estudos pós-colonialistas.

Quando problematizamos todas as formas de colonialismo, o pensamento de Homi Bhabha (2003), embora ele não tenha trabalho especificamente com a infância, traz importantes elementos para refletirmos sobre a infância, tanto quanto interpretar as culturas infantis como uma possibilidade de reinscrição histórica, no qual outras histórias podem ser escritas, rearticulando um sistema de signos e permitindo uma inscrição de identidades culturais. Tendo como premissa que,

Elaborar estratégias legitimadoras de emancipação, de encenar outros antagonismos sociais. Reconstituir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e simbólicos culturais; uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada. Isto demanda uma revisão radical da temporalidade social [...]. E a contingência com tempo significante de estratégias contra-hegemônicas não é uma celebração da “falta” ou do “excesso”, ou uma série de autoperpetuação de ontologias negativas. Esse “indeterminismo” é a marca do espaço conflituoso mas produtivo, no qual a arbitrariedade do signo de significação cultural emerge no interior das fronteiras reguladas do discurso (BABHA, 2003, p. 240).

Em outras palavras, fazer traduções culturais não é só uma questão de incorporar personagens na história, é necessário repensar a própria noção de história construída por sentidos cambiantes e versáteis de representação de significados das existências, pois a cultura nunca é pré-dada, ela deve ser pronunciada, e é através da enunciação que a diferença cultural é descoberta e reconhecida.

Esse processo enunciativo introduz uma divisão entre as tradições de um sistema estável de referência e a negação da certeza da cultura na articulação de novos significados culturais, estratégias, no presente político, como uma prática de dominação ou de resistência. Logo, se a cultura não é instância rígida e homogênea, podemos pensar na cultura produzida pelas crianças como um dos elementos dessa heterogeneidade que permite questionar a forma como as crianças são representadas pelos discursos hegemônicos elaborados no bojo do colonialismo.

No âmbito dessa discussão que envolve a educação das crianças pequenas como forma de colonialismo, Fúlvia Rosemberg (1976, p. 1466) denuncia que “ante a impossibilidade de adequar a sociedade centrada no adulto à criança, o adulto passa a educá-la”. É na educação que “as relações de poder entre adulto e criança são cristalizadas”. Ela é a “mediadora dessa relação que tenta prolongar a dependência da criança”. Portanto, as relações das crianças com os/as adultos/as são estabelecidas através dos movimentos de imposição e negociação, resistência e transgressão das concepções adultocêntricas.

Nesse contexto, do movimento de encaixe/desencaixe nas representações que as crianças já conhecem, meninas e meninos revela-nos um olhar parcial que desestabiliza a autoridade dessas mesmas construções. Se as culturas infantis são apropriações/traduições da cultura mais ampla em que as crianças estão inseridas, elas podem ser tomadas como tradução cultural, ou seja, como reprodução ou representação que nega a originalidade ou a essência do suposto “modelo”. Isto remonta a ambivalência do discurso colonial – que repete, mas re-apresenta, e nessa reapresentação provoca deslocamentos na arena de significação, pondo em ameaça a ideia de normalização e fixação dos sentidos (BHABHA, 2003). Em virtude que não há fixidez na

cultura e até mesmo os mesmos sinais podem ser apropriados, traduzidos e re-historicizados.

Os estudos pós-coloniais associados aos estudos da infância e da criança possibilitam o rompimento com a forma androcêntrica e adultocêntrica de produzir ciência, propiciam um exercício de desconfiança dos discursos estratégicos e arbitrários que, ao dissertarem sobre a infância, constituem suas próprias verdades. Como elucida Miguel (2014, p. 864), na tentativa de descolonizar “infâncias e pedagogias desenvolvimentistas, etapistas, progressivistas, darwinistas, cumulativistas, caricaturistas e capitalistas”, que historicamente vão “desfigurando infâncias ou configurando o não figurável” como um “poder da ciência ou ciência do poder sobre a infância” (ibid., p. 865). Por isso, precisamos estar atentos ao modo como analisamos as diferentes infâncias, visto que fazer esforços imensos de interpretação das culturas, buscando sentidos ocultos ou desvelamentos surpreendentes, pode acabar produzindo outras traduções reducionistas e colonizadoras.

Estar juntos as crianças, respeitar seus direitos, seus gestos e potencialidades criativas. Compreender sua sinceridade na intenção, sua vontade de esquecimento ou profunda memória, hesitações e seus achados no revelar do enunciado. Estando alheios ao que quer impor o já sabido: no mundo gasto rotulado pelo “já conheço”. Talvez, assim, poderemos ter a possibilidade de desfrutar da forma como as crianças veem a si próprias e, sobretudo, apreciar enunciações contornadas pela imaginação ou a fantasia, tendo o prazer de conhecer, ainda que pareça excessivo, para os adultos que somos, a experiência poética das crianças e suas infâncias.

## Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pró-posições*, Campinas, v 14, n 3, p. 13-24, set./dez., 2003.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 10-78.

\_\_\_\_\_. *O que é o contemporâneo?* Trad. Vinícius de Castro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 62-72.

ARELALO, Lisete R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista-zero-a-seis*, v 19, n 36, p. 206-222, jul./dez., 2017.

BHABA, Homi K. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: *O local da cultura*. Trad. M. Ávila; E. L. L. Reis; G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 239-273.

BOSI, Eclea. *Memória e Sociedade: lembranças de Velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 10-39.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa: as crianças participam coletivamente na sociedade. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia da Infância*. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 31-40.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v 4. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 62-70.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 7-14.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: \_\_\_\_\_. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-315.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. 9 ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, n 1, p. 171-209, 2001.

MIGUEL, Antônio. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; et al. *Infância e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015, p. 25- 55.

\_\_\_\_\_. Infâncias e Pós-colonialismo. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 128, p. 629-996, jul./set., 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur, p. 227-278.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, Campinas, n 28, v 12, dez., p. 1466-71, 1976.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre. In: SANTOS, Solange Estanislau dos; et al. *Pedagogias descolonizadoras e*

*infâncias: por uma educação emancipadora desde o nascimento*, 2017, p. 78-94 (Em prelo).

\_\_\_\_\_. Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. *Revista do Professor*. Porto Alegre, v. 19, n. 73, jan./mar., p. 26-30, 2003.

\_\_\_\_\_. Africanidades Brasileiras: como valorizar raízes e afro nas propostas pedagógicas. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v 11, n 44, out./dez., p. 29-30, 1995.

**CAPÍTULO 4:**  
**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO**  
**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E NO PLANO**  
**MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS:**  
**estratégias para a formação docente**

*Daniela dos Santos Caetano*  
*Sandra Fernandes Leite*

Esta composição versa sobre a formação continuada de docentes para a educação das relações étnico- raciais em consonância com a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, ambas responsáveis por alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 no artigo nº 26 A e seus respectivos parágrafos, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro- brasileira e indígena, incluindo no conteúdo a ser trabalhado nas instituições de educação básica o estudo da África, africanos, formação do Brasil, luta dos povos indígenas, cultura indígena, entre outros (BRASIL, 1996).

O objeto de estudo se refere à formação continuada para docentes na perspectiva da educação para as relações étnico- raciais. A formação continuada é o foco de diferentes políticas educacionais, estando presente também no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014, na meta 16 relativas à formação dos docentes da educação básica em nível de pós-graduação e formação continuada na respectiva área de atuação. No caso do Plano Municipal de Educação (PME) de Campinas Lei nº 15.029 de 24 de junho de 2015, a formação continuada está representada na meta 16, todavia no que tange ao

cumprimento do artigo 26- A da LDBEN nº 9.394/ 1996, a meta 22 relativa ao negro e o indígena brasileiros é a responsável por consolidar políticas educacionais diversas, inclusive aquelas direcionadas para a formação continuada dos docentes da educação básica.

Neste sentido, este trabalho se interroga sobre quais são as estratégias voltadas para a formação permanente dos docentes no que concerne à educação das relações étnico- raciais, à história e cultura africana e afro-brasileira no PNE e no PME de Campinas? Bem como sobre quais são as conexões e diferenças entre o PNE e o PME no que concerne a estas temáticas?

Como objetivos a serem alcançados, espera-se identificar e verificar a menção direta e/ ou indireta das leis 10.639/ 2003 e 11.645/ 2008, compreendendo desta forma a medida da formação continuada para docentes em face ao atendimento da inserção da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial das unidades de ensino da educação básica.

A metodologia desenvolvida está dividida em análise documental e no método comparativo, a fim de perceber eventuais semelhanças e diferenças entre ambos os planos.

Assim, esta composição está dividida em introdução, tópicos e conclusão. O primeiro tópico pretende elaborar sobre os aportes teóricos e as políticas de formação continuada no Brasil. O segundo tópico apresenta a meta 16 do PNE voltada para a formação continuada e reflexões acerca da educação étnico-racial. O terceiro tópico apresenta a meta 16 e a meta 22 do PME com as estratégias direcionadas para a formação na temática racial. O quarto tópico apresenta as semelhanças e diferenças entre os planos. A conclusão expõe as considerações realizadas acerca do trabalho, seus limites e contribuições.

## **Aportes teóricos e as políticas de formação continuada no Brasil**

O conceito de formação permanente pressupõe a ideia de continuidade do processo educacional ao longo da vida. Segundo os estudos de Silva e Araújo (2005, p. 4) o conceito de formação permanente cunhado por Freire (2001) é fruto da concepção de ser humano inacabado e consciente dessa incompletude.

Freire (2001, p. 12), apresenta o humano como ser histórico- social, inconcluso, consciente de sua inconclusão e naturalmente em processo. Com essas características própria de seres que se relacionam, aprendem, agem, refletem e transformam a si mesmos e a realidade vigente, a noção de processo, ou de estar em construção revela as condições nas quais a educação se constitui enquanto atividade móvel e ao mesmo tempo permanente. Móvel porque desloca conceitos, atitudes e formas de compreensão da realidade. Permanente porque é intrínseca ao ser humano, constitui- se na medida em que o ser vivencia, questiona, age e reflete criticamente sobre algo experimentado, ou pensado, buscando acesso, compreensão e sistematização do que se trata.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p. 12).

Uma questão bastante pertinente sobre a formação para os profissionais da educação, em especial para os docentes, diz respeito às terminologias utilizadas para representá-la. Castro e Amorim (2015, p. 39) evidencia distinções significativas dos conceitos de educação continuada, formação continuada e formação permanente.

Da aproximação dos conceitos de educação continuada e de educação permanente, os autores definem a formação continuada enquanto “(...) processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 39).

Para Alves (2018, p. 68) a formação continuada será concebida como um processo contínuo, que possibilita ao professor refletir sobre o seu trabalho, sobre o contexto em que vive e sobre as possibilidades de construir novas práticas ou até mesmo sobre os fatores que emperram na construção dessas práticas.

No que se refere às políticas de ações formativas para professores em exercício, a LDBEN nº 9.394/ 1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 24 de abril de 2007, apoiado ao decreto nº 6.094 de também 24 de abril de 2007, que dispõe sobre um conjunto de programas e ações destinados à educação básica por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, bem como o próprio Ministério da Educação (MEC) em seu site oficial adotam a terminologia de formação continuada.

Na LDBEN o título VI, dos profissionais da educação, apresenta diferentes orientações para a formação continuada docente, dos quais se destacam: artigo nº 62 parágrafos 1º e 2º; artigo nº 62A parágrafo único; artigo nº 62B parágrafo 1º; artigo

nº 63 inciso III; artigo nº 67 inciso II e V e artigo nº 80 (BRASIL, 1996).

No PDE, o programa Universidade Aberta do Brasil abarca tanto a formação inicial de docentes quanto à formação continuada. No que concerne ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no capítulo I, artigo nº 2, a diretriz número XII denota a instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, 2007).

Outrossim, no site do MEC, na seção Formação Continuada de Professores há diferentes iniciativas voltadas para a formação dos docentes da educação básica, pública, em exercício, tais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o ProInfantil (curso para docentes que atuam na educação infantil sem formação específica no magistério); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (oferta de curso superior para professores); entre outros. Embora tais políticas para a educação básica aparentem contemplar diversas dimensões e demandas da educação, não está visível a formação continuada voltada para o trato das relações étnico- raciais do negro e do indígena conforme estabelecido pela lei nº 11.645/2008.

Outra busca pelo site do Mec, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), encontrou-se um espaço intitulado Formação Continuada de Professores em Educação Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais, com links de acesso disponíveis para diferentes programas e projetos de formação continuada, tais como o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana e para a Educação Quilombola, Educação Quilombola -

Fortalecimento da Educação Básica em Comunidades Remanescentes de Quilombos, Territórios Etnoeducacionais – TEEs e Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena. No entanto, para acessá-los é preciso que as secretarias municipais e/ou estaduais de educação apresentem as demandas via o sistema PDE Interativo ou via o Plano de Ações Articuladas (PAR), para que os órgãos responsáveis tomem as medidas cabíveis de planejamento e implementação, além da aprovação e do apoio financeiro.

### **A meta 16 do PNE e a educação das relações étnico- raciais**

O PNE consiste numa lei ordinária na qual são traçadas as diretrizes, metas e estratégias do campo educacional que deverão vigorar no prazo de dez anos por todo o território nacional. Ele está previsto na Constituição Federal de 1988 e também na LDBEN (1996). Na Constituição O PNE se apresenta sob a seguinte redação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Na LDBEN, o PNE é mencionado no artigo 9 inciso I que define sua elaboração por parte da União com a colaboração de Estados, Municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 1996).

Posterior à deliberação da LDBEN (1996), a lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 instituiu o PNE (2001-2010) e, no decênio seguinte, após a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, estabeleceu-se o PNE (2011- 2020), lei nº 8035 de 20 de dezembro de 2010. O PNE em vigor foi regido pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos (2014- 2024) e foi precedido pela CONAE (2014).

O PNE (2014- 2024) é composto por 14 artigos, 9 diretrizes e 20 metas com suas respectivas estratégias. A formação continuada de docentes está representada na meta 16 com 6 estratégias, na qual dispõe sobre a formação em nível de pós-graduação e sobre a garantia de formação continuada.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

No que tange à formação continuada voltada para a educação das relações étnico- raciais não há nenhuma orientação

ou menção às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a LDBEN.

Neste contexto, parece bastante contraditório primar pela garantia das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e não elaborar plano de formação para aqueles docentes que estando em exercício podem, não somente desconhecer os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas com a inclusão do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos das instituições de educação básica, assim como desconsiderar sua importância do ponto de vista educacional.

Um outro agravante é a questão da discriminação racial que segundo Leite e Mesquita (2016, p. 308), precisa ser transformado em critério para a implementação de conteúdos que o discutam desde a formação nas instituições de ensino superior, até os cursos de formação continuada de docentes e os Planos Municipais de Educação.

A temática das relações étnico-raciais ainda aparece de forma bastante velada no corpo do PNE, documento fundamental para o estabelecimento de nortes para a educação no Brasil. Construir um Plano Nacional de Educação que faça sentido para todo o povo brasileiro passa necessariamente por um compromisso com a diversidade. Constatamos que o compromisso com a diversidade e a superação de opressões profundas e estruturais na sociedade brasileira, como o fenômeno do racismo, precisa, para ser efetivado, de metas específicas e igualmente profundas e estruturais, a serem implementadas e fiscalizadas em cada município. Nesse caminho, o PNE ainda deixa muito a desejar (LEITE; MESQUITA, 2016, p. 308).

Desta forma, comprova-se na meta 16 do PNE, relacionada à formação continuada, a ausência de especificidades destinadas à formação das questões étnico- raciais, mesmo sendo estas questões transversais e interdisciplinares, que perpassam não somente diferentes áreas do conhecimento, mas que também se constituem em diferentes possibilidades de compreensão das relações humanas, condicionando, no caso do Brasil, dimensões das desigualdades sociais e educacionais.

### **As metas 16 e 22 do PME e as estratégias direcionadas para a formação na temática racial.**

O Plano Municipal de Educação (PME) lei nº 15.029 de 24 de junho de 2015 é composto por 18 artigos, 11 diretrizes e 22 metas, das quais a meta 16 incide sobre a formação em nível de pós- graduação e a formação continuada para os docentes da educação básica de Campinas e a meta 22 versa sobre as relações étnico- raciais voltadas para o negro e o indígena brasileiros.

A meta 16 possui 7 estratégias, das quais se destacam as estratégias 16. 2 e 16.7 com vistas a:

16. 2- Consolidar política municipal de formação de professores e professoras e demais profissionais da educação, em regime de colaboração, e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com as diretrizes nacionais, áreas prioritárias em instituições públicas de ensino com processos de certificação das atividades formativas; (...)

16.7- Garantir o acesso e permanência nas instituições de ensino em nível superior para a formação dos profissionais de educação da rede pública de ensino, no que concerne às questões étnico-raciais e seus desdobramentos na organização social, cultural, política e econômica da sociedade brasileira. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2015).

Salienta-se que a estratégia 16. 2, embora não mencione diretamente a questão da formação de docentes, aponta para a importância da meta estar em consonância com as diretrizes nacionais, tais com a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana instituída pelo Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, instituídas pelo Parecer CNE/CEB n.º 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012.

A meta 16. 7 apresenta as demandas de acesso e permanência às instituições de ensino superior para a formação dos profissionais de educação da rede pública no que diz respeito às questões étnico- raciais, exprimindo que esta formação não será realizada exclusivamente pelo sistema educacional de Campinas, mas por uma parceria com o ensino superior.

No que concerne a meta 22, composta por 10 estratégias, das quais se destacam no campo da formação, as estratégias 22.1, 22.8, 22.9 e 22.10.

22.1 - Orientar a inclusão da temática étnico-racial no projeto pedagógico de cada unidade escolar, em todos os níveis de escolarização, nas esferas pública e privada, ofertando ações formativas para promover a correta e ampla informação das comunidades escolares acerca das

culturas afro-brasileira e indígenas como meio de qualificar o trabalho pedagógico com a temática, combater a intolerância e o preconceito; (...)

22.8 - Garantir acesso e permanência em instituições de ensino de nível superior para formação acerca das questões étnico-raciais destinada aos profissionais de educação da rede pública de Campinas na modalidade extensão e especialização;

22.9 - Incentivar, por meio de convênio e acordos de cooperação técnica com as universidades, a formação em nível mestrado (profissional) e doutorado dos professores da rede pública de Campinas sobre a temática étnico-racial com ênfase nas culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras;

22.10 Garantir parcerias e recursos das agências envolvidas com os programas, projetos e editais relacionados às políticas étnico-raciais para a realização de estudos e ações pedagógicas desenvolvidas por profissionais da educação de Campinas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2015).

Outra importância condiz com a demanda de acesso e garantia de formação em nível a educação superior, extensão, especialização, mestrado profissional e doutorado sobre a temática, bem como das parcerias e recursos das agências destinadas ao desenvolvimento de programas, projetos e editais para a produção de estudos e ações pedagógicas dos profissionais do sistema educacional.

## **Semelhanças e diferenças entre os planos**

O PNE e o PME são políticas públicas de educação em níveis macro e micro. Macro porque o PNE corresponde a União e seus entes Federados. Micro porque o PME é orientado por meio do PNE, embora conte com as especificidades das demandas locais. Devido a tais especificidades, concluiu-se que haveria semelhanças e diferenças entre os planos, mais precisamente acerca do objeto de estudo.

Para Aguilar (2013, p. 123) a comparação assume o sinônimo de método comparativo quando se recorre a um procedimento sistemático e ordenado para examinar relações, semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos ou fenômenos, com a intenção de extrair determinadas conclusões. Lipjhart (1975, p. 4) denota que o método comparativo é básico. Assim, “O método comparativo é um método geral, amplo, não uma técnica estreita especializada. Pode ser julgado como uma estratégia básica de pesquisa, em contraste com uma simples ajuda tática para pesquisa” (LIPJHART, 1975, p.5).

Neste contexto, foi elaborado um quadro com as semelhanças e diferenças no que condiz com a formação continuada de docentes, meta 16 em ambos os planos.

Quadro 1: Semelhanças e diferenças entre o PNE e o PME no que condiz com a formação continuada de professores (Meta 16).

<b>Semelhanças</b>	
PNE	PME
- Formar professores da educação básica em nível de pós-graduação.	- Formar professores da educação básica em nível de pós-graduação.
- Garantia de formação continuada conforme área de atuação, demanda e contexto.	- Garantia de formação continuada conforme área de atuação, demanda e contexto
- Consolidação da política nacional de formação apenas para professores	- Consolidação da política municipal de formação para professores e demais profissionais da educação.
- Ampliação e Consolidação de portal eletrônico voltado para o compartilhamento de materiais didáticos e pedagógicos para professores.	- Criação de portal eletrônico com materiais didáticos e pedagógicos para profissionais da educação.
- Implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura.	- Implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura.

<b>Diferenças</b>	
PNE	PME
50 %	80%
- Não considera as demandas por formação conforme as áreas de interesse dos profissionais de educação	- Considera as demandas por formação de acordo com os assuntos de interesse dos profissionais de educação em exercício.
-	- Criação de programa de acervo de obras didáticas(...), programa de acesso aos bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille para os profissionais da educação.
- Ampliação a oferta de bolsas de pós-graduação aos profissionais da educação básica.	- Criação bolsas de estudo para pós-graduação para os profissionais da educação preferencialmente em instituições públicas e instituições renomadas.
-	- Garantia do acesso e permanência nas instituições de ensino em nível superior para os profissionais da educação pública na temática das questões raciais e seus desdobramentos.

Fonte: Elaboração própria.

As semelhanças apontam diálogo entre o PNE e o PME, muitas estratégias do PNE são redimensionadas no PME, embora norteiem sua construção. Enquanto o PNE visa a ampliação e consolidação de portal eletrônico com materiais didáticos e

pedagógicos para apenas os docentes, o PME considera a criação de tal portal, abrangendo todos os profissionais da educação pública. O que comprova que algumas políticas educacionais ainda não chegaram a todos os entes federados. Uma marca importante no texto do PME, tanto em relação às semelhanças quanto às diferenças, diz respeito à inclusão de todos os profissionais de educação, para além dos docentes, em quase todas as estratégias relativas à formação.

No que tange às diferenças, pontuam-se considerar no PME as demandas de interesse por parte dos profissionais de educação ao ofertar a formação e a criação de programa com acervo de obras didáticas e de bens culturais, produzidos em Libras e Braile, evidenciando preocupação com a temática da inclusão. Ressalta-se que não no PNE nenhuma menção à formação para as questões da educação para as relações étnico-raciais, ao contrário do que acontece no PME que apresenta estratégia voltada para a garantia, acesso e permanência de formação em instituição de ensino superior sobre a temática e seus desdobramentos.

Na meta 22 do PME, há diferentes redações distintas para a oferta de formação para a educação das relações étnico-raciais: oferta de ações formativas para as comunidades escolares; formação em nível superior; formação em nível de mestrado profissional e doutorado e realização de estudos e ações pedagógicas via programas, projetos e editais.

Apesar da meta 22 apresentar estratégias para a formação continuada dos docentes e demais profissionais da educação ela não foi totalmente incorporada na meta 16 do PME.

## **Conclusão**

O PNE não expressa nenhuma estratégia no que concerne a formação continuada para a educação das relações étnico- raciais, o que evidencia descaso com as legislações 10.639/ 2003 e 11.645/ 2008, uma vez que estas requerem também, para sua efetiva implementação, docentes preparados e dispostos a conhecer, valorizar e respeitar a cultura negra e indígena, bem como combater o racismo na instituição escolar e na sociedade.

O PME apresentou uma estratégia para formação continuada de docentes na temática da educação étnico- racial na meta 16 e outras quatro estratégias na meta 22. Contudo não fica claro os limites e alcances dessas propostas, tampouco suas operacionalizações por parte dos órgãos responsáveis da administração pública, se e como estará presente na constituição da política municipal de formação de docentes.

A temática da educação das relações étnico- raciais continua relegada a segundo plano, o que de fato se faz preocupante, pois sendo o racismo gerador de desigualdades sociais e educacionais entre a maioria das populações de baixa renda e, por conseguinte, dos estudantes da escola pública, quais são as possibilidades de se construir uma sociedade mais justa, equânime e plural quando se omite, nega e negligência estratégias de combate a este sistema de opressão?

## **Referências bibliográficas**

AGUILAR, Luis Enrique. *A Política Educacional sob a ótica da análise satisfatória: ensaios*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

ALVES, Elizabeth Conceição. *A educação das relações étnico- raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e práticas de professoras*. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocomplado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocomplado.htm)>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 31 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. 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*. 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: 30 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 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”.* Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)> Acesso em em 30 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Rita Gomes do Nascimento (relatora). Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.* Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora). Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Conheça as ações do PDE.* Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk\\_pde/default.html](http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/default.html)> Acesso em 31 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Formação continuada para professores.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em: 31 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa e Ações.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada>>

alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>. Acesso em: 31 de maio de 2018.

CASTRO, M.M.C.; AMORIM, R. M. A. A formação Inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. *Coleção Questões de Nossa Época*, v. 23. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Sandra Fernandes; MESQUITA, T.V.L. Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014 e Racismo no Brasil. *Revista Contemporânea de Educação*, v.11, p.54- 63, 2016.

LIPJHART, Arend. *A Política Comparativa e o Método Comparativo*. Relatório apresentado à mesa-redonda realizada em Turim, Itália, sob o patrocínio da Associação Internacional de Ciência Política. Tradução de Angela Arieira. R. C. pol. Rio de Janeiro 18(4) :3-19, out.-dez., 1975.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Lei nº 15.029 de 24 de junho de 2015. *Institui o plano municipal de educação, na conformidade do artigo 6º da lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do município de Campinas, Estado de São Paulo*. Disponível em: <<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/128617>>. Acesso em: 31 de maio de 2018.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *Anais... V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife, 19 a 22 de setembro de 2005.

## CAPÍTULO 5: TAMBORES ANCESTRAIS: o baldo nosso de cada dia nos dai hoje!

*Edson Fabiano*

A noite caía pelos fundos das casas e era aquela noite calma e religiosa da Bahia de Todos os Santos. Da casa do pai-de-santo Jubiabá viam sons de atabaque, agogô, chocalho, cabaça, sons misteriosos da macumba que se perdiam no pisca-pisca das estrelas, na noite silenciosa da cidade.

Jorge Amado, in: *Jubiabá*<sup>1</sup>.

A vida é feita de representações, emanções do Sagrado, elas servem para traduzir, moldar, costurar, interpretar a realidade ao nosso redor. Alguns de nós temos, durante boa parte de nossa existência a companhia de alguns sons, definidos como: barulho, ruído, estrondo, zoada, estrépito, estampido, rumor e outros. Convém dizer que alguns sons fazem parte do imaginário social como sendo de *mau agouro*, sobretudo de aves, indicando um forte pressentimento de que algo de ruim está para acontecer. A iminência de que algo que desconhecemos, que de forma inconsciente ou não, elegemos como desagradável e está prestes a acontecer, onde não temos nenhum controle para impedir que ocorra, revela nossa impotência humana diante das coisas que não conhecemos. O som que não sabemos a *nota* e o *tom*. O adágio popular ecoa nas rodas de conversas que rompem noite a dentro em nossos morros e favelas: *quem canta os males espanta!* Nietzsche nos brinda com sua *filosofia do martelo*, quando tira o

---

<sup>1</sup> AMADO, Jorge. *Jubiabá*. São Paulo, Círculo do Livro, [s/d].

véu da natureza humana, anunciando que: “*ainda que a melodia seja apolínea o refrão sempre será dionisiaco*”. A palavra *melodia* é usada como metáfora de Vida, enquanto *refrão* seria o Existir. Diante dessa assombrosa expressão do existir humano resta-nos saber que: as notas estão em **quem** canta, **como** canta e **onde** canta. Quanto ao resto? O que nos sobra é saber que o Sagrado cuida da melodia e vela pelo refrão!

Existe uma expressão no meio musical chamada *ouvido absoluto*. Ouvido absoluto é a capacidade de identificar qualquer nota musical sem um tom de referência. Essa capacidade não se limita à música. Existem pessoas capazes de identificar tons em qualquer tipo de som, desde barulhos na rua até sons de animais e pessoas. A experiência de São Pedro, caindo em si depois do canto de uma ave, descrita nos sinópticos, desperta nossa curiosidade para a pergunta: qual será a nota que foi cantada pelo galo após São Pedro ter negado Jesus três vezes? Talvez a resposta a essa pergunta não seja tão importante... Pois São Pedro não negou simplesmente a Jesus, Pedro, símbolo de cada um de nós, antes de tudo negou a Vida! Negar a vida é negar a mais sublime representação do Sagrado. Sendo assim, ouvido absoluto é a capacidade de perceber e dar nome a cada som (nota) que chega até nós, aos nossos ouvidos. Penso que aí reside o segredo através do qual o Sagrado move as relações humanas e animais. Através das notas contidas nos tons que assimilamos estabelecemos uma aproximação com o outro e com a vida de forma diferente.

Somos costurados, moldados, tecidos pelas coisas que acontecem ao nosso redor ininterruptamente. Temos dois grandes astros que nos servem de testemunhas nessa terra de viventes, um durante o dia, conhecido pela sua impetuosidade, intensidade, ardor, sempre majestoso em seu fulgor e flamejar, não é à toa que

chama-o de astro rei. Já o “outro”, não desejamos levantar aqui uma discussão sobre gênero, pois o nomeamos na forma feminina, traz consigo a elegância e esbanja em cada aparição vestimentas diferentes: as vezes totalmente adornada, *cheia*, atraindo olhares dos amantes sentados nos bancos das praças, em outros momentos despudorada trazendo sobre si um breve e *minguante* filete de prata cintilante no firmamento, uma bela expressão do encantamento livre e surpreendente do Sagrado.

A literatura amadiana dá o *tom* e escancara a *nota*. Em seu hercúleo papel de bordar o cotidiano de negros e mulatos da Bahia de Todos os Santos Jorge Amado apresenta na década de 30 um astro negro dos ringues, o boxeador Baldo, conhecido como sedutor, amante das cabrochas e boêmio. O romance *Jubiabá*, de 1935, está inserido num contexto social dilatado, onde a política nacional e internacional, as ciências e tecnologia, as guerras e conflitos, a economia e a cultura, são de modo geral elementos que não podem ser descartados quando nos aproximamos da história de Antônio Balduíno que *ficava em cima do morro vendo a fila de luzes que era a cidade embaixo. Sons de violão se arrastavam pelo morro mal a lua aparecia. O romancista nos lembra que Antônio Balduíno, que só fora à cidade umas poucas vezes, assim mesmo às pressas, sempre arrastado pela tia, sentia àquela hora toda a vida da cidade. Vinha um rumor lá de baixo. Ele ficava ouvindo os sons confusos, aquela onda de ruídos que subia pelas ladeiras escorregadias do morro. Sentia nos nervos a vibração de todos aqueles ruídos, aqueles sons de vida e de luta.* Teria o negro Baldo um ouvido absoluto?

*Um dia teve uma emoção enorme que o arrepiou todo. Chegou a ficar em pé, tremendo de prazer. É que distinguiu choro, choro de mulher e vozes que consolavam. Aquilo subia*

*como um tropel por dentro dele, o arrastava numa vertigem de gozo. Choro... Alguém, uma mulher, chorava na cidade que escurecia. Antônio Balduino escutou o **choro doloroso** até que se extinguiu com o ruído de um bonde que passava arranhando nos trilhos. Antônio Balduino ainda ficou com a respiração suspensa vendo se conseguia ouvir mais alguma coisa.*

Devemos considerar que em todos os sons existentes no universo têm uma nota, a nota não se restringe apenas na música, ela está nos sons do ronco de um motor, buzinas, chiados da natureza e “expressão humana”: forma de ser e estar no mundo. Fato, temos vivido e convivido com muitos sons no nosso dia a dia. Estamos mergulhados numa grande poluição sonora! Num intenso barulho onde a algazarra, o alvoroço, o tumulto e a bagunça se tornaram a ordem da casa. A poluição sonora ocorre quando o som altera a condição normal de audição em determinado ambiente, o som do lugar é alterado, modificado. Por isso muitas vezes usamos ou ouvimos a expressão: “baixa o tom pra falar comigo!” na verdade quando alguém usa essa frase, na realidade, está querendo dizer: “baixa a voz, ou mude as palavras!”

A obra amadiana, bem como o personagem Baldo estavam inseridos numa *sociedade de ruídos*. Convém abrir um parêntese nesse momento, devemos lembrar que “baldo” foi um apelido adjetivado, dado pelo comendador Pereira, homem rico, branco, dono da casa onde Antônio Balduino foi morar após a morte de sua tia Luísa, negra velha que vendia mungunzá e mingau de puba em seu tabuleiro no Terreiro, essa fora até então seu pai e sua mãe. Baldo, tal adjetivo em nossa língua portuguesa significa desprovido (de algo); carente, falho ou sem conhecimentos científicos. Bem, uma das ações nocivas do ruído é prejudicar a percepção. Se o emissor mandar uma mensagem e esta for

acompanhada de ruídos certamente o receptor não terá a inteireza e compreensão da mensagem devido as interferências. Em resumo, não haverá comunicação! Ruído é um som desarmonico, dissonante. A aceitação de sons dissonantes é uma produção cultural e também familiar. Tem gente que convive muito bem com a desarmonia, o desajuste, ou seja, a **cultura do conflito**, pois foi condicionada a isso. E tal realidade ficou muito explícita no romance quando a empregada Amélia levanta uma calúnia que culmina na saída de Baldo da casa do comendador.

As interferências criadas e narradas nas relações sociais dos personagens, bem como as divergências socioculturais presentes no contexto brasileiro em virtude das ideologias racistas do século XIX delimita, marca, estigmatiza o inconsciente coletivo, basta dizer que a localidade onde o pequeno Baldo morava chamava-se **Morro do Capa-Negro**, a literatura amadiana talvez estivesse fazendo referência ao ato de impedir a reprodução dos negros e a miscigenação. Em outras palavras seria castrar, desvirilizar, esterilizar, retirar ou inutilizar o órgão reprodutor de negros, extirpar toda possibilidade do espírito existir através do nascimento, da vida que se refaz em carne, lágrimas e odores, vir à ser através do outro. Porém os mistérios que cercam nossa vã maneira viver são como orvalho do Sagrado que gotejaram sobre a pequena semente da fé gestada nos fétidos navios negreiros, realmente tinha razão o príncipe dinamarquês Hamlet ao ilustrar magistralmente ao seu amigo Horácio que *“há mais coisas entre o céu e a terra, do que sonha a nossa vã filosofia”*, pois na transcendência, a maldade da extinção de homens e mulheres pelo simples fato da cor de suas peles, já havia sido resolvido nos túmbeiros: nas comunidades religiosas “nascem” filhos e filhas, irmãos e irmãs na fé.

A teoria racista formulada para estabelecer a superioridade da raça branca sobre os demais povos utilizou como mecanismo de opressão e legitimação o conceito de Francis Galton denominado *Eugenia*, o estudo dessa teoria tinha por objetivo o controle social, dado semelhante vemos na sociedade idealizada por Huxley. A intenção de Galton era “melhorar” ou “empobrecer” as qualidades raciais das futuras gerações, até mesmo no que tange ao aproveitamento físico e mental. Esse execrável projeto abriu as portas para a ideologia da “pureza racial”, um nefasto passo da eugenia nazista implantada pelo ditador *Adolf Hitler*. Diante desse conjunto de ideias perversas e desumanas, onde o povo alemão é considerado superior mentalmente e fisicamente em relação aos demais povos, a literatura amadiana, ao narrar logo nas primeiras páginas do romance, a luta entre o alemão e o negro Baldo dá outra vez o *tom*, revelando a verdadeira *nota*, em outras palavras estaria dizendo para o racismo científico: “não é bem assim que a banda toca!” Amado nos diz que *“foi quando o alemão voou para cima dele querendo acertar no outro olho de Balduíno. O negro livrou o corpo com um gesto rápido e, como a mola de uma máquina que houvesse partido, distendeu o braço bem por baixo do queixo de Ergin, o alemão. O campeão da Europa Central descreveu uma curva com o corpo e caiu com todo o peso.”*

Uma das maiores obras da história literária, contemporânea do romance *Jubiabá*, publicada três anos antes da história de Baldo trata-se de uma ficção científica intitulada *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley. Nessa obra a sociedade é perfeita... Alguns valores que ainda hoje temos como norteadores para o bem comum em nossa sociedade contemporânea, na obra de Huxley são subvertidos. A figura de mãe, pai, vínculos afetivos e autorreflexão são substituídos por uma existência sem tristezas, dores, choro, uma constante felicidade! Nesse mundo

distópico não se pensa no outro, muito menos em suas angústias, o sofrimento do outro não existe. Para que isso seja possível, uma sociedade perfeita e feliz, o governo distribuía para as pessoas doses de *soma*, era um tipo de tranquilizante que vinha em capsulas que deveriam ser ingeridas diariamente. Dessa forma a sensação de felicidade é mantida. A ausência do tranquilizante no organismo levava as pessoas a pensar...e pensar muitas vezes significava sofrer...e sofrimento produz revolta e nesse caso, do *admirável mundo novo*, a revolta estava fora de cogitação.

O romance de Jorge Amado diz que “*a vida no morro do Capa-Negro era difícil e dura*”. Existe um *tom* em nossos morros e favelas, lugar onde as *notas* sobejam e se entrelaçam numa dança frenética, onde os ritmos se misturam alquimicamente e se reinventam, lugar onde “os sem valor” de ontem transformam-se no impagável, “nos sem preço”, de hoje. Alguns chamam de comunidade, mas eu não “chamo”, eu sou, favela! Lugar da polifonia existencial, um grande bolo recheado de som, onde não falta gente mal-intencionada para “tirar uma ruidosa fatia”. Lá, estão os sons emudecidos pela opressão! Sim, opressão que *vem de dentro* e opressão que *vem de fora*; sons amordaçados que insistem em acreditar que é possível viver e conviver com o diferente; sons despossuídos, empobrecidos mesmo antes de nascer; sons que correm vielas, becos e ladeiras à procura de ouvidos ávidos para serem possuídos, penetrados... Sons do Sagrado. Som de amor, onde os amantes pouco se importam para o que o povo irá dizer; som de guerra, das balas de fuzis que invadem cômodos e corpos de bem; som de dor, da pobre adolescente dando a luz em casa, pois o médico no hospital disse para os seus familiares que ainda não era a hora; som de alegria, pelo trabalho que surge, após um telefonema, colocando comida na panela vazia; som de choro, da mãe que perde mais um filho na guerra do tráfico.

A literatura amadiana surge “dando voz” a todos aqueles e aquelas a quem historicamente lhes foi negada a fala: a mulher negra, aos descendentes de escravizados violentados pelo poder das elites em virtude de suas crenças ancestrais, as crianças empobrecidas abandonadas pelo poder político, as prostitutas, aos malandros, aos deuses negros. Carecemos da fala, eu falo! Penetro, Engravido! A palavra *falo* surge do latim *fálus*, sinônimo de pênis. O falo surge como tema na psicanálise, representação simbólica do poder. Cada som tem a sua *nota*, não importa como, onde, ou por quem foi produzido, é aquilo que chamamos de “versos da vida” que nos é ensinado (contado) pelos mais velhos, os nossos Jubiabás: *“Ele era como o patriarca daquele grupo de negros e mulatos que morava no Morro do Capa-Negro em casas de sopapo, cobertas com zinco. Quando ele falava todos o escutavam atentamente e aplaudiam com a cabeça, num respeito mudo. Nessas noites de conversas Antônio Balduino abandonava os companheiros de corridas e de brincadeiras e se postava a ouvir.”*

Brigar Baldo sabia! Desde cedo aprendera a capoeira, movimento do corpo e da resistência; dança da subversão da alma aflita; arte de apontar sem dizer aonde é; mandinga que afugenta o fim no seu começo; jogo onde quem se proclama vencedor não aprendeu o fundamento dos mais velhos que nos ensina que na vida não há perdedor e sim aquele que momentaneamente se afastou do seu verdadeiro Ser. *“Zé Camarão passava horas e horas ensinando aos garotos do morro o jogo da capoeira, tendo uma paciência infinita com eles.”* Baldo queria aprender música, pois *“como já era o melhor aluno de capoeira queria também aprender violão.”* Antônio Balduino passaria a fazer melodias, refrãos, sons e tons. Quais foram os tons que Baldo ouviu durante toda a sua vida? Um breve olhar tímido nas linhas do romance amadiano nos fará perceber a resposta, que vem e molda,

costurada em retalhos de desamparo, orfandade, agressões e decepções. E qual tom ele agora, ao aprender música, gostaria de produzir na sociedade? A poluição sonora na qual muitos de nós foram submergidos, nos arrastou ao estado de estresse, depressão, insônia, cansaço e desistência de viver... Baldo, semelhante aos milhares de negros e negras dos nossos morros e favelas somente desejava dar um tom diferente, uma *nota* diferente para a sua existência. Somos os tambores ancestrais!

**CAPÍTULO 6:**  
**POESIA NA QUEBRADA:**  
**possibilidades de transformação social e o empoderamento**  
**cultural de crianças negras periféricas**

*Eliane R. Barbarini*  
*Nélia A. S. Cavalcante*

O presente trabalho visa a contribuir para o uso dos referenciais das africanidades na educação escolar. Acerca da identidade negra na escola, como aponta Gomes (2003)

[...] quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais”. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história (GOMES, 2003, p.171).

Dessa maneira, sofrem influências negativas em sua identidade e acabam tendo dificuldades para se enxergar e se assumir como negro tendo orgulho de seu pertencimento racial.

Souza (apud GONÇALVES, 2014) levantou dados bastante significativos em sua pesquisa, como

O baixo índice de profissionais da educação que trabalham com a temática do preconceito e o fato de que a maioria, embora afirme que gostaria de ter um projeto institucionalizado de combate ao racismo, não assume a existência da diferença e, portanto, não reconhece a

necessidade de posturas políticas e educativas diversas.  
(p.174)

Neste contexto, a escolha de se realizar na escola um trabalho que tenha como foco a construção de empoderamento e pertencimento étnico racial através da literatura periférica marginal, deu-se por dois motivos: primeiro refere-se ao alto número de crianças negras estudantes da unidade escolar e, segundo, o não reconhecimento destas como negras o que acaba acarretando em baixa autoestima e busca constante de um lugar que não é o seu, mas que almejam ocupar ainda que isto não seja possível.

Assim, conscientizar os alunos sobre a importância de ser quem é, assumindo sua identidade étnica e, ao mesmo tempo, construir uma visão política e crítica sobre o lugar em que ocupa na sociedade e o que isto acarreta tornou-se um dos motivadores do trabalho com as crianças em oficinas de literatura nos últimos anos.

Tal ação foi possível dada a singularidade da escola que atuamos que, por ser piloto da implementação da educação integral na rede, pressupõe a construção de um novo currículo, bem como de outras formas do conhecimento ser trabalhado.

O currículo da educação integral voltado para o ser humano em sua totalidade, caminha numa perspectiva de contemplar não somente os aspectos intelectuais dos estudantes, mas outros aspectos. Como nos aponta o educador Miguel Arroyo (2011), o **currículo da educação integral** dialoga com a vida: o sujeito precisa ser visto como quem constrói conhecimento, cultura, possui valores, imaginação, memórias, e, a educação precisa estar preparada para promover esse desenvolvimento pleno. O desenvolvimento pleno neste sentido não deve se submeter à

tirania do tempo, mas ao conhecimento produzido numa dimensão integral, capaz de redirecionar a realidade social da escola.

Começamos, então, a pensar numa prática que possa resgatar a identidade cultural e pedagógica através da literatura de textos marginais periféricos, com turmas do ensino fundamental I, numa escola de educação integral, no município de Campinas. É importante salientar que a escola fez parte do projeto piloto da secretaria municipal de educação e atuamos desde o início do projeto, em 2014.

O que tem nos motivado enquanto educadoras é enxergar a complexidade do ser humano nas relações em que estão inseridos e olhar com acuidade para os educandos da escola integral em especial, pois eles convivem muitas horas do dia, seja no relacionamento entre pares, ou com adultos. Numa perspectiva de olhar para o ser humano e como ele se desenvolve na escola, é que destacamos a necessidade de novas práticas, tanto nos aspectos sociais, culturais e históricos, resgatando a sua identidade diante do enfrentamento da ideologia imposta à prática educativa.

Construir identidades e culturas periféricas no contexto escolar através da literatura vinda de poetas marginais periféricos é uma forma de pertencimento e resistência, que possibilita a interpretação e produção de escritas passíveis de tantas interpretações, vista a subjetividade que o gênero propõe, despertando reflexões e divergências quanto às opiniões, além do diálogo entre os diversos significados com cotidiano de cada um.

E, nesta perspectiva, o currículo da educação integral possibilita que a literatura periférica, através da vivência e experiência, desencadeie conhecimentos articulados entre si,

conectados à realidade e as necessidades de aprender dos sujeitos. Sendo assim, o currículo é visto como construção cultural e a literatura periférica um dos caminhos para o desenvolvimento do educando.

De maneira a debater a prática didática, o artigo apresenta considerações sobre os seguintes pontos: como promover através da literatura marginal periférica avanços nas lutas raciais rompendo barreiras éticas, estéticas e políticas, influências culturais e ideológicas, com a intenção de romper com o sofrimento infligido pelo racismo, vivenciar através da literatura sentimentos humanos que foram historicamente negados a sujeitos negros fortalecendo a resistência das africanidades no Brasil.

### **Os desafios para um ensino que enfatiza a transformação social e empoderamento de grupos sociais e culturais marginalizados**

Pensar-se negro, é um ato político. Sentir-se negro, é um ato existencial. Lutar e transformar seu fazer, em política de reconhecimento e pertencimento racial, é um ato revolucionário, político, ideológico, e, sobretudo, um ato de empoderamento racial que apenas cada um, em sua dimensão e subjetividade, é capaz de alcançar, em prol de toda a coletividade. (JULIO e STEY, 2008, p. 2)

Falar sobre práticas educacionais voltadas para a valorização da cultura étnico-racial é falar sobre questões importantes voltadas a construção de identidade dos sujeitos negros e não negros frequentadores das unidades educacionais brasileiras. Entre estas questões encontram-se: a implementação

da Lei 10639/2003 e seus avanços e desafios desde a sua apresentação até a atualidade; discutir a questão do empoderamento do povo negro elegido no coletivo, bem como discutir a questão de pertencimento e de lugar de fala dos sujeitos pertencentes a comunidade escolar, sejam estes professores ou alunos. É por fim, falar das condições sociais que esta população ocupa e indicar quais caminhos políticos, éticos e de resistências são possíveis de serem trilhados a fim de emancipar-se e aos seus pares.

A Lei 10639/2003, segundo Silva (2013) foi um importante marco para a luta dos movimentos negros brasileiros, pois atendendo a uma especificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), traz orientações e indutórios para a introdução do trabalho com a história da África e dos povos escravizados deste continente desde a educação infantil ao ensino fundamental, de maneira que tanto as pessoas negras como as não negras possam entender como se deu realmente o processo de escravização; conhecer os movimentos de resistências deste período pelo viés do negro e não do colonizador, possibilitando que todos saiam ganhando neste processo, pois aprendem a desconstruir estereótipos sobre as africanidades e a respeitar o outro e suas particularidades.

Por se tratar de política curricular de reconhecimento e de reparação de desigualdades, a Lei nº 10.639/2003, ao introduzir o estudo de cultura e história afro-brasileira e africana, assim como a Lei 11.645/2008 que estende essa obrigatoriedade a culturas e histórias dos povos indígenas, põem em evidência dificuldades frequentes de pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, notadamente brancos e negros, indígenas e não indígenas conviverem em relações de igualdade e respeito. Uma sociedade diversa étnico-racialmente como a nossa, informada pelo

racismo, vê negros, indígenas como inferiores. Uma sociedade cuja herança da colonização europeia é valorizada não como um dos componentes da cultura nacional, mas como aquele em que todos deveriam privilegiadamente se pautar, os descendentes de europeus estão convencidos de que os valores, conhecimentos, tradições que herdaram de seus avós migrantes são universais. Buscam, eles, muitas vezes com êxito, convencer, disso, o restante da população. Assim, preconceitos racistas contra negros e indígenas geram, cotidianamente, conflitos interpessoais, políticos, intelectuais, mais ou menos explícitos, que permeiam as relações étnico-raciais entre os brasileiros. (SILVA, 2013, p. 2)

Ao avaliar os avanços e desafios da lei Lei 10639/2003 Pansardi (2015), aponta seu caráter progressista e emancipatório por trazer visibilidade as questões das pessoas negras dentro da sociedade, desconstruindo preconceitos arraigados na sociedade e possibilitando que, como apontou Silva (2013), ganhos tanto para todos e todas. A implementação da lei fez com que se movimentasse toda uma gama de mecanismos sociais para visibilização dos negros e das negras, bem como de sua cultura, através de discussões nos cursos de formação inicial e continuada de professores; produção de materiais didáticos e inserção do catálogo do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de obras que abordem a temática de forma assertiva; por fim, professores de escolas públicas precisam conhecer a Lei, pois faz parte do conteúdo dos concursos públicos.

Apesar de tantos avanços e possibilidades, os entraves na aplicabilidade da legislação ainda são grandes, pois a lei tem, segundo Pansardi (2015) um caráter pedagógico indutórios e orientador, não se configurando como legislação normativa, o que

implica em adesão ao programa de acordo com as disponibilidades dos estabelecimentos, sejam estes públicos ou privados e isto implica na oferta de formação nos cursos universitários, pois há liberdade de adesão dos estabelecimentos para a realização ou não de ações formativas sobre o tema.

Outros dois grandes entraves a implementação da legislação referem-se a falta de esforço das gestões públicas na construção de políticas públicas norteadoras para um efetivo trabalho com Africanidade nas escolas e, na resistência de gestores e professores em abordar o tema, pautando-se no mito da democracia racial brasileira e no preconceito em relação a africanidades entendidas como fomento das religiões de matizes africana, cercada de ideias preconcebidas e pouco conhecidas em sua essência pelos professores.

A partir das considerações de Silva (2013) e Pansardi (2015), podemos afirmar que a agenda da implementação do trabalho com as africanidades na escola é uma ação necessária que precisa ser encarada como política pública a ser construída com nossos dirigentes governamentais e ser incorporada pelas instituições de ensino superior como parte do currículo acadêmico, como uma das muitas ações que devem ser organizadas para que a igualdade e a equidade social neste país sejam realmente construídas.

O ato de criação da Lei 10639/2013 foi um marco importante nas lutas dos movimentos sociais negros, porém ao tirar seu caráter normativo, cria uma brecha para que pessoas, instituições e grupos avessos as questões do racismo acabem boicotando a sua prática nas unidades escolares em todos os seus níveis. E, com isso continua-se educando as crianças negras e não negras a partir do discurso de que não há racismo no Brasil,

legitimando as denúncias de pessoas e movimentos negros como algo menor, vitimista, sem fundamento.

Deste modo mascara-se o extermínio das pessoas negras nas favelas e grandes cidades do Brasil, apaga-se a autoestima de meninas e meninos negros que sofrem bullying nas escolas por sua cor ou seu cabelo, deslegitima-se a religião de matizes africanas, perseguindo seus membros e destruindo seus locais de encontro, entre muitas e muitas ações que acompanhamos todos os dias nos jornais e redes sociais, mas que são mascarados ou amenizados pela grande mídia, quando não ignorados. Um trabalho com as africanidades que fomente novas ações entre os indivíduos pautadas no respeito e na empatia com o outro é um dos maiores desafios da escola e da sociedade.

### **Literatura marginal periférica e educação: caminhos e possibilidades de emancipação**

A escola deve buscar formas de relação entre a sociedade e a cultura no âmbito escolar contemplando essencialmente os aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos. Neste contexto, a prática pedagógica a partir da concepção de “Educação libertadora”, reconhece os ideais democráticos, e, de maneira coletiva assume posturas para transformar o mundo. Acreditamos que a escola não se configura apenas como palco de reprodução. Existe uma tensão constante que emerge tanto das ações de resistência quanto ao convívio de grupos sociais heterogêneos.

O enfoque nas práticas com a literatura marginal periférica como processo emancipatório são exemplos de posturas transformadoras que representam a produção de novas

interpretações políticas e de resistência, principalmente em países em desenvolvimento, imersos num contexto de globalização com enfoque exógeno aos Estados nacionais. Tais práticas contribuem para questionar alguns paradigmas vigentes tanto estéticos como curriculares, no que tange a criação de obras poéticas a partir de um registro espontâneo da linguagem.

Nesta linha de pensamento Moll (2013), vai apontar que uma mudança de paradigma está relacionada à maneira como as relações sociais estão sendo construídas, a importância de analisar e refletir o currículo com enfoque à valorização dos saberes locais e o desenvolvimento pleno de cada cidadão num contexto de educação integral.

Um caminho para essa reflexão reside na problematização de quais espaços as práticas emancipatórias ocupam no currículo vivido das escolas. Os documentos oficiais curriculares devem transcender os discursos esvaziados de sentido e para Silva (1992), definições não revelam uma suposta ‘essência’ do currículo: *“uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”* (p. 14). Segundo o autor, há questões que toda teoria do currículo enfrenta: qual conhecimento deve ser ensinado? Que identidades construir? Em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas?

Nos sentimos provocadas a mudar esta realidade e enfrentá-la de forma poética, acreditando que a literatura popular dentro do contexto educacional é uma forma de intervenção na realidade e um ato político. *“É um ato de amor e de coragem”* (FREIRE, 2006, p. 12), a educação integral caminha nesta perspectiva, na qual acredita que o conhecimento não se dá por transferência, mas pelo reconhecimento e valorização de diferentes culturas.

Bourdieu ao tratar das desigualdades frente à escola e à cultura destaca que: “*O capital cultural e o ethos ao se combinarem definem as condutas e atitudes escolares*” (BOURDIEU, 2014, p.50). Desta forma, a escola necessita assumir a sua responsabilidade diante das desigualdades sociais, rever a sua forma de ensinar e julgar, e romper paradigmas hierárquicos em relação aos valores intelectuais, que fundamentam a estrutura social. É importante destacar que a concepção de escola da qual aderimos não visualiza a escola como uma ordem social, mas percebe nessa instituição potencial para criar outras formas de mediar à relação humana.

Durante uma reunião semanal no TDEP (Trabalho Docente Entre Pares), em parceria com outras professoras surgiu à ideia de elaborar um projeto literário que contemplasse principalmente, as questões étnico-raciais, promovendo avanços para lutas raciais, rompendo barreiras estéticas e políticas, influências culturais e ideológicas, de diversas formas, com a intenção de amenizar o sofrimento infligido pelo racismo. Vivenciar através da literatura periférica sentimentos humanos que foram historicamente negados a sujeitos negros, entre outras coletividades estigmatizadas e discriminadas. Para Silva (2005, p.22):

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz este povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.

Neste sentido ao se realizar esta abordagem busca-se possibilitar as crianças ocuparem seu espaço e dar-lhe um lugar de fala legítimo, pois de acordo com Ribeiro (2017), toda e qualquer pessoa pode e deve participar da luta racial, buscando denunciar toda e qualquer situação de exclusão das pessoas negras, bem como apresentar soluções junto a sociedade para a construção de políticas públicas de equidade, sendo tais ações legítimas e necessárias em um exercício de sororidade entre os indivíduos. Porém discutir como o negro se sente quando vítima de discriminação, como uma família superou o luto pela morte violenta de um dos seus, entre tantas ações racistas e discriminatórias que vivenciamos no nosso cotidiano só outra pessoa negra nas mesmas condições sociais pode falar, isto é lugar de fala.

Numa sociedade como a brasileira de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto desta opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta deste sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia desta mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil, seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu, para parafrasear Walter Benjamin, em *Teses sobre o conceito de história*. Estamos apontando para a importância da quebra de um sistema vigente que inviabiliza essas narrativas. (RIBEIRO, 2017, p. 86)

A partir desta fala de Ribeiro (2017), apresentamos nossas ações com a literatura periférica na escola, em que buscamos a

partir do nosso lugar de fala, que é de denunciar toda forma de opressão e de transformação da sociedade com vistas ao fim de ações racistas entre os indivíduos, que apresentamos as crianças possibilidades de olhar a sociedade em que vivem criticamente com o objetivo de transforma-la a partir de seus lugares de fala.

Neste contexto o projeto literário nasceu de uma oportunidade de diálogo entre a escola e a casa de Cultura Tainã (entidade social e cultural). A proposta de parceria teve como objetivo principal refletir e discutir sobre a necessidade de se conhecer o dia a dia da escola e da comunidade dando visibilidade à sua identidade, possibilitando a importância dos valores e como eles influenciam na construção da cidadania. Enfatizando o compromisso com a transformação social e o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados por meio da literatura. Através do Proac (Programa de Ação Cultural), foram disponibilizadas à escola duas oficinas semanais, uma de literatura Marginal Periférica, com o poeta “Akins kintê” e a outra de dança de rua, com a educadora da Tainã.

As oficinas de literatura Marginal Periférica aconteceram às segundas-feiras, durante o segundo semestre do ano letivo de 2015, com a turma do 4º Ano A.

O primeiro passo dado foi apresentar o projeto aos estudantes e pesquisar com as crianças o significado de literatura “marginal”, “periférica”, sobre a vida e obra do poeta Akins Kintê. “Seu nome é forte, poético. Qual a história dele? Afinal, quem é o Akins Kintê?

Nasci como Fabio Monteiro, mas desde os 15 anos uso Akins Kintê. Quando comecei a ler, conheci Akins, que significa jovem guerreiro em Yorubá (umas das línguas da Nigéria); o Kintê vem da leitura do livro Negras Raízes.

Kunta Kintê é um personagem sequestrado da aldeia Juffure, na África. Ele vem para o terror das Américas, onde é brutalmente perseguido, humilhado, espancado, mas nunca deixa seus costumes, sua “Africanidade”. Por isso, uso também esse nome. Akins Kintê é maloca, do jeito dele, com os poeminhas e filmes que faz “bate” de frente com as injustiças. Romântico e doido (risos).” (Mural: Blog dos correspondentes comunitários da Grande SP, 2014).

Realizamos pesquisas sobre a trajetória de militância cultural e do movimento negro do poeta, fizemos levantamento prévio do significado das palavras: marginal, periférico, maloca, injustiças, racismo, preconceito, entre outras. Os estudantes selecionaram alguns poemas. Dos poemas selecionados as crianças escolherem através de votação o poema: “Duro não é o cabelo”, poema que o levou a ganhar o 1º festival de poesia da Cidade de São Paulo.

Durante as oficinas os estudantes puderam vivenciar a experiência de conviver com um poeta negro, que os representassem enquanto origem, cotidiano, alguém que falasse a linguagem deles. O poeta ao declamar seus poemas, incentivou as crianças, tanto na leitura, como na promoção da autoestima. Produziram textos, debates e um clip com o Rap: “Brinquedoteca”, (em anexo) de autoria de Akins, cujo ensaio e produção ocorreram, na Casa de cultura Tainã. Depois de seis meses de oficina os estudantes realizaram um sarau com os familiares, onde apresentaram seus poemas e o clipe.

A literatura periférica tem sido tópico de discussões nas últimas décadas por diferentes autores da periferia, principalmente de São Paulo. Embora a vida cultural sempre tenha existido na periferia, o termo marginal vem ganhando

espaço na literatura brasileira, precisamente, na década de 1970, quando surge um movimento contrário “as formas comerciais de produção e circulação da literatura” (Ferrez. 2005 p.132) que buscava o surgimento de obras, sobretudo, poéticas, produzidas a partir de um registro espontâneo, uma forma de produzir cultura, provenientes da periferia.

No final da década de 1990, um novo grupo de escritores, agora escritores representados pela periferia, principalmente a de São Paulo, tendo, como temática, os problemas sociais, a periferia, a cultura hip hop, entre outros.

Segundo Nascimento (2006, p. 18), a expressão “literatura marginal dos escritores da periferia” tanto distingue os “textos produzidos por escritores da periferia dos demais textos publicados nos últimos quinze anos que poderiam ser classificados como ‘literatura marginal’ quanto os diferencia “das obras dos ditos poetas marginais setentistas”. No que tange à “nova geração de escritores marginais”, se refere aos escritores da periferia que, no início dos anos 2000, se apropriaram de determinados significados do termo marginal, desenvolveram uma consciência comum e deram “respostas conjuntas aos problemas específicos do campo literário desta época” (NASCIMENTO, 2006, p. 18).

Construir identidades e culturas periféricas no contexto escolar através da literatura vinda de poetas marginais periféricos é uma forma de pertencimento, que possibilita a interpretação e produção de escritas passíveis de tantas interpretações, vista a subjetividade que o gênero propõe, despertando reflexões e divergências quanto às opiniões, além do diálogo entre os diversos significados com cotidiano de cada um.

Na escola em questão falar deste lugar de representatividade, de vida e de fala é essencial para que as crianças consigam ressignificar este espaço pelo viés da positividade e empoderamento, pois o bairro em questão nasce, de acordo com Silva (2012) da exclusão, nos anos de 1967, das pessoas negras dos cortiços e favelas localizados nos arredores dos bairros nobres da cidade para locais distantes e sem infraestrutura, segregando pessoas, em sua maioria negras, a uma realidade que favorecia ao aumento da violência e da marginalidade, que ainda se configura como realidade do espaço.

É preciso conhecer este espaço, apossar-se dele e ressignificá-lo a fim de que se torne um espaço melhor para as crianças, as famílias, a sociedade como um todo dentro do conceito de empoderamento que abordamos neste artigo.

Quando assumimos que estamos dando poder, na verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, auto reconhecimento, autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas de sua história, principalmente, um entendimento de sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico preceptivo do que se passa no seu redor. Seria estimular, em algum nível, a auto aceitação de sua característica cultural e estética herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente, munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo, ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade. (BERTH, 2018, p, 14)

Retomando o projeto literário no ano letivo de 2017, mesmo sem os recursos financeiros provenientes do Proac e Mais Educação, deu-se continuidade no desenvolvimento cultural e intelectual dos estudantes a partir da literatura periférica na escola, numa perspectiva de descobrir novos poetas. O texto: “Campinas a mil giros por hora”, (em anexo) de Fernando Moreiradt foi apresentado aos estudantes. A escolha pelo texto surgiu pelo fato do escritor ter sido estudante da escola e por abordar questões pertinentes a nossa metrópole, enquanto esfera pública e seus espaços, correspondendo aos principais pontos de representação da visão capitalista, dos contextos históricos e políticos, do meio urbano e geográfico.

No início do projeto foi questionado o que o título sugeria: “Campinas a mil giros por hora”, alguns pontos foram levados em consideração, tais como o que o autor quis dizer com o termo “mil giros”. Os estudantes foram levantando hipóteses e as mesmas foram elencadas em forma de lista – “o autor deu uma volta por Campinas”, “ele deu giro pela cidade”, “pode estar acontecendo muitas coisas ao mesmo tempo”, “conhecer a cidade”, “movimento de carros e de pessoas”, entre outras opiniões, a partir dessas ideias os estudantes puderam refletir sobre a nossa cidade percorrendo entre algumas ruas e situações em que o autor revela situações diversas do cotidiano em seus aspectos sociais, históricos e econômicos. Para complementar o projeto foi utilizado o jornal que aborda textos com características distintas, fotografia e recursos gráficos, além da pesquisa para a obtenção de informação sobre o mundo atual. Através deste recurso foi possível refletir sobre o nosso município e questioná-lo.

Outros recursos foram usados no decorrer do projeto que, implicaram na confecção de cartazes, ilustrações, imagens,

legendas e escritas livres sobre como é conviver na cidade de Campinas. Durante o trabalho com o poema de um autor não conhecido, mas morador do entorno da escola foi também apresentado aos estudantes poemas de poetas famosos e de poetas periféricos.

A partir desse pontapé inicial os estudantes começaram a escrever poemas e apresentá-los aos colegas de turma e para outras classes. O gosto pela literatura é revelado pelos estudantes que passam a escrever de seus sentimentos, das coisas vividas na escola, de sonhos, de como começam a visualizar os valores e vivenciá-los no cotidiano escolar. Surge então a ideia de realizar um sarau na escola com apresentação original das crianças para a comunidade.

Depois de um semestre dedicado ao projeto novos poetas realizamos o primeiro “Sarau da amizade”, (nome escolhido pelos estudantes), no evento: “Escola Aberta” realizado na escola, com a participação do poeta Fernando, das famílias, ou seja, da comunidade escolar.

No segundo semestre retomamos o projeto e ampliamos com escrita de músicas e outras maneiras de manifestar-se artisticamente que pudessem promover formas da instituição escolar se tornar palco para um trabalho emancipador com a poesia marginal compreendendo a dimensão integral da escola no que tange ao contexto social no qual os estudantes estão inseridos.

## Alguns resultados

Mosaico 1: Escola e Cultura: Casa de Cultura Tainã.



Fonte: Arquivo de Eliane Regina Barbarini (2015).

### ***Rap: Brinquedoteca***

Não é truque, mó soneca, lavei a meleca, põe meu kisuco, depois pipoca, livro didático, de matemática, biblioteca aprender gramática é pelo eca e sem tabaco, bebida alcoólica, sem boteco, triste buraco, joga peteca, tem porta-treco, brinquedo aquático, eletrônico, tecnológico e tem boneco e tem boneca, ninguém é babaca, nem homofóbico, nessa maloca, tem os moleque, tem as moleca, sem xaveco, só tem sapeca, se esconde os cinco, tem um que trinca, casa de zinco a gente brinca, pula elástico, sorrir é alérgico, nessa prática, prazer único, sem enxaqueca, carrinho de plástico do vô carioca, pra rir faz bico, brinca no saco, mesmo careca, a gente é black, muito funk, nada erótico, nem problemático, só uns que educa, que seja público, sem arapuca,

que não caduca, traz a muvuca, dança os maluco dança as maluca, mas não complica, meu tio kiko, quero moqueca, pé-de-moleque, magnífico, mais videoteca, pra ver o Shrek, vê tico-e-teco, ter tampo tape deck pra nós moleque, pra nós moleca, brinquedoteca, brinquedoteca, brinquedoteca...

Parodiado de Akins Kinte - Duro não é o cabelo  
(Disponível em: <<https://youtu.be/nGyeqMivk8Q?t=7>>)

### ***Campinas a mil giros por hora!***

Aqui terra de quem já não opera nem anestesia, nem sutura, terra de operários, opositores e oprimidos. Aqui jazem inocentes vorazes e indecentes capazes, elas vagam na Saldanha, que ao escurecer será Marinho com toda sua austeridade e rebeldia. Estupros encefálicos a luz do dia, robotizando Joões e Jorges, já é praxe, fundiu se com a história da metrópole, porém está lá à vista de todos, simplesmente para que não possam enxergar com seus próprios olhos, mas sim com a retina alheia, alheia as Marias, é essas mesmas, as das dores sem psicotrópicos e barbitúricos, que parem uns sem almas, umas cem almas. Ora tirana, ora bacana, terra de ventos fortes que varrem feito garis mecanizados, o pó pra debaixo do tapete acinzentado, as mazelas e imundices desses seres chamados sapiens, esses mesmos que um dia, se quiseram não puderam ou se puderam não quiseram assumir, preferiram sumir quem sabe? Te deglute sem ao menos mastigar, apedrejam os doentes (o Celso e o Mário sabem bem como é...). Gratifica os eloquentes, distribuem sementes para que o ciclo não cesse nunca. Como toda, ou quase toda, é feia e bonita, doce como uma bomba... pólvora ou açúcar depene do poeta, do profeta ou de quem a (ou ela) devora, com sua licença seu poeta! Aqui o luxo alimenta o lixo e acho que vice-versa, (mais vice, pois do

contrário já não versaria né?!). Muitas vezes céu nublado e um silêncio sepulcral, em outras, céu azul e um barulho infernal, essa é Campinas, já não tão verdejantes assim.

*Fernando Moreiradt*

*1º Sarau realizado no evento: Escola Aberta 2017*







### POEMA-AMOR

O AMOR É AQUELE  
QUE SE VÊ PELO OLHOS  
É AQUELE QUE MESMO  
SABENDO DA CULTURA  
PRELEGIÃO sempre  
a voz do coração

MUITO AMOR

O amor não é nobre  
que foi você ser de  
outro cultura outro  
alegria.



O amor tem  em todos pensos  
tem pensos que sabem o amor  
mas tem amor no fundo  
do coração.

tem pensos que tem  
muito amor pela  
outros e ajuda  
e outros mais tem pensos  
que não tem amor e  
trata os outros como lixo.

Gabriel Santos da Silva

4ºB

OS MEUS SONHO:

TENHO MUITOS SONHOS  
COMO:  
TENHO SONHO DE COMER  
AS NUVENS QUE PARECEM  
AS TRUFAS DE MORANGO

TENHO SONHO DE COMER  
BRIGADEIRO SEM PARAR.

TENHO SONHO DE ABRIR  
A JANELA E VER O SOL  
RENASCER BEM DE MANZINHA

TENHO SONHO DE ENCONTRAR  
MINHAS AMIGAS CADA DIA  
MAIS FELIZES.

AUTORA: Victoria Alves de Oliveira  
4-B



ROSA 

SOU COMO UMA ROSA  
AS VEZES, ME FECHO  
AS VEZES, ME ABRO  
SOU LINDA MAS TAMBÉM  
TENHO ESPINHOS.

---

Victoria Prado Sederici



5<sup>o</sup>B  
3

Fonte: Arquivo de Eliane Regina Barbarini (2017).

## **Considerações finais**

A liberdade de expressar-se por meio dos sentimentos, dos fatos e das histórias reais ou da própria imaginação, é uma forma de ressignificar a prática pedagógica em suas dimensões social, cultural e política. O perfil desejado será de estudantes escritores, capazes de manifestarem a sua forma de ver o mundo, de questioná-lo e transformá-lo, potencializando a pesquisa e reflexões na educação integral.

Ao se abordar com as crianças o trabalho com a literatura periférica pretende-se que estas consigam ressignificar o espaço social em que convivem na busca de transformá-lo, assumindo suas identidades étnicas e sociais, com o intuito de transcender sua individualidade em prol de um movimento de empoderamento coletivo. Quando se aborda o trabalho com a literatura periférica o objetivo maior é que as crianças percebam que a realidade que lhes é dada pode e deve ser transformada, que não podem aceitar caladas todas as formas de opressão que lhes são socialmente impostas e, principalmente, que na luta coletiva é que a realidade é transformada e neste processo todos saem ganhando.

Por fim, os resultados apresentados pelos estudantes nos levam a refletir sobre a necessidade de se investigar como a literatura popular pode influenciar na escola e na vida das crianças, bem como de que maneira a literatura periférica marginal pode contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes.

## Referências bibliográficas

BERTH, Joice. O que é empoderamento. *Coleção Feminismos Plurais*. São Paulo: Letramento, 2018.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. 15 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo, Paz e Terra. 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Questões fundantes para compreensão das relações étnico-raciais e formação docente: situando o debate. IN: GALLO, Silvio (org.). *As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola*. Campinas: Edições Leitura Crítica, ALB, 2014.

JULIO, Ana Luiza dos Santos; STREY, Marlene Neves. Pertencimento Racial - A Identidade em Questão. *Anais... III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS*, 2008, p.1-3.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa Em Educação - Abordagens Qualitativas*. Editora EPU, São Paulo, 1986.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. *Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena*. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PANSARDI, Bárbara. *Educar para as relações étnico-raciais: avanços, limites e desafios da lei n° 10.639/03*. 2015. Disponível em: <<http://oficinadeimagens.org.br/educar-para-as-relacoes-etnico-raciais-avancos-limites-e-desafios-da-lei-n-10-63903>>. Acesso em: 02/07/2018.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Ministério da Educação: Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Lei n° 10.639/2003 – 10 anos*. 2013. Interfaces de Saberes, Disponível em: <<https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/index>>. Acesso em: 02/07/2018.

SILVA, Nélia Aparecida (org.). *Nosso bairro tem história*. Campinas: Editora Komedi, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1992.

**CAPÍTULO 7:**  
**SABERES, PRÁTICAS E MEMÓRIAS:**  
**a Real Fábrica de Ferro São João de Ipanema e suas**  
**conexões com a outra margem do Atlântico**

*Franciely da Luz Oliveira*

“Nesta província, na comarca de Itu, e termo da Vila de Sorocaba, na margem esquerda do rio Ipanema, que entra no Sorocaba segue depois pelo Tietê ao Paraná, sempre pela esquerda, está fundada a Fábrica de Ferro S. João do Ipanema, na raiz da montanha Araçoiaba [...]”<sup>1</sup>.

O trecho, produzido pelo Senador Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, publicado em 1822, na cidade de Lisboa em Portugal, é um prelúdio a uma narrativa carregada de expectativas acerca do futuro da Real Fábrica de Ferro São João de Ipanema<sup>2</sup>.

Escrito quase após três séculos que “as minas da montanha de Araçoiaba” se tornaram conhecidas, é sinônimo de uma

---

<sup>1</sup>Apêndices das Cartas Régias, Avisos etc., referentes à Fábrica de Ferro de São João do Ipanema. In: VERGUEIRO, Nicolau Pereira de Campos. História da fábrica de Ipanema e defesa perante o Senado. Brasília, DF: Senado Federal: Editora da UnB, 1979, p.4.

<sup>2</sup>Para compreender melhor o momento histórico em que a narrativa de Vergueiro se insere, ver especialmente: SILVA, Ana Rosa Cloquet da. Inventando a nação: intelectuais ilustrados e estadistas luso-brasileiros no crepúsculo do antigo regime português: 1750-1822. São Paulo, SP: Hucitec: FAPESP, 2006.

narrativa oficial e silenciosa em muitos aspectos. Não é a única com este perfil, porém uma das fontes mais afamadas. Ela carrega uma mudez ou insolência, acima de tudo, a respeito da participação dos africanos escravizados nas construções e nas fundições do estabelecimento, o qual perdurou até o final do século XIX<sup>3</sup>.

O processo de construção de Ipanema e seu funcionamento já foram observados sob diversos ângulos. Em geral, as pesquisas historiográficas privilegiaram uma análise através de um viés que contempla os aspectos da dita “ciência moderna europeia”<sup>4</sup>. Aos portugueses sempre foi atribuído um tom de protagonismo, até o momento muito bem delineado. Todavia, construir uma fábrica de ferro demanda muitos recursos, principalmente recursos humanos para levantar seus edifícios e muita força de trabalho destinada a produção. Apesar do amplo conhecimento a respeito

---

<sup>3</sup> No caso da América Portuguesa, houve a tentativa de construir duas outras fábricas. Eram projetos paralelos a Ipanema: uma na região de Minas Gerais, e outra na própria Capitania de São Paulo. Contudo, a fábrica de Sorocaba foi a única a se estabelecer.

<sup>4</sup> Vide, por exemplo, alguns trabalhos que se debruçaram sobre a história de Ipanema; a maior parte deles não se ateu profundamente à possível conexão da mão de obra africana com as técnicas de fundição, restringindo-se a uma breve menção. Aqui destacamos alguns: RODRIGUES, Leda Maria Pereira. *As Minas de ferro em Araçoiaba* (São Paulo. Séculos XVI-XVII-XVIII). *Anais do III Simpósio dos Professores Universitários de História*. Franca, 1966; SALAZAR, Jose Monteiro. *O esconderijo do sol: a história da fazenda Ipanema, desde a primeira forja do Brasil até a Real Fabrica de Ferro*. Brasília, DF: Ministerio da Agricultura, 1982; BARBOSA, Francisco de Assis. *Dom João VI e a siderurgia no Brasil*. 2. ed. Brasília: Batel, 2010; FILHO, Eduardo T. *Entre a Memória Coletiva e a história de “Cola e Tesoura”*: as intrigas e os malogros nos relatos sobre a fábrica de ferro de São João do Ipanema. Tese de Mestrado em História, Universidade Estadual de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2012.

do empreendimento, pouco se sabe sobre as minúcias da lide cotidiana da fundição do minério nesse local e suas prováveis conexões com a história dos trabalhadores escravizados oriundos das mais distintas regiões da África Centro-Occidental<sup>5</sup>.

A Fábrica, seguindo os moldes industriais modernos, foi oficialmente inaugurada no início do século XIX, em 1811, momento em que o tráfico de africanos para a América começou a crescer substancialmente<sup>6</sup>. A “utopia de um poderoso império atlântico português”, idealizada momentos após a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, em suas múltiplas faces, só foi possível graças ao emprego massivo da mão de obra escrava<sup>7</sup>. No entanto, ao caminhar sobre às ruínas da Fábrica,

---

<sup>5</sup> Cf. ALFAGALI, Crislayne G. Marão. Em casa de ferreiro pior apeiro: os artesãos do ferro em Vila Rica e Mariana no século XVIII. 2012. 196 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, p.111. “As etapas do trabalho com o ferro se dividiam, de modo geral, em garimpar o minério, preparar o arenito, fabricar combustíveis (como o carvão), construir o forno de fundição, a fundição em si, o refino do ferro, e, por fim, a forja dos utensílios e objetos acabados. As pequenas fundições eram simples e dependiam das matas para a fabricação do carvão, de água, caso os malhos e os foles fossem movidos pela força hidráulica (podiam ser movidos também à tração animal), e de depósitos de ferro”.

<sup>6</sup> Ao longo do século XVIII, a mão de obra indígena foi amplamente utilizada na Capitania de São Paulo. A substituição da mão de obra indígena pela africana ocorreu de forma gradual, e só se consolidou no final do século XVIII. Inicialmente adotada pelos senhores com mais recursos, a importação dos escravos africanos foi uma alternativa à crise da escravidão indígena. Sobre este debate, e para maiores detalhes, vide principalmente: MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

<sup>7</sup> Valemo-nos aqui da expressão cunhada pela historiadora Maria de L.V.Lyra. Para compreender o contexto do debate, vide: LYRA, Maria de

localizada no município de Iperó no Estado de São Paulo, o visitante, quase nunca, tem acesso a esta outra face da história.

A concepção que esses sujeitos escravizados tinham a respeito da escravidão, sobre o processo de adaptação e suas ações nas Américas, sem dúvidas, passavam diretamente pelas experiências construídas e formuladas ao longo de suas trajetórias em seus locais de origem na África.

Este artigo, desse modo, busca contemplar algumas dimensões da diáspora africana, com ênfase no período compreendido entre o final do século XVIII e início do XIX. Faremos uma discussão evidenciando a importância das técnicas africanas para fundir o ferro e como elas integraram o espaço atlântico e se estabeleceram ao longo do tempo<sup>8</sup>. Em seguida, algumas hipóteses serão lançadas sobre esse legado que, provavelmente, se fez presente no espaço da Fábrica de Ipanema.

Ao final, teceremos algumas breves sugestões acerca da memória dos trabalhadores africanos e seus descendentes. O objetivo é uma reflexão sobre este tema, tanto para os futuros projetos de pesquisa, como sobre sua aparição no espaço da FLONA (Floresta Nacional de Ipanema) em Iperó- SP, Unidade de Conservação que comporta o conjunto arquitetônico histórico da antiga Fábrica de Ferro.

---

Lourdes Viana. A utopia do poderoso império: Portugal e Brasil: bastidores da política: 1798-1822. Rio de Janeiro, RJ: Sette Letras, 1994.

<sup>8</sup> Para um debate mais acurado sobre o conceito de diáspora e diáspora africana, vide principalmente: LOVEJOY, Paul (1997). "The African Diaspora: Revisionist Interpretations of Ethnicity, Culture and Religion under Slavery." *Studies in the World History of Slavery, Abolition and Emancipation II* (1). pp. 01-23 e COHEN, Robin. *Global Diasporas: An Introduction*. Seattle, University of Washington Press, 2008.

## Nos primórdios, o Morro De Araçoiaba

O “morro de Araçoiaba” é conhecido desde o final do século XVI, quando o bandeirante Afonso Sardinha descobriu a presença do minério de ferro na região. Não tardou para que o governador geral, d. Francisco de Souza, promovesse a instalação de pequenos fornos para fundição do ferro. Entre 1599 e 1600, na pequena Vila Nossa Senhora do Monte Serrat, foram instalados os fornos nas imediações do que mais tarde tornar-se-ia a Vila de Sorocaba<sup>9</sup>.

As tentativas de se estabelecer uma fábrica de ferro no local foram recorrentes, mas, por vários motivos, tardaram em lograr algum êxito. Em 1763, o português Domingos Pereira Ferreira foi quem retomou as atividades de exploração do minério e recebeu uma concessão de sesmarias para ter acesso à madeira a ser utilizada no processo de fundição. Logo após sua chegada à Vila, Domingos Pereira iniciou as primeiras experiências de forja com a ajuda de João de Oliveira Figueiredo, um mestre de caldear ferro<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Cf. RODRIGUES, Leda Maria Pereira. “As Minas de ferro em Araçoiaba (São Paulo. Séculos XVI-XVII-XVIII)”. *Annais do III Simpósio dos Professores Universitários de História*. Franca, 1966.

<sup>10</sup> Carta de Luis Antonio de Sousa, governador da capitania de São Paulo, para Sebastião José Carvalho de Melo, Conde de Oeiras. São Paulo, três de janeiro de 1768. In: *Publicação Oficial de documentos interessantes para a história e costumes de São Paulo*. v. XIX. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, Typographia da Companhia industrial de São Paulo, 1869, p.39-41. *Apud* ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. *Ferreiros e fundidores da Ilamba: uma história social da fabricação do ferro e da Real Fábrica de Nova Oeiras (Angola, segunda metade do século XVIII)*. 2017. Tese (doutorado) -

Não tardou para que o ferro fosse fundido. Em 1765, o governador da Capitania de São Paulo, o Morgado de Mateus, encaminhou ao conde Oeiras amostras do ferro fundido. Logo após o feito, houve um financiamento para o início da fábrica de Sorocaba. Contudo, o dinheiro foi utilizado para a realização de outros experimentos com a intenção de averiguar a possibilidade de uma produção em grande escala. Depois de obter o financiamento para a construção da fábrica, os empreendedores se viram numa situação intricada, pois o mestre de caldear, João de Oliveira Figueiredo, decidiu permanecer no Rio de Janeiro com intenções de embarcar para Angola<sup>11</sup>.

O governador da Capitania de São Paulo prontamente soube da fuga e acionou o vice-rei para que mandasse deter o fugitivo. Em 1764, o mestre retornou para Sorocaba. Esse é um episódio que ilustra a alta demanda por mão de obra especializada e a escassez de pessoas à disposição da Coroa Portuguesa, a qual sempre teve de recorrer a outros países mais experientes no ramo siderúrgico. O retorno de João de Oliveira a Sorocaba, entretanto, não foi garantia de sucesso com a fundição<sup>12</sup>.

---

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, p.266.

<sup>11</sup> BELLOTTO, Heloisa Liberalli. Autoridade e conflito no Brasil colonial: o governo do Morgado de Mateus em São Paulo, (1765-1775). 2. Ed. rev. São Paulo, SP: Alameda, c2007, p.83.

<sup>12</sup> Carta de Luis Antonio de Sousa, governador da capitania de São Paulo, para Sebastião José Carvalho de Melo, Conde de Oeiras. São Paulo, três de janeiro de 1768. In: *Publicação Oficial de documentos interessantes para a história e costumes de São Paulo*. v. XIX, p.41. *Apud* ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. Ferreiros e fundidores da Ilamba: uma história social da fabricação do ferro e da Real Fábrica de Nova Oeiras (Angola, segunda metade do século XVIII). 2017. 1 recurso online (407 p.). Tese (doutorado) -

No entanto, de acordo com Azevedo Marques, entre 1766 e 1770, a fábrica conduzida por Domingos Ferreira produziu cerca de quatro arrobas de ferro por dia, quantidade garantida pela “rude inteligência de um negro”<sup>13</sup>. A habilidade dos africanos, embora vista com desdém pelos europeus, nos primórdios de Ipanema já era essencial ao trabalho nas fundições, e integrava os planos da Coroa.

Mais tarde, já no governo do príncipe regente, d. João VI, a região já era conhecida em detalhes. Antes da decisão de levar a cabo a indústria, a Coroa ordenou uma série de viagens e inspeções ao local, todas elas feitas aos moldes ilustrados<sup>14</sup>. O plano, portanto, consistia no seguinte:

[...] construir logo no lugar da fábrica velha dois fornos biscainhos assoprados por trombas de água que deviam

---

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, p.268.

<sup>13</sup> Manoel Eufrazio de Azevedo Marques, Apontamentos históricos, geográficos, biográficos, estatísticos e noticiosos da província de São Paulo. São Paulo: Martins, 1954, v.1, p.248. *Apud* BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Autoridade e conflito no Brasil Colonial, p.181.

<sup>14</sup> Cf. Maria Beatriz Nizza da Silva. A partir da reforma da Universidade de Coimbra, a Coroa era quem tomava a iniciativa sobre as pesquisas que deveriam ser executadas nas distintas áreas da ciência; inclusive selecionava as pessoas que julgava aptas para essas funções. No Brasil, havia uma coleta intensiva de informações, enquanto que em Portugal a preocupação era divulgar por meio de traduções e da edição de textos técnicos e científicos saberes necessários que conduziriam a nação a um maior progresso e um conhecimento preciso na área de ciências naturais do tão vasto continente americano. Ver especialmente: SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A cultura luso-brasileira: da reforma da universidade a independência do Brasil. Lisboa: Estampa, 1999 p.187.

dar ferro no fim de três meses e fornecer dele o necessário para a construção da fábrica grande, devendo esta constar de um ou dois fornos altos, refinarias e o mais aparelho correspondente[...].Em maio do mesmo ano [1810] entregou varnhagen este plano ao ministro de Guerra, o conde de linhares, que lhe incumbiu propor um regulamento para a criação e laboração da fábrica, o que ele satisfez, mas não teve resultado pela notícia próxima da colônia sueca<sup>15</sup>.

O Conde de Linhares, d. Rodrigo de Sousa Coutinho, foi um dos principais animadores da fábrica. Ele colocou grande expectativa na atuação dos suecos contratados para construir a fábrica, no sentido técnico. Enquanto esteve nos cargos burocráticos da Coroa, o ministro acompanhou assiduamente o percurso de Ipanema intermediando diversas situação e conflitos<sup>16</sup>.

Para o Senador Vergueiro, com base em alguns relatos sobre o passado da Fábrica, comenta que o inspetor de minas, Martim Francisco [Andrada] *excedia em conhecimentos teóricos montanísticos*; o engenheiro Varnhagen *reunia teoria à prática de 6 anos em Figueiró dos vinhos*; Hedberg, o engenheiro sueco,

---

<sup>15</sup> Apêndices das Cartas Régias, Avisos etc., referentes à Fábrica de Ferro de São João do Ipanema. In: VERGUEIRO, Nicolau Pereira de Campos. História da fábrica de Ipanema e defesa perante o Senado. Brasília, DF: Senado Federal: Editora da UnB, 1979, p.8.

<sup>16</sup> Na opinião de D. Rodrigo de Souza Coutinho, a ausência de manufatura no Brasil era algo prejudicial para a metrópole. Esta preocupação era traduzida por meio de alguns de seus escritos, dentre os quais podemos citar o “Discurso sobre a verdadeira influência das minas de metais preciosos na indústria das nações, 1789” e “Melhorias sobre os melhoramentos dos domínios na América, 1797”.

recém-contratado para atuar em Ipanema, era *acreditado por hábil para desempenhar quanto prometera em seu contrato*. Hedberg disse ter conseguido *14 mineiros peritos e exercitados em todos os misteres da construção e laboração da fábrica*<sup>17</sup>. Nada poderia dar errado. Era uma atmosfera cercada de otimismo<sup>18</sup>.

Todavia, em paralelo ao trabalho dos suecos, a atuação dos escravos para construção de Ipanema, não há dúvidas, foi algo imprescindível. Em aviso, no mês de julho de 1810, ao governador da Capitania de São Paulo, Antônio José da Franca e Horta, o ministro d. Rodrigo faz menção ao número de escravos que de imediato foram designados ao trabalho na fábrica. Foi destinada a colossal quantidade de cem escravos ao trabalho de servente, quatro vezes mais que a quantidade de trabalhadores suecos. Além das outras especialidades, aqui destacamos a função dos ferreiros presente no aviso:

[...] tem nessa capitania, cem escravos de trabalho para serventes da obra, doze escravos pedreiros, dez escravos carpinteiros, seis ferreiros e cem bois e bestas, os quais se

---

<sup>17</sup>História da fábrica de Ipanema e defesa perante o Senado. Brasília, DF: Senado Federal: Editora da UnB, 1979, p.14.

<sup>18</sup> O relato do Senador Vergueiro é baseado em uma série de cartas e avisos régios; portanto, é uma interpretação *a posteriori* sobre história de Ipanema, realizada após a independência do Brasil. Os documentos se encontram em anexo ao final do livro, reeditado em 1979. Para este trabalho, não consultamos a versão original dos documentos, muito menos do livro de Vergueiro; apenas a reedição. Não obstante, reconhecemos a necessidade de um trabalho minucioso que contemple uma análise tanto quanto dos documentos originais quanto da edição.

pudessem imediatamente destinar para os trabalhos da mesma fábrica [...]”<sup>19</sup>

Os escravos, portanto, eram distinguidos conforme suas habilidades<sup>20</sup>. Observe que os ferreiros são descritos de maneira particular por d. Rodrigo. Antes da chegada dos suecos, em novembro de 1810, o ministro emitiu um outro aviso ao governador para que deixasse “prontas as casas, os escravos e os bois para se dar princípio à obra”<sup>21</sup>. A mão de obra escrava era condição fundamental para o início da fábrica<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> Apêndices das Cartas Régias, Avisos etc., referentes à Fábrica de Ferro de São João do Ipanema. In: VERGUEIRO, Nicolau Pereira de Campos. História da fábrica de Ipanema e defesa perante o Senado. Brasília, DF: Senado Federal: Editora da UnB, 1979,57.

<sup>20</sup>No caso de Minas Gerais, local onde os estudos já apontaram a incidência de ferreiros africanos, Crislayne Alfagali traz alguns dados a respeito da origem dos grupos escravizados a partir de alguns inventários datados de 1728 a 1768. Trabalho semelhante precisa ser realizado para a Capitania de São Paulo. “A porcentagem de africanos entre os escravos que compunham as fortunas dos oficiais do ferro, a partir dos inventários datados de 1728 a 1768, para Vila Rica e Mariana, chegou a 70,97%. Entre esses, 36,37% representava a nação Mina, 54,55% era formado por cativos Angola, Benguela, Congo e Caburu e 9,08% correspondia a nações Calabar e Courano. Essa cifras correspondem aos padrões étnicos encontrados para essa região na primeira metade do Setecentos, ou seja, a maior ocorrência de escravos provenientes da África Central e Ocidental” Cf. Cf. ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. Em casa de ferreiro pior apeiro: os artesãos do ferro em Vila Rica e Mariana no século XVIII. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, p.110.

<sup>21</sup> *Idem, Ibidem*, p.58.

<sup>22</sup> Na documentação apresentada pelo Senador Vergueiro, há menção, por exemplo, a outros cuidados que diziam respeito ao controle dos escravos. Um

Nossa hipótese, a partir das evidências supracitadas, é de que o uso da mão de obra extrapolou o trabalho nas construções, e certamente a menção às especificidades dos ferreiros não era algo desprezioso. As técnicas de fundir o ferro utilizadas por alguns grupos africanos, tanto em seus locais de origem como em outros espaços coloniais das Américas, possivelmente estiveram presentes na fábrica de Sorocaba, ainda que em circunscritas restritas marcadas pelo árduo cotidiano da escravidão.

### **Conectando as margens do Atlântico**

A construção de Ipanema não era uma experiência fabril isolada no conjunto do império português. Apesar de a metalurgia não ser um ramo tradicionalmente caro aos portugueses, foram várias as investidas na construção de algumas fábricas. Na tentativa de efetivar a fundição na Vila de Sorocaba, o Morgado de Mateus recorreu a um íntimo diálogo com a experiência industrial ancorada na outra margem do Atlântico, coordenada pelo seu cunhado, Sousa Coutinho.

A Fábrica de Nova Oeiras foi construída no interior de Angola, na região chamada de Ilamba, na segunda metade do século XVIII. O empreendimento levava esse nome em homenagem ao Conde de Oeiras, Marquês de Pombal. Francisco de Sousa Coutinho, pai do ministro d. Rodrigo de Sousa Coutinho, foi o principal responsável pelo projeto de Oeiras. Na tentativa de incrementar a produção e efetivar seu propósito, o governador trocava informações e pedia ajuda a diversas pessoas

---

deles se refere ao cargo de capitão-mor a ser estabelecido na fábrica e ao livro de matrícula.

do reino português, na busca por mão de obra, ferreiros e fundidores, além de ferramentas. O espaço colonial português nas Américas não ficou isento dessa rede comunicação.

Em junho de 1767, o governador de Angola pediu a seu cunhado, Luis Antonio Sousa Botelho de Mourão, que lhe enviasse uma descrição detalhada dos edifícios da fábrica de ferro de São Paulo. Na referida situação o morgado de Mateus pediu as plantas de Novas Oeiras, com o objetivo de se utilizar dessa experiência a fim de realizar algo similar no “morro de Araçoiaba”<sup>23</sup>.

Conforme a historiadora Crislayne Alfagali, os governadores trocaram uma extensa correspondência, sobretudo para dar continuidade aos procedimentos de implementação das manufaturas nos espaços coloniais. Eles discutiam tanto sobre informações técnicas como a respeito da fundição do minério de ferro e a possibilidade da contratação em conjunto e o intercâmbio de trabalhadores especializados<sup>24</sup>.

Em Nova Oeiras, ao lado das máquinas dos armazéns, somado ao conjunto da vultuosa fábrica, foi construído um espaço que pode ser caracterizado como a “fábrica pequena”. No local trabalhavam os africanos escravizados, e ali todo o ferro fundido de Angola era produzido. O controle do trabalho era rígido – o

---

<sup>23</sup> Carta de FISC para Luis Antonio de Sousa, governador de São Paulo. São Paulo de Assunção de Luanda, quatro de maio de 1770. BNP, C-8743,-6377. *Apud* ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. Ferreiros e fundidores da Ilamba: uma história social da fabricação do ferro e da Real Fábrica de Nova Oeiras (Angola, segunda metade do século XVIII). 2017. 1 recurso online (407 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. P.264.

<sup>24</sup> Idem, *Ibidem*, p.265.

espaço foi pensando a fim de que os africanos não parassem de trabalhar, inclusive nas estações de chuva. A “fábrica pequena” não persistiu por muito tempo. Não obstante, ela pode ser caracterizada como o único sucesso do vultuoso projeto fabril de Angola. O sucesso ocorreu porque ali, nos intermédios da oficialidade, empregaram-se as únicas técnicas bem-sucedidas para a fundição de ferro, as técnicas abundantes centro-africanas<sup>25</sup>.

A mão de obra africana foi extensamente utilizada nas minas de ferro do Reino de Angola. Esse espaço, portanto, não era um local onde os africanos apenas foram submetidos a escravidão e enviados para diversos pontos do outro lado do Atlântico. Era uma colônia com enorme utilização dos trabalhadores locais. É uma outra face da história e do uso da mão de obra escrava no espaço atlântico.

Um dos motivos que possibilitaram o trabalho dos africanos na fábrica foi um acordo entre as lideranças locais, *os sobas*, junto às autoridades da Coroa portuguesa<sup>26</sup>. A cobrança de tributos não estava funcionando bem na perspectiva dos chefes centro-africanos, e os *sobas* decidiram escrever ao governador, acessando a junta da fazenda real. O principal apelo era para que, em troca de alguns favores dos seus dependentes, fosse garantida a isenção do dízimo<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Idem, *Ibidem*, p.138.

<sup>26</sup> A respeito da atuação das lideranças locais e o papel dos *sobas*, ver: MILLER, Joseph. Poder político e parentesco. Os antigos estados mbundu em Angola. Luanda: Arquivo Histórico Nacional, 1995, p. 1-28.

<sup>27</sup> Para maiores detalhes a respeito do acesso ao tribunal de mucanos consultar: FERREIRA, Roquinaldo. *Cross-cultural exchange in the Atlantic world: Angola and Brazil during the era of the slave trade*. New York: Cambridge University Press, 2014. pp 88-126, Tribunal de mucanos;

Para os *sobas* e seus dependentes, o dízimo dizia respeito a um endividamento e subordinação aos capitães-mores. A fim de amenizar a situação, marcada pela violência, os *sobas* ofereciam o trabalho de seus súditos às fundições de ferro aceitando como pagamento a isenção dos dízimos.

Com efeito, segundo Crislayne Alfagali, ao corrigir um abuso, em termo jurídicos, os agentes coloniais criaram novos mecanismos para explorar o trabalho dos africanos livres<sup>28</sup>. Todavia, o emprego da violência jamais deixou de existir, era uma constante<sup>29</sup>.

A Fábrica de Nova Oeiras, quando observada de outras perspectivas, pode ser encarada como um sinônimo de fracasso, já que não prosperou. Entretanto, ela pode ser um exemplo de que, para além de um trabalho rudimentar, os africanos enquanto artesãos executaram procedimentos similares àqueles realizados pelos mineralogistas, em sua maioria de origem europeia. Afinal,

---

CANDIDO, Mariana. An african slaving port and the Atlantic world: Benguela and its hinterland. New York: Cambridge University Press, 2013. p: 1-31; Mechanisms of enslavement, 191-237; 237-313.

<sup>28</sup>ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão, op.cit. p.160.

<sup>29</sup>Idem, Ibidem, p.184. “Como se pode observar, há um ciclo de abusos: os trabalhadores sofriam maus tratos nas fábricas, pressionavam as chefias que deixavam de envia-los e acabavam por sofrer as violências dos soldados em suas povoações, mandados para puni-los e cobrar que cumprissem suas obrigações de vassalos. *Sobas* e seus subordinados lutavam contra esses abusos, ou seja, aquilo que não estava previsto nos tratados firmados com a Coroa”.

o sistema de conhecimento e saberes não foi o mesmo em todos os locais do mundo, e seguiu padrões diversos<sup>30</sup>.

Ao longo de muitos séculos, o conhecimento sobre as técnicas metalúrgicas foi incompleto. Muitos anônimos contribuíram para o incremento dessa área. O impulso para a institucionalização das ditas “ciências modernas europeias”, por exemplo, ocorreu a partir de meados do século XVIII. O espaço do laboratório, timidamente, transforma-se num ambiente de prática acadêmica, e os estudos de química e mineralogia, desse modo, despontam aos poucos<sup>31</sup>.

O estabelecimento de Nova Oeiras, afortunado por contar com uma série de fontes, permite aos historiadores inferir várias hipóteses a respeito do legado africano em suas fundições. Porém, o mesmo não ocorre com a Fábrica de Ipanema. Até o momento, poucos documentos foram encontrados acerca da mão de obra utilizada em seus primórdios<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup>Um exemplo a respeito da pluralidade de técnicas e transferência de tecnologia africana para as Américas, a partir de uma pesquisa elaborada entre cultura e tecnologia africana, é: CARNEY, Judith Ann. *Black rice: the African origins of rice cultivation in the Americas*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001. xiv, 240 p. Carney fala sobre a espécie de arroz cultivada na Carolina do Sul, nos Estados Unidos, e como ela entrou na América através dos navios oriundos da África. Ou seja, como costumeiramente se estabeleceu, o arroz não necessariamente tem sua origem na Ásia.

<sup>31</sup> Cf. ROSSI, Paolo. *A ciência e a filosofia dos modernos: Aspectos da revolução científica*. São Paulo, SP: UNESP, 1992.

<sup>32</sup>Sobre a atuação da mão de obra escrava em Ipanema, os trabalhos realizados contemplam o uso dos africanos livres na Fábrica, mas, até o momento, não se discutiu sobre o possível conhecimento técnico dos africanos utilizado nas fundições. Ver especialmente a dissertação de

Neste caso, numa tentativa de observar a dinâmica que une as duas margens do Atlântico a partir da circulação das técnicas de fundição do ferro, a princípio, teremos talvez mais questões do que respostas. Contudo, não podemos nos colocar em posição de quietude, e seguem os desafios da pesquisa e os silêncios que precisam ser infringidos.

### **Outros espaços, outras relações com o mundo: a figura do ferreiro africano, suas técnicas e saberes nas Américas**

A figura do ferreiro no contexto da África Centro-Occidental já foi tema de muitas pesquisas acadêmicas. Sua função é vista como algo que excede os limites de uma relação puramente baseada nas premissas econômicas. Nesta região, o trabalho, direcionado às transformações de elementos da natureza, está relacionado a um conjunto de significados epistemológicos, políticos, culturais, econômicos e sociais. Ser um ferreiro em algumas sociedades africanas não significa exercer um simples ofício. São pessoas que possuem uma condição diferenciada e usufruem de privilégios, mas têm de obedecer a algumas regras específicas – um conjunto de práticas e comportamentos que

---

mestrado, RIBEIRO, Mariana Alice Pereira Schatzer. Entre a Fábrica e a Senzala: um estudo sobre o cotidiano dos africanos livres na Real Fábrica de Ferro São João do Ipanema –Sorocaba-SP (1840-1870). Dissertação de Mestrado, Unesp, 2014; DOS SANTOS, Nilton Pereira. A Fábrica de Ferro São João de Ipanema: economia e política nas últimas décadas do Segundo Reinado (1860-1889). Tese de mestrado. FFLCH, São Paulo, 2009; DANIELI NETO, Mario. Escravidão e indústria: um estudo sobre a Fábrica de Ferro de São João de Ipanema- Sorocaba( SP) - 1765-1895. Tese de doutorado. UNICAMP- Instituto de Economia, Campinas 2006.

envolve tanto questões de poder, por conta de hierarquias religiosas, como questões de gênero<sup>33</sup>.

Com base em vários mitos de origem históricas nas sociedades da África Central, como, por exemplo, os Bakongos, Lundas, Kuba e Mbundu, as figuras dos ferreiros são associados a sujeitos heroicos. Nas sociedades de fala *bantu*, os ferreiros possuem elevados poderes associados a espiritualidade por conta das suas habilidades de transformar um produto natural em um produto cultural. É uma habilidade que requer um longo período de aprendizagem, e não está desvinculada dos rituais associados ao mundo religioso. Por isso, frequentemente os ferreiros são associados ao domínio dos poderes espirituais<sup>34</sup>.

Conforme Juliana Ribeiro da Silva, uma das maiores referências para o estudo dos ferreiros na África Central é a obra

---

<sup>33</sup> Cf. HERBERT, Eugenia W. Iron, gender, and power: rituals of transformation in African societies. Bloomington: Indiana University Press, c1993; KRIGER, Collen E. Pride of Men: Ironworking in 19th Century, West Central Africa, Portsmouth: N.H: Heinemann, 1999.

<sup>34</sup> Flavio Gomes e Luís Symanski estudaram os vestígios arqueológicos encontrados em duas fazendas de café no Vale do Paraíba, no século XIX. Neste local, foram identificadas escórias de fundição de ferro, argila branca e flocos de quartzo. O trabalho dos autores mostra como esses elementos se relacionam com a cosmologia centro-africana e trazem uma discussão sobre os poderes sobrenaturais envolvendo as tecnologias de fundir o ferro. SYMANSKY, Luís Cláudio P e GOMES, Flávio dos Santos, “Iron Cosmology, Slavery and Social Control: The Materiality of Rebellion in the Coffe Plantations of the Paraíba Valley, Southeastern Brazil” Journal of African Diaspora Archeology and Heritage, 5:2, 2016, p.174-197. Ver especialmente as discussões realizadas na p.188 a respeito da cosmologia envolvendo a atuação dos ferreiros africanos.

de Collen E. Kriger, *Pride of Men*<sup>35</sup>. O livro é fruto de uma vasta pesquisa sobre o papel do ferreiro na região central do continente africano ao longo do século XIX, especificamente entre os anos de 1820 e 1920. A autora valeu-se de um amplo corpo documental, composto por documentos na língua bantu e por elementos de cultura material, além de trabalhos de campo. Kriger aponta, ao longo do trabalho, as limitações do conhecimento sobre a metalurgia, mas reconhece o valor dos ferreiros para suas sociedades<sup>36</sup>.

Juliana Ribeiro, em contraponto ao trabalho de Kriger, considera fundamental a compreensão da existência da mitologia relacionada à figura do ferreiro, uma ideia difundida por toda a África Central. Contudo, ela concorda com a autora sobre o século XIX como um momento em que o trabalho da metalurgia ganha vulto, mas paralelamente as lideranças africanas, devido à pressão do tráfico atlântico, perdem seus postos de atuação, porém não se desconectam por completo de suas práticas míticas religiosas<sup>37</sup>.

O historiador Flávio Gomes analisou uma documentação oriunda de uma jornada pelo sertão da Capitania das Minas Gerais em meados de 1769, na qual encontrou a planta de seis mocambos, além do mapa do percurso da jornada. Afora o desenho das “casas”, sinônimo de habitação, aparecem nas plantas outros tipos de “casas”, como, por exemplo, “a casa de

---

<sup>35</sup> KRIGER, Collen E. *Pride of Men: Ironworking in 19th Century, West Central Africa*, Portsmouth: N.H: Heinemann, 1999.

<sup>36</sup> Cf. Juliana Ribeiro da Silva, *Homens de ferro. Os ferreiros na África-central no século XIX*, São Paulo: Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal de São Paulo, 2008.

<sup>37</sup> Cf. *Idem, Ibidem*, p.8-10.

tear”, a “casa de pilões” e as “casas de ferreiros”. A localização desta última, para o autor, indica uma relação com os significados religiosos e rituais ligados à figura do ferreiro, pois estavam exatamente na região central dos mocambos, e dizem respeito à experiência desses africanos em seus locais de origem<sup>38</sup>.

Em momento posterior, o engenheiro alemão W.L. Eschewege, em uma de suas visitas à região de Minas Gerais em 1811, atendendo a uma solicitação da Coroa portuguesa com o objetivo de solucionar a baixa produção de ferro na região, atrai-nos a atenção ao apontar a exploração das minas de ferro feita pelos africanos.

Na província de Minas, a fabricação do ferro tornou-se conhecida no começo deste século [XIX], através de escravos africanos. O ferro foi fabricado pela primeira vez em Antônio Pereira, por um escravo do capitão-mor Antônio Alves, e também em Inficionado, por um escravo do capitão Durães (o mesmo senhor que achara cobre nativo arenoso). Ambos disputavam a honra da prioridade<sup>39</sup>.

A facilidade que os sujeitos de origem africana tinham para fundir o ferro foi observada por outros viajantes e naturalistas. São relatos usuais presentes em narrativas do século XIX e XX. Além do excerto citado, do Barão de Eschewege, descrições similares aparecem nos escritos de José Vieira Couto e do

---

<sup>38</sup> Cf. GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e mapas nas minas: novas fontes para a história social dos quilombos no Brasil (Minas Gerais século XVIII). In: *Textos de história*, vl.2, n.4, 1994, p.32.

<sup>39</sup> Cf. ESCHWEGE, Wilhelm Ludwig von. *Pluto brasiliensis*. Belo Horizonte; São Paulo, SP: Itatiaia: EDUSP, 1979, vl.1 e 2, p.203.

Intendente Câmara, além dos pesquisadores da Escola de Minas de Ouro Preto, grupo precursor ao traçar uma história siderúrgica no Brasil. Esses autores, cada qual ao seu modo, reconhecem que as técnicas utilizadas em Minas Gerais, num espaço caracterizado como “tendas”, resultavam dos conhecimentos empregados pelos africanos.<sup>40</sup>

Segundo Candice L. Goucher, a tecnologia, enquanto um componente importante dos sistemas culturais, foi determinante para várias relações. No entanto, precisa ser analisada em perspectiva histórica, em paralelo às mudanças inevitáveis do mundo atlântico. Vários elementos da cultura africana passaram a integrar o espaço das Américas. Por exemplo, o caso da divindade iorubana Ogum, um orixá associado ao elemento do ferro. Esta divindade, presente em muitos ritos até os dias atuais, faz parte de elementos religiosos em países como Brasil, Cuba, Haiti<sup>41</sup> e Trinidad<sup>42</sup>, locais onde, possivelmente, os escravos empregaram seus conhecimentos para fundir objetos de ferro associados não só ao uso cotidiano como também para o uso religioso.

---

<sup>40</sup>Cf. ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. Em casa de ferreiro pior apeiro: os artesãos do ferro em Vila Rica e Mariana no século XVIII. 2012. 196 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, p.100

<sup>41</sup> Sobre o Haiti, ver especialmente o artigo de John Thorton, THORNTON, John. “‘I am the Subject of the King of Congo’: African Ideology in the Haitian Revolution,” *Journal of World History* 4 (1993): 181-214.

<sup>42</sup>Cf. GOUCHER, Candice L. African metallurgy in the Atlantic world. *The African Archeological Review*, 11, 1992.p. 203.

## Os pequenos fornos da Real Fábrica de Ferro de Ipanema

Os estudos arqueológicos envolvendo a cultura material produzida no contexto da diáspora africana são um campo em eminência, principalmente a partir da década de 1990, quando os arqueólogos começam a direcionar atenção aos grupos caracterizados como “subalternos”, ainda que esta não seja a melhor expressão para caracterizar um rol de relações tão complexas entre os sujeitos escravizados e seus senhores. Alguns locais, como, por exemplo, espaços de habitação e trabalho, são observados com um olhar mais acurado. Vistos como ruínas, são espaços potentes que podem transpor, através das suas camadas materiais, muitas narrativas silenciadas.

Para os historiadores, Luís Claudio P. Symansky e Flávio dos Santos Gomes, ao se estudar a cultura material da diáspora, é preciso alguns cuidados particulares. O primeiro deles diz respeito a uma postura de reapropriação dos objetos, ou seja, conferir à materialidade um uso distinto daquele originalmente projetado para ela. O segundo cuidado se refere ao significado cosmológico que é atribuído a alguns elementos naturais, como, por exemplo, conchas, ossos e alguns minerais. São objetos que podem ter desempenhado papéis importantes no cotidiano e nas práticas religiosas dos grupos africanos, e não sempre têm seus significados decifrados imediatamente<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup>Cf. SYMANSKY, Luís Cláudio P e GOMES, Flávio dos Santos, “Iron Cosmology, Slavery and Social Control: The Materiality of Rebellion in the Coffee Plantations of the Paraíba Valley, Southeastern Brazil” *Journal of African Diaspora Archeology and Heritage*, 5:2, 2016, p.185-186; MBEMBE, Achile. “As formas africanas de auto-inscrição”. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, 23, nº 1 (2001): 172-209.

Na região do Caribe, a título de exemplo, Candice L. Goucher, por meio de um trabalho arqueológico, avaliou a natureza da fundição do ferro e do bronze estabelecida no final do século XVIII. Ela tentou localizar e estudar as diversas instalações técnicas de uma indústria. Para tal descreveu algumas funções e o funcionamento de uma pequena fábrica, chamada *John Reeder*, localizada mais precisamente na região da Jamaica. Os estudos da autora têm investigado áreas de continuidade e transferência tecnológica africana no contexto da metalurgia. Na concepção de Goucher, à medida que mais locais são inventariados e mapeados, permitindo ampliar o conhecimento a respeito da cultura material e dos aspectos culturais e cosmológicos, é possível agregar elementos para que novos trabalhos possam seguir um tom comparativo<sup>44</sup>.

No caso de Ipanema, a Fábrica não ficou isenta de pesquisas arqueológicas; elas nos fornecem indícios importantes. Os fornos encontrados no local são baixos e assentados no chão. A parede circular do forno é assentada diretamente sobre o chão e formada por tijolos e fragmentos de telhas. É uma estrutura referente à redução direta do minério de ferro. A respeito dos foles utilizados, a hipótese levantada pelos arqueólogos é de que são foles de mão. São características muito similares àquelas encontradas nos fornos africanos. Os indícios podem ser mais um caminho que conecta Ipanema à outra margem do Atlântico<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Cf. GOUCHER, Candice L. African metallurgy in the Atlantic world. *The African Archeological Review*, 11, 1992, p.213.

<sup>45</sup> Cf. ZEQUINI, Cristiane. Arqueologia de uma Fábrica de Ferro: Morro de Araçoiaba Séculos XVI-XVII. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, programa de pós-graduação em Arqueologia, 2006.

O material encontrado se refere aos fornos construídos no século XVI. Até o momento, não ocorreram outras escavações no espaço onde funcionou a antiga fábrica. Sem dúvidas, é uma alternativa para seguirmos avançando no conhecimento sobre a circulação das técnicas e saberes africanos pelo Atlântico, e como estes elementos podem ter composto a história da Fábrica somando, dialogando e participando da sua construção ao lado dos técnicos, engenheiros e naturalistas de origem europeia.

A metalurgia, tal qual outros saberes e contribuições intelectuais africanas, como as práticas médicas e a culinária, integravam um conjunto de conhecimentos baseado na história da população africana escravizada que, nas adversas situações da diáspora nos espaços coloniais, precisaram reinventar suas práticas, como forma de luta e resistência.

### **Afinal, em quais espaços viviam os escravos da fábrica de Ipanema?**

As atividades da Fábrica de Ipanema oficialmente se encerraram em 1865, quando o espaço foi transferido ao Ministério de Guerra. O local, a princípio, transformou-se num quartel e, depois, ocupou outras atividades. A partir de 1930, ocorreu a exploração de alguns minerais no local, persistindo até o final dos anos 1970. Neste mesmo período a área ficou sob a posse do Ministério da Agricultura e, além da exploração mineral, figuraram entre as principais atividades no local alguns estudos sobre sementes e máquinas agrícolas. Em 1975, o Centro de Engenharia Agrícola (CENEA) deu continuidade aos mesmos estudos; no entanto, foram encerrados nos anos 1990.

No ano de 1992, os arredores da antiga Fábrica foram ocupados por algumas pessoas ligadas ao Movimento Sem Terra (MST). Provavelmente, como uma medida estratégica, marcada por interesses governamentais, o presidente Fernando Collor, quatro dias após a ocupação, decretou a criação da Floresta Nacional (FLONA) de Ipanema. A FLONA Ipanema é até hoje um local de preservação ambiental, e como todas as unidades de conservação no Brasil, é administrada pelo ICMBio (Instituto Chico Mendes).

O Instituto de Terras de São Paulo (ITESP), juntamente com as famílias que ocuparam o espaço, realizou alguns procedimentos a fim de formalizar o assentamento. O IBAMA, à época, comprometeu-se a ceder parte das terras, mas até hoje a área não foi totalmente regulamentada, persistindo as famílias no local.

No que se refere ao espaço da Fábrica propriamente, ainda restam muitas construções. Como, por exemplo, alguns casarões, casas de armas, materiais fundidos à época, além dos fornos, usados para fundir o ferro. Não obstante, tanto em termos materiais como simbólicos, são quase nulos os resquícios sobre a mão de obra escrava que trabalhou e circulou por toda a área industrial.

O imenso conjunto arquitetônico de Ipanema é objeto de destaque, tendo sido a primeira iniciativa nacional de efetiva preservação de um conjunto industrial no Estado de São Paulo. No ano de 1964, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)<sup>46</sup> realizou o tombamento do conjunto

---

<sup>46</sup> Portal IPHAN, Bens Tombados. Lista de Bens Tombados e Processos em Andamento (1938 - 2016). Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Lista\\_Bens\\_Tombados\\_](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Lista_Bens_Tombados_)

arquitetônico e, em seguida, o CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico) no ano de 1974<sup>47</sup>.

Ao lado da cidade de Sorocaba, um grande polo industrial e regional, a estrutura da FLONA de Ipanema é impactada pelo crescimento urbano, o qual gradativamente avança em direção à reserva ambiental. Esta se encontra distante 20 quilômetros de Sorocaba, em uma área total de 5.179,93 hectares. A maior parte da FLONA está circunscrita no sul do município de Iperó; no restante, ocupa parte dos municípios vizinhos de Araçoiaba da Serra e Capela do Alto<sup>48</sup>.

Compreendemos que a lógica de tombamento e patrimonialização de um bem histórico, muitas vezes, também está associado a práticas e posturas culturais, muitas delas burocraticamente institucionalizadas. No caso da Fábrica de Ipanema, é preciso um trabalho mais acurado, com o objetivo de averiguar com precisão as narrativas que se embrenham nos documentos oficiais do tombamento do conjunto arquitetônico e

---

marco\_2016.pdf

Acesso em: 25/07/2018.

<sup>47</sup> Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultural, CONDEPHAAT, lista de bens tombado. Real Fábrica de Ferro São João de Ipanema.

Disponível em:

[http://vgnweb.publica.sp.gov.br/StaticFiles/SEC/Condephaat/Bens%20Tombados/at%C3%A9%20dez.14\\_CRONOL%C3%93GICA.pdf](http://vgnweb.publica.sp.gov.br/StaticFiles/SEC/Condephaat/Bens%20Tombados/at%C3%A9%20dez.14_CRONOL%C3%93GICA.pdf)

Acesso em: 25/07/2018.

<sup>48</sup> Cf. CASTRO, Eduardo. O Significado do Trabalho na constituição da Territorialidade dos assentados da Fazenda Ipanema, Iperó- SP. Tese de doutorado. USP - FFLCH, São Paulo, 2007.

no plano de manejo da atual Unidade de Conservação, tendo em vista que esses dois documentos são norteadores para as políticas públicas de preservação e de acesso ao local.

Feito este exercício, é possível afirmar com segurança qual, de fato, é o trato oficial e o discurso acerca da memória da mão de obra africana e seus descendentes, se ela existe. Afinal, na Fábrica de Ipanema não moraram e trabalharam apenas europeus. É preciso um esforço, principalmente de órgãos públicos, para evidenciar essa memória a quem visita o local. É preciso dizer onde moravam, como viviam, como eram suas práticas culturais, e acentuar, aos visitantes, os significados de uma indústria de ferro que emergia em meio a uma sociedade marcada pela escravidão. Essa postura permite ao visitante um outro olhar, um contato com outras práticas, saberes e epistemologias. É um exercício que pode “dar vida” aos sujeitos escravizados, pode humanizá-los, tirando-os, por fim, das ruínas memoriais e de procedimentos que insistem em apagar essa face da história. Torna-se possível, desse modo, mostrar que esses sujeitos possuem uma história que os conecta à outra margem do Atlântico, uma história dotada de práticas intelectuais e religiosas que transpõem o trabalho árduo nas fundições. Uma história cheia de contribuições para a então recém-surgida indústria siderúrgica.

## **Fontes**

Apêndices das Cartas Régias, Avisos etc., referentes à Fábrica de Ferro de São João do Ipanema. In: VERGUEIRO, Nicolau Pereira de Campos. História da fábrica de Ipanema e defesa perante o Senado. Brasília, DF: Senado Federal: Editora da UnB, 1979.

Carta de Luis Antonio de Sousa, governador da capitania de São Paulo, para Sebastião José Carvalho de Melo, Conde de Oeiras. São Paulo, três de janeiro de 1768. In: *Publicação Oficial de documentos interessantes para a história e costumes de São Paulo*. v. XIX, p.41. *Apud* ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. Ferreiros e fundidores da Ilamba: uma história social da fabricação do ferro e da Real Fábrica de Nova Oeiras (Angola, segunda metade do século XVIII). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP,2017. p.268.

Carta de Luis Antonio de Sousa, governador da capitania de São Paulo, para Sebastião José Carvalho de Melo, Conde de Oeiras. São Paulo, três de janeiro de 1768. In: *Publicação Oficial de documentos interessantes para a história e costumes de São Paulo*. v. XIX. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, Typographia da Companhia industrial de São Paulo, 1869, p.39-41. *Apud* ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. Ferreiros e fundidores da Ilamba: uma história social da fabricação do ferro e da Real Fábrica de Nova Oeiras (Angola, segunda metade do século XVIII). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP,2017. p.266.

ESCHWEGE, Wilhelm Ludwig von. *Pluto brasiliensis*. Belo Horizonte; São Paulo, SP: Itatiaia: EDUSP, 1979, vl.1 e 2.

Manoel Eufrazio de Azevedo Marques, Apontamentos históricos, geográficos, biográficos, estatísticos e noticiosos da província de São Paulo. São Paulo: Martins, 1954, v.1, p.248. *Apud* BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Autoridade e conflito no Brasil Colonial, p.181.

## Referências bibliográficas

ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. *Em casa de ferreiro pior apeiro: os artesãos do ferro em Vila Rica e Mariana no século XVIII*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2012, 196 p.

ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. *Ferreiros e fundidores da Ilamba: uma história social da fabricação do ferro e da Real Fábrica de Nova Oeiras (Angola, segunda metade do século XVIII)*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2017.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. *Autoridade e conflito no Brasil colonial: o governo do Morgado de Mateus em São Paulo, (1765-1775)*. 2. Ed. rev. São Paulo: Alameda, c2007.

BARBOSA, Francisco de Assis. *Dom João VI e a siderurgia no Brasil*. 2. ed. Brasília: Batel, 2010.

CANDIDO, Mariana. *An african slaving port and the Atlantic world: Benguela and its hinterland*. New York: Cambridge University Press, 2013.

CARNEY, Judith Ann. *Black rice: the African origins of rice cultivation in the Americas*. Cambridge: Harvard University Press, 2001. xiv, 240 p.

FERREIRA, Roquinaldo. *Cross-cultural exchange in the Atlantic world: Angola and Brazil during the era of the slave trade*. New York: Cambridge University Press, 2014.

FILHO, Eduardo T. *Entre a Memória Coletiva e a história de “Cola e Tesoura”*: as intrigas e os malogros nos relatos sobre a fábrica de ferro de São João do Ipanema. Tese (Mestrado em História), Universidade

Estadual de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2012.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e mapas nas minas: novas fontes para a história social dos quilombos no Brasil (Minas Gerais século XVIII). In: *Textos de história*, v.1.2, n.4, 1994.

GOUCHER, Candice Lee. *African metallurgy in the Atlantic world*. The African Archeological Review. 11, 1992.

HERBERT, Eugenia W. *Iron, gender, and power: rituals of transformation in African societies*. Bloomington: Indiana University Press, c1993.

KRIGER, Collen E. *Pride of Men: Ironworking in 19th Century, West Central Africa*, Porthsmouth: N.H: Heinemann, 1999.

LYRA, Maria de Lourdes Viana. *A utopia do poderoso império: Portugal e Brasil: bastidores da política: 1798-1822*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.

MILLER, Joseph. *Poder político e parentesco. Os antigos estados mbundu em Angola*. Luanda: Arquivo Histórico Nacional, 1995.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

RIBEIRO, Mariana Alice Pereira Schatzer. *Entre a Fábrica e a Senzala: um estudo sobre o cotidiano dos africanos livres na Real Fábrica de Ferro São João do Ipanema – Sorocaba-SP (1840-1870)*. Dissertação de Mestrado, Unesp, 2014.

RODRIGUES, Leda Maria Pereira. *As Minas de ferro em Araçoiaba (São Paulo. Séculos XVI-XVII-XVIII)*. *Annais...* III Simpósio dos Professores Universitários de História. Franca, 1966.

ROSSI, Paolo. *A ciência e a filosofia dos modernos: Aspectos da revolução científica*. São Paulo: UNESP, 1992.

SALAZAR, Jose Monteiro. *O esconderijo do sol: a história da fazenda Ipanema, desde a primeira forja do Brasil até a Real Fabrica de Ferro*. Brasília: Ministério da Agricultura, 1982.

SILVA, Juliana Ribeiro da. *Homens de ferro: os ferreiros na África central no século XIX*. São Paulo: Alameda, 2011.

SILVA, Ana Rosa Clochet da. *Inventando a nação: intelectuais ilustrados e estadistas luso-brasileiros no crepúsculo do antigo regime português: 1750-1822*. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2006.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *A cultura luso-brasileira: da reforma da universidade a independência do Brasil*. Lisboa: Estampa, 1999.

SYMANSKY, Luís Cláudio P.; GOMES, Flávio dos Santos. Iron Cosmology, Slavery and Social Control: The Materiality of Rebellion in the Coffe Plantations of the Paraíba Valley, Southeastern Brazil. *Journal of African Diaspora Archeology and Heritage*, p. 5:2, 2016.

THORNTON, John. “I am the Subject of the King of Congo”: African Ideology in the Haitian Revolution. *Journal of World History* 4, 1993, p. 181-214.

ZEQUINI, Cristiane. *Arqueologia de uma Fábrica de Ferro: Morro de Araçoiaba Séculos XVI-XVII*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, programa de pós-graduação em Arqueologia, 2006.

**CAPÍTULO 8:**  
**BRINQUEDOTECA:**  
**um espaço de construção de identidades e valorização das**  
**diversidades**

*Lília Maria Mendes Bernardi*  
*Carolina Souza Franco Morais*

Fazer parte de uma sociedade que respeita suas diversidades é o que se pode esperar em pleno século XXI; infelizmente não é o que se vivencia, pois ações e atitudes de racismo, discriminação e preconceitos ainda estão presentes e impregnados nas comunidades, sociedades e na humanidade.

Algumas pessoas ao invés de respeitar, acolher, incluir, valorizar, aprender e sentir-se orgulhoso por poder fazer parte de uma sociedade que possui diversos tipos de raças, costumes, crenças e cultura, preferem excluir e continuar tendo atitudes que desrespeitam o ser humano.

Quando se pensa o quanto o Brasil e o mundo avançaram em algumas áreas como da tecnologia e da informática, começa-se a se questionar o porquê de ainda não se avançar na área da educação. Uma educação de qualidade é o que se precisa para só então criar uma sociedade que respeite e valorize toda e qualquer diferença. É na escola e no contato que as crianças têm desde bem pequenas, que elas aprendem a socializar e respeitar o outro.

É também um lugar de construção, não só de conhecimento, mas também de identidade e de valores, incluir atividades lúdicas no ambiente escolar proporciona acima de tudo interação entre os indivíduos, por meio das brincadeiras, jogos e

trocas de brinquedos, mas também criam-se laços de amizade e sentimentos verdadeiros. São considerados fatos universais, sua linguagem pode ser compreendida por todas as crianças no mundo. “As interações sociais ocupam um espaço de destaque no desenvolvimento infantil, pois é a partir delas que a criança tem acesso à cultura, aos valores e conhecimentos universais” (FRIEDMANN, 1998, p. 69).

Ali transborda ludicidade, possibilidades e assegura o direito que a criança tem de brincar são as Brinquedotecas, segundo Friedmann (1998, p. 36 e 37) é

um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar [...] Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de “faz de conta”, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar [...] acima de tudo, muita alegria, afeto e disponibilidade.

Alguns objetivos da brinquedoteca são “valorizar o brincar e as atividades lúdicas e criativas; possibilitar o acesso à variedade de brinquedos; dar condições para que as crianças brinquem espontaneamente; criar um espaço de convivência que propicie interações espontâneas e desprovidas de preconceito”. (FRIEDMANN, 1998, p. 37).

No brincar há uma interação afetiva e corporal que é essencial ao emocional e intelectual do ser humano. Ao brincar com outras pessoas, a criança aprende a viver socialmente, respeita regras, cumpre normas e assimila de forma natural, tanto

que muitas vezes elas nem percebem quando são impostas e se torna um hábito. Nas brincadeiras, têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas, aproximarem-se da natureza e da sociedade, estimular a imaginação e inteligência, desenvolver a criatividade, ajudar na socialização e na descoberta de si mesmos, permitindo com isso que compreendam o mundo. (CUNHA, 2007).

A relação com a temática surgiu quando foi ofertado um Curso de Formação Continuada em Educação para as Relações Étnico Raciais, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia e Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, onde uma de suas atividades era elaborar e executar um projeto de intervenção para ser aplicada na Educação Básica.

Finalizando a graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG-Unidade Ituiutaba, não atuando ainda como regente de sala de aula, mas sendo aluna bolsista de um projeto de extensão financiado pelo PAEx (Programa de Apoio a Extensão), intitulado como “Brinquedoteca: um espaço de construção de aprendizagens na formação de professores”, resolveu-se utilizar os estudos teóricos e práticos adquiridos sobre as Brinquedotecas para a aplicação do projeto de intervenção da formação continuada em uma escola municipal da cidade de Ituiutaba-MG, e como requisito, esta deveria possuir Brinquedoteca para a efetivação das atividades.

Justifica-se esta pesquisa pelos estudos já realizados sobre a importância do brincar e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Com isso, seria muito importante paraverificar que apesar de todas as vantagens que a Brinquedoteca traz para esse desenvolvimento, mostrar que também auxilia no combate ao racismo, preconceito e

discriminação, que através do lúdico, dos brinquedos e das brincadeiras as crianças aprendem a conviver e a respeitar as diferenças e as diversidades da nossa sociedade, e esse respeito quando adquirido na infância se perpetua ao longo da vida.

Outra justificativa para a elaboração e efetivação desse projeto de intervenção, partiu de algumas reflexões sobre a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, poder conscientizar e possibilitar aos alunos uma aprendizagem sem diferenças e preconceitos, ajudando-os na formação de valores, no fortalecimento da igualdade de direitos e poder oferecer um conhecimento significativo através das atividades lúdicas.

A partir dessa proposta, tem-se como questionamento, de que forma as Brinquedotecas podem auxiliar no desenvolvimento de ações para a valorização das diferenças, das diversidades e para formar uma educação antirracista e preconceituosa?

Tem-se como objetivos, desenvolver uma educação para as relações Étnico Raciais positivas na educação, bem como a contribuição da história e da cultura dos povos de matrizes africanas e afro-brasileiros para a formação da nossa sociedade; e incentivar e valorizar o brincar como ação de valorização das diferenças das diversidades e para formar uma educação antirracista e preconceituosa.

A metodologia para o desenvolvimento do trabalho aconteceu em três etapas, sendo a primeira a partir de estudos teóricos por meio de leituras, palestras com especialistas e registro dos textos integrantes da bibliografia ofertados pelo curso de formação em Educação para as Relações Étnico Raciais,

realizada em encontros mensais entre os meses de abril a dezembro de 2018.

A segunda etapa foi concretizada pelo levantamento de literatura, brinquedos, brincadeiras e adereços usados pela cultura africana, que foram coletados principalmente através da internet, para a realização das oficinas pedagógicas. Tais oficinas foram pensadas para as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na terceira etapa, realização do projeto de intervenção, sua aplicação foi dividida em quatro momentos, sendo o primeiro a introdução ao tema e a contação de uma história; no segundo uma releitura de colares africanos; o terceiro a confecção de um brinquedo que se chama bilboquê; e o quarto momento a observação das atividades lúdicas e do brincar na Brinquedoteca. Nesse momento, que se analisa e verifica como esse espaço ajuda na socialização e interação entre as crianças, pois os materiais utilizados que são na maioria recicláveis. Também gerou importante papel de experimentação e conhecimentos, pois além de estimular a interação entre as crianças, incentivou-se a preservação do meio ambiente.

Vários autores abordam sobre os brinquedos feitos de materiais recicláveis e sucatas. Para Cunha (2007, p. 35) “construir um brinquedo é certamente uma enriquecedora forma de brincar. Quem não gosta de poder dizer: fui eu que fiz!”.

Brougère (2010, p. 17) aponta que “conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real”.

E Friedman (1998, p. 108 e 109) acrescenta que “o brinquedo sucata é o brinquedo construído pelo artesão popular, é aquele confeccionado pela própria criança. [...] os trabalhos

possuem um estilo todo pessoal, mostrando assim uma visão própria do mundo”.

Conforme os autores supracitados a construção de um brinquedo (material) tem grande relevância na formação da criança, o que pode muito a construir e desconstruir certas imagens e preconceitos que a sociedade ainda preserva, pois “a imaginação e a fantasia da criança são extremamente férteis: ela pode chegar a criações incríveis de objetos de brincar. É o caso de brinquedos feitos de sucata, pano, madeira etc.” (FRIEDMANN, 1996, p. 17).

### **Um estudo da Lei 10.639/03**

Em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei Federal nº 10.639/03, alterando a Lei nº9. 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".

Assim, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Deverá incluir 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.

Ainda conforme seu texto, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de

Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. (BRASIL, 2003).

O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. A Lei 11.645/2008 é a mais atual vigente, ela altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, 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”. Isso implica a necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio.

Essa lei importantíssima é considerada um avanço e tem o objetivo de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade comprometida com as origens do povo brasileiro. Sobre essa questão:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres livres “para ser o que for e ser tudo” – livres

de preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. (BRASIL, 2005, p. 11-12).

Por isso, todos, principalmente os professores, não podem silenciar e omitir o racismo e discriminação no cotidiano escolar, que é o ambiente com mais incidência, devem, primeiramente, respeitar para só depois ensinar as crianças que é um dever respeitar a diversidade racial, sejam elas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas.

Muitas dúvidas podem surgir para as pessoas sobre os termos racismo, preconceito e discriminação, Gomes (2005, p. 52) esclarece:

O racismo é por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores.

Em relação ao preconceito o autor aborda que

é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (GOMES, 2005, p.54).

E complementa sobre o conceito de discriminação:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada

como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p.55).

E para esclarecer e diferenciar os termos etnia, etnicidade e etnocentrismo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual relata que

o conceito de etnia, que substitui com vantagens o termo “raça”, já que tem base social e cultural. “Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. “Etnicidade” é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico, que frequentemente se autodenomina comunidade. Já o “etnocentrismo” — tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo, e de pensar sobre o outro também apenas a partir de seus próprios valores e categorias — muitas vezes dificulta um diálogo intercultural, impedindo o acesso ao inesgotável aprendizado que as diversas culturas oferecem. (BRASIL, 1997, v.10, p. 35).

No mesmo Parâmetro (PCN's) traz em sua apresentação a questão da diversidade no Brasil

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania. (BRASIL, 1997, v.10, p. 15).

E ainda ressalta sobre a relevância do estudo do continente africano

O estudo histórico do continente africano, com sua complexidade milenar, é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento, que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso [...] Esses conhecimentos são subsídios para que se possa compreender o processo de surgimento de tendências, ideias, crenças, sistemas de pensamento, seu percurso por diversos territórios nacionais e continentais, e a ampliação da influência cultural; perceber a criação e recriação constante de tradições, a complexidade da convivência da diversidade em um mesmo território, nem sempre harmonizada, assim como processos internacionais de pressão, e desenvolvimento de processos regionais de construção da paz. (BRASIL, 1997, v.10, p. 32).

Uma sociedade que seja consciente nas relações étnico raciais é o que se almeja, ao tratar das diversidades, não se pode permitir e de fato não é a, divisão da sociedade em grupos culturais fechados, e sim o envolvimento de todos como forma de enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. A escola no Brasil, durante muito tempo e até hoje, disseminou preconceito de formas diversas. Conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que têm sofrido críticas fundamentadas, constituem assunto que merece constante atenção. (BRASIL, 1997).

## **A contribuição do lúdico no desenvolvimento infantil**

O brincar e os brinquedos perpetuam a sociedade desde a antiguidade até os dias atuais; todas as pessoas brincam ou já brincaram, é uma prática que é passada de geração em geração e está diretamente ligada a tradição familiar, “A criança está inserida desde o seu nascimento num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável; não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura [...]” (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Em relação ao jogo tradicional Kishimoto (2014, p. 13) descreve:

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil, assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

As brincadeiras tradicionais ao serem repassadas para crianças pelos pais ou avós, modificam-se e modernizam para regras e costumes dos tempos atuais e com isso sofrem constantes transformações por não estarem registrados de forma escrita e por constituir-se de forma coletiva, sempre é repassada de forma expressiva, seja verbal ou gestual, e muitas vezes correm o risco de até desaparecerem; “o ser humano faz, refaz, inova, recupera, retoma o antigo e a tradição, inova novamente, incorpora o velho no novo e transforma um como poder do outro”. (FRIEDMANN, 1996).

Utilizam-se vários nomes para esses momentos, brincadeira, jogo, brinquedo e atividade lúdica Friedmann (1996, p. 12) traz a definição destes termos

Brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

A brincadeira fornece estímulos para seu desenvolvimento, dá espaço para imaginação, exercita suas potencialidades, desenvolve a sociabilidade, aprende a conviver e a respeitar o direito dos outros, possibilita novas descobertas, traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, proporciona aprendizagem, aquisição de conhecimentos e habilidades de forma natural e agradável, “por que brincando a criança prepara-se para o futuro experimentando o mundo ao seu redor”. (CUNHA, 2007, p.11).

O brinquedo possibilita à criança construir sua consciência de realidade, muitas vezes em suas brincadeiras elas imitam os adultos, e é nesse brincar de faz-de-conta que elas demonstram sua vontade de crescer. O interessante do brinquedo é que ele testemunha a importância da interação, do que se passa entre o objeto e o ator, o brinquedo é mais do que um instrumento de brincadeira, ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários. (BROUGÈRE, 2010).

Trabalhar com jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileiras nas instituições escolares desde a educação infantil faz crescer na criança um espírito de igualdade e ajuda a criar um ambiente sem preconceitos “a infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”. (KISHIMOTO, 2010, p. 22).

As crianças não nascem preconceituosas e racistas, o que as tornam pessoas assim é a comunidade e a sociedade as quais pertencem. A escola, como espaço de formação é um lugar que tem como missão:

transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que estas

transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. (FRIEDMANN, 1996, p. 54).

Ainda, segundo a autora:

A educação deve privilegiar o contexto sócio-econômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando os valores e a bagagem que elas já têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. (FRIEDMANN, 1996, p. 54).

Antes de introduzir a temática na escola, e trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana na sala de aula é relevante pesquisar o assunto para abordá-los de forma clara para não gerar mais exclusão e preconceitos, Cunha (2016, p. 19) ressalta que

pensar a contribuição da ludicidade para a educação das relações étnico-raciais é enfrentar o desafio de pesquisar e selecionar jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras que permitam valorizar a diferença e não afirmar a brutalidade que marcou a chegada dos povos negros no Brasil.

O que todos nós sabemos é que o povo africano foi muito explorado, levado a deixar de lado a sua própria cultura, e que apesar de todo sofrimento e opressão, esta etnia resistiu bravamente, mantendo suas raízes, recriando costumes e valores.

No PCN – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual traz um trecho sobre cultura

A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores. O grupo social transforma e reformula constantemente esses códigos, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade. (BRASIL, 1997, v.10, p. 34).

Como resultado, vemos que a diversidade cultural do Brasil está fortemente ligada à cultura africana, muitos brinquedos, jogos e brincadeiras descendem dessa cultura.

Assim, não é possível delimitar a ludicidade negra a um conjunto fechado de brinquedos, folguedos e brincadeiras e nem é possível falar de uma ludicidade exclusivamente africana ou afro-brasileira, em virtude dos processos de trocas e misturas culturais, muitas vezes violentos, impostos pela colonização da África. Mesmo neste contexto de difícil precisão histórica, a ludicidade africana e afro-brasileira se afirma como um elemento importante aos estudos culturais porque evidencia a capacidade de resistência, criação e recriação dos negros, no Brasil e no mundo. Nesse processo, os jogos e as brincadeiras surgem como uma profunda experiência intercultural e intracultural. Um encontro alegre com a cultura do “outro” e um mergulho em nossas próprias raízes culturais, híbridas e multicoloridas. (CUNHA, 2016).

É na infância que a criança começa a perceber as diversidades existentes na sociedade, do mesmo jeito que elas aprendem que devem respeitá-las é nesta fase que elas começam a construir sua própria identidade e autoestima.

A identidade tanto é uma relação com a individualidade do sujeito, quanto com o segmento social ao qual esse sujeito é pertencente, e autoestima pode ser traduzida como o conceito valorativo que o indivíduo faz de si mesmo ou de seu grupo em comparação com os conceitos e valores atribuídos aos outros grupos com os quais convive e atua socialmente. Em uma sociedade e comunidade escolar onde as crianças ainda nos dias de hoje percebem que nos livros, programas de televisão, filmes e contos de fadas tendem a desqualificar os atributos do segmento étnico-racial negro, é que os alunos deste grupo desenvolvem, muitas vezes, uma autoestima acentuadamente baixa, por não encontrarem, nesse contexto, referenciais negros socialmente valorizados, a existência somente de personagens brancos afeta a construção da identidade, e o que acontece muitas vezes é que a criança sofre e começa a negar sua própria etnia e cultura. (SOUSA, 2005).

Gomes (2005, p. 43), traz afirmações e questionamentos sobre a construção da identidade negra

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as), sobre a importância da diversidade cultural?

## Ainda segundo o autor

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não- nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p. 44).

Alguns educadores se preocupam e se atentam para o combate da discriminação dentro da escola, a lei sozinha não garante a igualdade da cidadania, a escola deve se tornar parceira nesta luta, e exterminar todo e qualquer tipo de atitudes preconceituosas, mostrar para a criança não só que é errado e sim o porquê é errado, só assim vamos transformar a sociedade em que vivemos, e poder ajudar na construção das identidades das nossas crianças.

O uso do lúdico é o meio mais fácil para alcançar objetivos e disseminar ideias nas crianças, por meio do brincar, das brincadeiras, de momentos de alegria é que ensinamos o quão importante é o respeito nas relações que eles estabelecem e estabelecerão desde a infância até a vida adulta.

## **Análise de dados**

A aplicação das atividades foi realizada com crianças de quatro anos de idade, em uma escola da rede municipal de ensino

da cidade de Ituiutaba-MG. Sua concretização só foi possível porque se contou com a participação de voluntárias do curso de Pedagogia da UEMG- Unidade Ituiutaba, essa aplicação aconteceu em quatro momentos.

No primeiro momento as crianças foram encaminhadas para a Brinquedoteca da escola, e, em uma roda de conversa, foi solicitado que cada uma se apresentasse também. Em seguida, introduziu-se o tema “Respeito às diversidades”, de forma simples para que compreendessem o objetivo. Iniciou-se falando sobre as diferenças existentes na sociedade e em seguida mostrando as diferenças entre elas, como cor do cabelo, dos olhos, a cor da pele e a altura, a fim de perceberem que as diferenças existem e que acima de todas, o que se deve sempre fazer é respeitá-las.

Manuseando uma boneca de cor branca e uma boneca de cor negra inquiriu-se a diferença entre elas. A primeira criança levantou a mão e disse: “Eu sei! O vestido delas é diferente”, outras crianças disseram: “A diferença é a cor do cabelo”; “É a cor dos olhos”; “Uma é maior que a outra”; por último, uma criança respondeu “A diferença é a cor delas, é negra igual eu”, depois desse momento, foi explicado que todas as respostas estavam corretas, valorizando de forma positiva as diferenças.

Em seguida, foi apresentada e contada a história infantil “As tranças de Bintou” da autora Sylvian e Anna Diouf, uma história que permite repensar o Brasil através dos costumes africanos. Conta a história de uma menina negra que não se contenta com seus birotos na cabeça e gostaria de usar tranças como sua irmã mais velha, conta sobre a passagem da infância para a adolescência.

Após contar a história partiu-se para a sua análise através de questionamentos como: o que são biotes? Um menino respondeu: “São as bolinhas do cabelo da menina da história... a Bintou”; Porque Bintou não podia fazer tranças? Nessa hora, as crianças ficaram caladas, e explicou-se que era uma tradição do país em que ela morava e que lá as crianças não usavam tranças porque deveriam se preocupar somente em fazer amizades e brincar. Quem sabe de que país Bintou é? Muitas crianças responderam ao mesmo tempo “da África!”; Bintou ficou feliz no final da história? Algumas crianças responderam que não, e uma menina que “Sim. Ela ficou sim porque ela acabou com os passarinhos que queria na cabeça, não precisou de trança!”.

No segundo momento, ressaltou-se alguns adereços que o povo africano utiliza, informando-os que vários elementos do vestuário africano estão fortemente presentes na moda brasileira, caracterizando o vestuário afro-brasileiro, sendo compostos de muitas cores e texturas. Falou-se das capulanas, turbantes, máscaras, brincos e colares. Foi proposta como atividade, uma releitura dos colares africanos, e através de canudos coloridos picados e elásticos deveriam criar um colar.

Nesse momento, uma criança bem tímida pediu para que amarrasse seu colar, e relatou “Tia, minha mãe faz aquilo no meu cabelo e no da minha irmã, eu acho bonito, você acha tia?” tendo respondido que “Sim, que biotes são bem charmosos e lindos!”, ela sorriu e disse “Eu não sabia que chamava assim!” sorrindo, saiu de perto e foi relatar o que havia escutado para uma coleguinha. Percebeu-se que aquela garotinha já possui uma identidade negra positiva dentro de si, e ficou muito orgulhosa ao contar que sua mãe fazia biotes no seu cabelo.

No terceiro momento, foi explicado às crianças que lá na África é um costume utilizar todo tipo de material para recriar

brinquedos, que a falta de recursos para obter brinquedos se resolvia com um pedaço de pano que virava uma boneca para as meninas e bola para os meninos, Cunha (2016, p. 17) ressalta exatamente isso nesse trecho “É essa força de recriação de seu mundo que se vê na criança africana que hoje transforma lixo em brinquedo, que usa a terra como tabuleiro, que faz sua bola de panos velhos e sai a jogar futebol”.

Propôs-se confeccionar com eles um brinquedo chamado bilboquê que, para sua construção utiliza-se garrafa pet, cordão e tampinhas de garrafa. As crianças ficaram animadas ao saber que poderiam levar os brinquedos para a casa.

Depois de toda a aplicação, no quarto momento, observou-se como brincavam e interagiam com o brinquedo que confeccionaram, com aqueles existentes na brinquedoteca e como é a relação entre eles. Percebeu-se que as crianças brincaram sem demonstrar qualquer tipo de preconceito ou racismo; interagem de forma divertida com todos. Na turma de 20 demonstraram interesse quando foi mencionado sobre a diversidade e respeito às diferenças, mostrando que já haviam trabalhado em outras ocasiões com o tema.

## **Considerações finais**

Como já se afirmou, crianças não nascem racistas e preconceituosas, o que faz com que assim se tornem é o contato que têm com adultos e com a sociedade, que de forma interiorizada ainda dissemina violência e preconceito de forma ativa ou passiva.

Na escola, essa temática ainda é abordada com superficialidade e somente em datas comemorativas, sendo que deveria ser trabalhada e abordada em todas as modalidades, níveis e disciplinas de ensino, de forma multidisciplinar, para só assim poder desenvolver um ensino/aprendizagem que leve à reflexão sobre o preconceito, racismo, discriminação, diversidade cultural, étnica e o principal acima de tudo, forme cidadãos comprometidos com o respeito.

Ao propor este projeto, o objetivo principal foi analisar como as Brinquedotecas e o brincar auxilia na interação das crianças e como ajuda a combater ações de racismo e preconceito. Pensando nesse tema, procurou-se trazer um embasamento teórico para o estudo, e a partir dos dados e das observações identificou-se que o momento do brincar é livre de preconceitos. O estudo apresentou também que, quanto mais cedo for trabalhada e introduzida uma educação para as relações étnico raciais, mais perto estará de formar cidadãos que contribuam para a conquista de uma sociedade justa e igualitária.

Um lugar convidativo e livre de julgamentos é o que as crianças procuram nas escolas; as Brinquedotecas possuem essas características, porque no momento do brincar e das brincadeiras todos interagem, criam vínculos e auxiliam na formação da personalidade e identidade. Formar uma identidade racial positiva é o dever das escolas, porque é ali que as crianças passam a conviver com outras e com a diversidade. Observou-se que, com a aplicação do projeto de intervenção que, se a escola desde a Educação Infantil trabalhar com as diferenças, ela preparará as crianças para o mundo racista que existe.

## Referências bibliográficas

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Volume 10 – Brasília: MEC/SEF, 1997.*

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

\_\_\_\_\_. 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, 2003.

\_\_\_\_\_. 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, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura.* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca: Um mergulho no brincar.* 4 ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

CUNHA, D. A. da. *Brincadeiras africanas para educação cultural.* Castanhal: EdUFA, 2016.

FRIEDMANN, A. (org.) *O direito de brincar: A brinquedoteca.* São Paulo: Scritta, 1998.

\_\_\_\_\_. *Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil.* São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para todos. Brasília, 2005.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis*. O jogo, a criança e a educação. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_ (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, F. M do N. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. IN: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para todos. Brasília, 2005.

## **CAPÍTULO 9: O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM UMA UNIVERSIDADE NA CIDADE DE ITUIUTABA-MG**

*Luana R. Mendes Rafael  
Lília Maria Mendes Bernardi*

A partir da alteração na LDB 9394/96 pela Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003 tornou-se obrigatório em todas as escolas de ensino fundamental e médio do país a educação, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Esta Lei é resultado das lutas, denúncias e pressões históricas do movimento negro por uma educação que possibilite o direito às crianças, jovens e adultos se apropriarem da história do Brasil na perspectiva da participação ativa do movimento negro como principal sujeito social.

A inclusão dos conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito do currículo escolar representa um avanço político e pedagógico na história da educação e da escola brasileira.

Diante desse contexto nos anos 2000 além da lei 10.639/03 foram aprovados o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De acordo com Cunha Júnior (1999, p. 20), “a ancestralidade é a nossa via de identidade histórica. Sem ela não

compreendemos o que somos e nem seremos o que queremos ser”. Desta forma, esta pesquisadora, cujo compromisso é de contribuir com o processo de construção da identidade negra no ambiente escolar e dar voz a essa comunidade marginalizada, e, assim, conduziu o seu interesse acadêmico por essa linha de pesquisa.

O que se levou a pesquisar tal temática foi a ausência de disciplinas relacionadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira presente no curso de Pedagogia da UEMG-Unidade Ituiutaba. Este possui as disciplinas de Conteúdo e Metodologia em História I e II, porém, dentro da complexidade de se aprender sobre a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira apenas duas disciplinas são insuficientes e com isso, surgiram os seguintes questionamentos: como os cursos de licenciatura em uma Universidade da cidade de Ituiutaba-MG vêm contribuindo para a formação étnico-racial a partir da implementação da Lei 10.639/03? E se os estudos das relações étnicas se fazem presentes nos cursos de licenciaturas?

Assim, elaborou-se como objetivo geral analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas em uma Universidade da cidade de Ituiutaba-MG a fim de identificar quais as propostas curriculares que os cursos têm assumido em relação à educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. E como objetivos específicos conhecer o contexto histórico da Lei 10.639/03 e sua implementação nos currículos da formação inicial dos cursos de licenciatura em uma Universidade da cidade de Ituiutaba-MG; problematizar a formação docente e a inclusão da educação das relações étnico-raciais na formação inicial nos cursos de licenciatura e analisar os currículos dos cursos de licenciaturas em uma Universidade da cidade de Ituiutaba-MG, compreendendo o processo de

implementação da Lei 10.639/03. Essa pesquisa segue os preceitos metodológicos, documental e qualitativa. Frente às novas orientações curriculares examinou-se a oferta de disciplinas, ementas e referências que possibilitem discussões e estudos sobre as relações étnico-raciais em cursos de licenciaturas na cidade de Ituiutaba no estado de Minas Gerais no pontal do Triângulo Mineiro.

Para a elaboração do presente artigo foram tomados como objetos de análise documentos como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas de uma Universidade da cidade de Ituiutaba- MG, a fim de identificar quais as configurações curriculares que os cursos têm assumido em relação à educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Por outro lado, sabe-se que a formação do professor não é concluída após a graduação, e nem mesmo depois de anos de prática docente. Essa formação deve ser continuada e aperfeiçoada durante toda sua trajetória. Talvez essa seja um dos meios que garantam a formação de um bom professor, ou seja, o aprendizado contínuo. Mas, é evidente que a formação inicial deve garantir um viés sólido que encaminhe à formação do professor.

Não importa em qual curso de licenciatura o sujeito está inserido, mas desde o início desse processo, o futuro docente precisa ter em mente a pluralidade que forma as salas de aula das escolas do nosso país.

Dessa forma, a presente pesquisa vai ao encontro de uma necessidade acadêmica, já que desde seu início, a academia debruçou-se sobre o pensar a implementação da lei 10.639/03 na escola. Assim, buscou-se analisar o PPC e até mesmo ações

realizadas que garantissem a implementação da lei. No entanto, é insuficiente para a formação de professores.

Existem vários artigos, livros e pesquisas que discutem e problematizam a formação de professores (NÓVOA, 1991; LIBÂNEO, 2003), porém muito pouco quando articulado com a formação de professores e a Cultura e História Negra e Africana. Isso se deva talvez pela falta de um “olhar específico”, que contemple as necessidades educacionais de uma nação multicultural acompanhada pelo status de obrigatoriedade, instituído pela Resolução e Leis que exigem a inclusão da discussão tanto na formação inicial quanto na continuada de docentes.

### **A necessidade de refletir sobre a história, a cultura e a identidade racial que contemplam o nosso país**

O conteúdo da Lei 10.639/03 busca difundir os diversos aspectos da história e da cultura que dão luz a formação do povo brasileira, abrir espaço para desenvolvimento de questões ligadas aos povos indígenas e a cultura afro-brasileira, mas que em muitos momentos tem pouquíssima ou nenhuma abordagem no ambiente escolar, construído historicamente sobre bases de uma cultura eurocêntrica.

A referida Lei vem com o objetivo de assegurar a valorizar a diversidade cultural, que é uma grande característica do nosso país. Segundo Souza e Croso (2007, p. 21):

Com a lei a escola aparece como lócus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e

culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Em termos legislativos, a lei já se encontra em vigor, mas é importante ressaltar a formação de professores, que segundo Libâneo (2003), precisa ser um conjunto de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural no qual se está inserido. Isto significa o exercício da docência relacionado aos objetivos e práticas do sistema escolar. Nesse sentido, assim como diz Silva (2007, p. 39-52), por essa lei, vale a pena lutar: “A lei 10.639 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa” e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, “destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira”, bem como serve de estímulo à reconstrução da identidade afrodescendente.

Sobre este enfoque, faz-se necessário uma mudança de mentalidade, capaz de desvelar posturas e comportamentos, em que os indivíduos passem a refletir sobre a história, a cultura e a identidade racial que contempla a nossa escola e o nosso país.

Segundo Munanga (2005), a formação docente que não teve em sua base, estudos e reflexões que contemplassem a História da África, Cultura do Negro no Brasil, e a própria historicidade do negro de modo geral, formula um problema evidente das novas leis que amparam a prática destes temas na escola. Tal feito, não ocorre exclusivamente pela falta entendimento teórico que envolve a questão, mais também porque o estudo dessa temática envolve o grande desafio de desvelar o “mito da democracia racial” que domina a concepção docente em muitos casos. Um

preparo para desenvolver aulas reflexivas, que contemplem temas multiculturais.

A cultura brasileira recebeu profundas influências, destacando-se, entre outras, as italianas, alemães, indígenas e africanas. As duas últimas foram as que mais se evidenciaram em todos os campos da sociedade. A influência indígena foi importante na cultura brasileira devido ao seu legado, pois os índios propalaram práticas culturais e diversos costumes.

A diversidade racial no Brasil não é matéria pacífica no que diz respeito às nossas raízes com a África. Apesar das evidências presentes nas mais diferentes áreas, como na linguística (termos, expressões etc.), da grande quantidade de afrodescendentes e da adesão de manifestações culturais, como o samba, por exemplo, A presença do negro e da sua verdadeira história, cultura e religião ainda são pouco ou nada visíveis aos olhos da sociedade.

A pluralidade e a diversidade cultural e o multiculturalismo são temas estudados atualmente por várias áreas de conhecimento, visando à abordagem da diversidade e das várias manifestações culturais presentes na sociedade. O entrelace entre as várias culturas pode propiciar a troca e vivências sobre práticas, costumes, regras de conduta, formas de alimentação, artes, enfim, resgatar a memória e história de um povo e ampliar o repertório de conhecimentos entre municípios, estados e países.

No Brasil, a cultura afro-brasileira possui uma raiz histórica de lutas, resistências, cultura, escolarização e que não pode ficar afastada das reflexões e ações no espaço escolar. Resgatar esta cultura significa valorizar e enriquecer o patrimônio cultural brasileiro, trazendo à tona toda construção coletiva historicamente criada pela humanidade, de uma forma contextualizada e centrada na criticidade.

A Lei nº 10.639, sancionada em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/1996 e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, objetiva assegurar a valorizar a diversidade cultural, que é uma grande característica do nosso país. (SOUZA; CROSO, 2007, p.21).

Com a lei a escola aparece como locus privilegiado para intermediar alterações nessas realidades, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Vários discursos são realizados no interior das academias, por historiadores, por ativistas do movimento negro organizado, mas é importante ressaltar a formação de professores, que, segundo Libâneo (2003, p. 47), precisa ser “um conjunto de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural”. Isto significa o exercício da docência relacionado aos objetivos e práticas vigentes do sistema escolar.

A cultura como ciência universalizadora é incompatível com as ideias da democracia, cidadania, igualdade, respeito à diversidade cultural, impossibilitando que os docentes recebam as camadas populares com a qualidade requerida pela heterogeneidade presente no espaço escolar (SANTANA, 2008, p.85).

É importante ressaltar que vivemos em uma sociedade desigual, cujas concepções ideológicas ainda figuram no sentido de nivelar sobre o estigma de dividir e hierarquizar os indivíduos,

que no interior das bases ideológicas pretende-se em suas vias igualar os sujeitos, a fim de omitir as diferenças, apresentando uma falsa harmonia no cotidiano da escola, através das relações sociais.

A “democracia racial”, no entanto, é desmitificada por sociólogos e antropólogos que estudam casos de preconceito racial e por dados de violência motivada por diferenças raciais. O preconceito está intrínseco na sociedade e ainda que a maioria afirme não ser preconceituoso, não ser racista, afirma que conhece alguém que o é, portanto, a “democracia racial” é uma meta que ainda está longe de ser atingida e um mito da sociedade brasileira que tenta criar uma imagem positiva que não coincide com a realidade. Segundo Chauí (2011, p. 02):

[...] um mito opera com antinomias, tensões e contradições que não podem ser resolvidas sem uma profunda transformação da sociedade no seu todo e que por isso são transferidas para uma solução imaginária, que torna suportável e justificável a realidade. Em suma, o mito nega e justifica a realidade negada por ele.

Sobre estas questões ideológicas se fazem necessárias e urgentes mudanças de concepções, posturas e comportamentos, em que os indivíduos passem a refletir sobre a história, a cultura e a identidade racial que contempla a nossa escola e o nosso país.

No entanto, ao contrário desta visão harmônica, o Brasil sempre esteve no campo das tensões raciais e, desde o processo de sequestro e escravização dos negros trazidos da África, existe um processo concomitante de luta e de resistência. Evidentemente, este processo não poderia ser suave ou tranquilo, até mesmo pela forma violenta como tudo começou.

Portanto, é negada ao negro a possibilidade de ter uma ciência que o considere como ser em si mesmo. Este princípio da negação ontológica esclarece o momento em que, na fase da colonização, a cultura negra teve de ser abandonada pelos seus autores e praticantes. Assim, todos os valores, costumes e tradições foram forçadamente recusados e, conseqüentemente, houve a negação de si mesmo.

A partir de múltiplas evidências que discutem entre si que pode ser entendido o debate sobre a Educação étnico-racial como campo de conflito. É uma questão muito relevante, pois há a necessidade de se construir conhecimento sobre o assunto a fim de contribuir para a modificação das relações raciais desiguais no Brasil, principalmente no espaço-tempo escolar. Esse campo de debate enfrenta questões que são sociais, psicológicas e culturais.

Neste sentido as políticas de ações afirmativas, ou políticas de reparações, têm como meta o direito dos negros ser reconhecido na cultura nacional, expressando sua autonomia e seus pensamentos. É necessário ressaltar que tais políticas têm a finalidade de oferecer ao negro e qualquer outro cidadão brasileiro cada um dos níveis de ensino em escolas, aos quais serão ministradas por educadores qualificados para as diversas áreas de conhecimento, além disso, os educadores precisam estar aptos para lidar com os conflitos produzidos pelo preconceito e discriminação.

A questão racial não se restringe apenas a população negra. A superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual

historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

As políticas afirmativas e de reconhecimento formaram programas de ações afirmativas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004, p.26) são:

[...] conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalizações criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação, Xenofobia e Discriminação Correlatas de 2001.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito á educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino e cultura afro-brasileiros e africanos.

## **Desafios e perspectivas para a formação de professores**

Sabe-se que a educação e a formação docente não ocupam um lugar prioritário em nosso país. Entende-se isso pelo lugar que a mesma ocupa nas políticas públicas. Lutamos há tempo por 10% do Produto Interno Bruto (PIB), para quem sabe, podermos atender a demanda populacional em idade educacional em nosso país. (PITA, 2011).

Nesse sentido, chamamos atenção para a formação de professores que revela algumas mudanças em diferentes níveis: formação de professores em instituições com baixo nível de qualificação (universidades públicas e faculdades privadas); o docente que em certas situações desenvolve seu trabalho em um ambiente de disputa, de desigualdade, de preconceito e a formação continuada de pouco acesso, com discursos e necessidades formativas divergentes da necessidade do professor que em muitos casos acaba por não contemplar a diversidade.

Sobre a formação inicial, Monfredini (2011) revela que com a inserção das políticas neoliberais ao cenário da educação brasileira, o mesmo tomou novos contornos. A formação de professores passou a se dar quase sempre em faculdades. Cerca, de 48 % das matrículas em faculdades privadas, com corpo docente não raro, formado por especialistas, técnicos e ou docentes, este com carga horária em muitos casos dividida, resultando em uma formação com baixa qualificação, em que as licenciaturas são pensadas como negócios, formando professores à grosso modo. Já no setor público, o investimento acaba sendo voltado aos cursos de bacharelados e não nas licenciaturas, gerando uma desvalorização das mesmas.

A proposta de formação de professores instaurada no país a partir da LDBEN e disciplinada por meio das Resoluções

CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e das Diretrizes Nacionais específicas aos cursos, trouxe ideias inovadoras e animadoras acerca deste tema visto que propuseram reflexões mais amplas do que as reformas anteriores promovendo um processo de reconstrução das Licenciaturas e, conseqüentemente, a adequação na mentalidade dos formadores que nela atuam e das instituições que as facultam. Desse modo, a Instituição de Ensino Superior (IES) de todo país vem implementando reformas em suas estruturas curriculares.

Sobre esse aspecto cabe observar que as atuais políticas de formação inicial de professores são marcadas, sobretudo, pela incorporação de diversos discursos que resultaram em documentos curriculares híbridos, caracterizados por textos ambivalentes e, algumas vezes, contraditórios. Um exemplo dessas contradições e oposições políticas e pedagógicas fica claro na configuração dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que orientam a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos superiores envolvidos na formação de professores. Em algumas dessas diretrizes, houve cuidado no detalhamento prescritivo de critérios para a elaboração dos Planos Pedagógicos do Curso (PPCs) e das Matrizes Curriculares direcionadas à Licenciatura.

Se se detiver no conteúdo do Parecer CNE/CP 9/2001, que fundamenta as resoluções, percebe-se que a intencionalidade que orienta a prática de ensino seria a de possibilitar aos futuros professores a imersão gradativa em atividades voltadas a seu futuro trabalho no ambiente escolar. Sua definição como “componente curricular” pressupõe uma perspectiva transversal, por via da integração teoria-prática com os demais componentes curriculares ou disciplinas. É oportuno complementar esta ideia com outra citação expressa no Parecer CNE/CP 9/2001, que

destaca a “Concepção restrita de prática” dentre as questões a serem enfrentadas no campo curricular:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. [...] A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (BRASIL, 2009, p.23).

Trata-se de produzir uma nova práxis por meio de outro processo de formação, de estabelecer uma nova dinâmica da vida universitária, resultante de uma reestruturação curricular capaz de implantar efetivamente uma das ideias-chave da nova legislação. Acredita-se, portanto, que, como componente curricular, a prática pode ser um dos meios de superação dos problemas que vêm envolvendo a Licenciatura no que tange a formação para a educação étnico racial. Nesse sentido, considerando a importância da universidade pública como espaço de formação de professores e das produções científicas advindas das discussões sobre a formação docente.

Isso faz com que se pense a elaboração de um currículo crítico (FREIRE, 1996) que possa através do professor resgatar a cultura que contemple as salas de aula e não se limite a prescrever a tecnicidade que muitas instituições pregam.

De acordo com Silva (1990), ao projetarmos estas indagações à formação de professores, as temáticas étnicas e culturais devem exercer na prática, o trabalho das questões éticas, políticas, sociais. Assumindo um compromisso social, no sentido

de melhor desenvolver a igualdade sócio- cultural que deve acompanhar o compromisso docente. Que nas palavras de Freire (1996, p.36) significa: “rejeitar qualquer forma de discriminação, referente à raça, classe, gênero. Que possa ofender a personalidade humana e negar a democracia”.

Na Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura graduação plena quando estabelece em um único tópico e de modo generalista, que a organização curricular de cada instituição deve observar, entre outros aspectos, o preparo para “o acolhimento e o trato da diversidade”. (BRASIL, 2002, Art. 2º).

Naquele contexto o debate sobre a docência, inclusive no campo aglutinador dos intelectuais das universidades brasileiras, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de formação do Educador (CONARCFE) não focalizou entre os temas abordados a questão das relações étnico-raciais na educação. (PASSOS, ALMEIDA e SILVA, 2009).

Diferentemente a Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura ao conceituar a “docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” afirma que sua construção se dá “em relações sociais, étnico-raciais e produtivas”. (BRASIL, 2002, Art. 2º §1º).

A mesma Resolução chama a atenção para que o egresso do curso deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes

sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (BRASIL, 2006, Art. 5º, inciso X).

Mas os impactos ocasionados através de uma boa formação vão além desses fatores. A diversidade cultural que se encontra no Brasil exige dos docentes o conhecimento necessário para lidar com essa pluralidade étnico-racial.

Segundo Saviani (2009, p.143)

A necessidade da formação docente já fora pre-conizada por Comenius, no século XVII... É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Ou seja, a preocupação com a importância de uma boa formação para os nossos professores não é algo recente, mas é possível observar que mesmo diante de preocupações que remontam a antiguidade, essa formação ainda não consegue tornar todos os educadores capazes de conseguir lidar com os desafios impostos pelo contexto escolar. Este exige que o professor consiga aliar toda a teoria estudada na IES com a prática necessária para mediar o saber dos alunos. Se o professor não conseguiu ter na IES uma formação que o torne capaz de seguir a linearidade entre teoria e prática, o processo de mediação, provavelmente, não surtirá o efeito desejado e os alunos, mais uma vez, serão os principais prejudicados.

A importância da formação para o professor refletirá, consideravelmente, nos métodos que esse futuro docente poderá aplicar em sala de aula. Mais que isso, possibilitará ao educador meios para lidar com a pluralidade que compõem as salas de aula em nossas escolas e, sem dúvidas, trará um melhor aprendizado para os nossos alunos, contribuindo, também, para a formação crítica dos estudantes.

## **Metodologia**

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa se classifica em três categorias: quanto ao seu objetivo, quanto aos seus procedimentos e quanto à abordagem do problema.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória, pois, segundo Severino (2007, p.123) “busca apenas levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Em relação aos procedimentos, adotamos a pesquisa documental que de acordo com Gil (2002, p.62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão

do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Assim, tomamos como documentos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de uma Universidade da cidade de Ituiutaba-MG, cujas licenciaturas são Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia e Química, onde demos ênfase na sua estrutura curricular, suas ementas e bibliografias.

Por último, quanto à abordagem do problema, a pesquisa pode ser considerada qualitativa. A pesquisa qualitativa para Minayo (1994) analisa os fenômenos voltados para a percepção, intuição e a subjetividade, investigam as influências das emoções e ou sentimentos que afloram nas situações vividas diariamente.

### **O lugar da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de licenciatura**

As professoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva há muito nos alertam que “quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a

formação dos seus profissionais” (GOMES e SILVA, 2002, p.13).

Contudo, quando o foco são as relações étnico-raciais percebe-se a pouca inserção desses conhecimentos na formação docente que acontece nos cursos de licenciaturas, evidenciando que se firmou nessas áreas um referencial analítico que não integra a dimensão racial como estruturante das relações sociais e das desigualdades.

Em relação ao curso de licenciatura, a Resolução CNE/CP n. 01/2004 preceitue que “as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares nos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem aos afrodescendentes”. (BRASIL, 2004, Art. 1º “§ 1º).

Assim, aborda-se a seguir os quatro cursos analisados que possuem disciplinas que tratam sobre a temática étnico racial, inclusive em sua ementa faz referência a Lei 10.639/03.

Quadro 1: Disciplinas do Curso de Ciências Biológicas

Disciplina	Ementa
Fundamentos Filosóficos e Sociais	<p>Estudo das relações e articulações entre educação e valores, educação e sociedade. Os diversos saberes e conhecimentos produzidos pela sociedade. O senso comum e o bom senso. Atuação do profissional da educação na sociedade e a consciência de seu papel na formação de cidadãos, atores da história e transformadores da sociedade. Aspectos éticos relacionados ao exercício profissional. A produção do conhecimento da sociologia da educação no Brasil. Os pensadores da educação e os diversos saberes e conhecimentos. Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relações Étnico-Raciais.</p>
Multiculturalismo e Direitos Humanos	<p>Globalização e sociedades multiculturais. O Multiculturalismo e suas articulações com os Estudos de Raça/Etnia, Gênero e Formações Identitárias. Direitos humanos e ética e as questões e tensões no cotidiano: orientação sexual, religião, diversidade geracional. Educação multicultural. A escola como espaço de encontro intercultural e multicultural. Estratégias pedagógicas e perspectiva das instituições educacionais como organizações multiculturais. Pesquisas e Estudos com o Olhar Multicultural.</p>

Fonte: PPC do Curso de Ciências Biológicas.

O curso de Ciências Biológicas apresenta somente duas disciplinas à primeira ofertada para o terceiro período e a segunda

para o sétimo; ambas são obrigatórias e com a carga horária de 60 horas, sendo um mecanismo para a formação cidadã.

A segunda licenciatura analisada encontra-se no quadro 2:

Quadro 2: Disciplinas do Curso de Educação Física

<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>
Multiculturalismo e Direitos Humanos	Globalização e sociedades multiculturais. O Multiculturalismo e suas articulações com os Estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Relações de Raça/Etnia, de Gênero, Sexual, Religiosa e Formações Identitárias. Direitos Humanos e ética e as questões de tensões no cotidiano, Direitos Educacionais de Adolescentes em cumprimento de medidas sócio educativas, diversidade sexual e faixa geracional. Educação multicultural. A escola como espaço de encontro intercultural e multicultural. Estratégias pedagógicas e perspectiva das instituições educacionais como organizações multiculturais. Pesquisas e Estudos com o Olhar Multicultural.

Fonte: PPC do Curso de Educação Física.

O curso de Educação Física oferece uma disciplina obrigatória com o mesmo nome e a mesma ementa do Curso de Química, porém com carga horária diferente; 36 horas; sendo o curso de Educação Física entre todos os cursos de licenciatura analisados é o com a menor carga horária. A terceira licenciatura analisada encontra-se no quadro 3:

Quadro 3: Disciplinas do Curso de Pedagogia

<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>
Arte, Educação e Cultura	Fundamentação teórica de Arte, Educação e Cultura. Arte como forma de conhecimento da realidade. Associação entre cultura e arte. Reflexões sobre arte-educação. Problemática do conceito de educação.
Direitos Humanos e Ética	Discussão e reflexão do cotidiano das relações vividas pelos diferentes sujeitos sociais com base na diversidade sexual, religiosa e os direitos educacionais. Pensar a alteridade em suas múltiplas formas sociais de exclusão e de resistência. Movimentos sociais. Direitos humanos, ética e cidadania.
Conteúdo e Metodologia de História	O ensino de História. A produção do conhecimento histórico nos iniciais do ensino fundamental - da reprodução à produção do conhecimento histórico. Tendências da historiografia na atualidade. A elaboração e compreensão dos conceitos históricos: o sujeito histórico, o tempo, o processo histórico. Memória e os documentos. A pesquisa nos primeiros anos de ensino. A formação do povo brasileiro. A lei 10.639/03 o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Transformações e permanências nas relações cotidianas: vivências, trabalho, cultura, política, economia, sociedade, cidadania.
Diversidade e Cultura	Cultura e Natureza. Cultura e sociedade. Cultura e diversidade. Indivíduo, identidade e construção social da subjetividade. Relações entre Direitos Humanos e Sociedade. Relações étnico-raciais, constituição identitária. Cultura, Educação, Sociedade, Direitos Humanos, Intersubjetividade.

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia possui quatro disciplinas, todas obrigatórias que tratam das temáticas étnico racial. A disciplina Arte, Educação e Cultura ofertada no segundo período, com a carga horária de 72 horas não traz na ementa que vai trabalhar a partir da educação das relações étnicos raciais, porém ao falar em cultura e problematização da educação acredita-se que esta abordagem possa estar encaixada.

Já se propõe a trabalhar a diversidade presente na sociedade, assim como pensar os direitos e deveres. Portanto, como a disciplina anterior, não tem como objetivo trabalhar propriamente a educação das relações étnicos raciais.

A disciplina Conteúdo e Metodologia de História, a visão multiculturalista, propõe-se trabalhar as “Transformações e permanências nas relações cotidianas: vivências, trabalho, cultura, política, economia, sociedade, cidadania do negro no Brasil.

A proposta da disciplina Diversidade é promover a formação da educação étnico racial, a partir de uma visão multiculturalista, juntamente com a construção de uma concepção sobre os direitos humanos.

A quarta licenciatura analisada encontra-se no quadro 4:

Quadro 4: Disciplina do Curso de Química.

Disciplina	Ementa
Multiculturalismo Direitos Humanos e Ética	Disciplina tem na ementa os seguintes conteúdos: Globalização e sociedades multiculturais. O Multiculturalismo e suas articulações com os Estudos de Raça/Etnia, Gênero e Formações Identitárias. Direitos humanos e ética e as questões e tensões no cotidiano: orientação sexual, religião, diversidade geracional. Educação multicultural. A escola como espaço de encontro intercultural e multicultural. Estratégias pedagógicas e perspectiva das instituições educacionais como organizações multiculturais. Pesquisas e Estudos com o Olhar Multicultural.

Fonte: PPC do Curso de Química.

O curso de Química possui uma única disciplina que aborda diretamente as questões étnico-raciais, sendo ela igual aos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Química, diferindo somente em relação à carga horária.

Percebe-se que a educação das relações étnica racial e a história e cultura afro-brasileira e africana ainda ocupam lugares periféricos no currículo dos cursos de Licenciatura na Universidade pesquisada.

A complexidade e a história das relações étnico-raciais no Brasil é que ainda motivam tamanha dificuldade na inserção e abordagem desses conhecimentos na formação docente.

Há que se ter presente que, ao estudar história e cultura afro-brasileira e africana não se está somente aprendendo sobre personagens distantes, heróis já mortos, fatos que

talvez pouco tenha a ver com o dia a dia dos alunos e seus professores. Está se tratando da história e cultura de pessoas presentes na sala de aula, com descendentes dos africanos escravizados e também com os dos que os escravizaram, também daqueles imigrantes europeus, que muito provavelmente não o soubessem, vieram para o Brasil, para substituir os trabalhadores escravizados, para ajudar a eliminá-los, “branqueando” e europeizando a nação. Estudar história e cultura afro-brasileira e africana implica descobrir fatos dolorosos não somente para os negros. (SILVA, 2013, p. 3).

Nessa perspectiva, o currículo dos cursos de licenciaturas tem grande influência e valor na organização do trabalho pedagógico escolar, não somente porque organiza os conhecimentos a serem socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes da educação básica, mas porque, nele estão implícitas, as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros, como os conhecimentos referentes à história e cultura da população negra. Do mesmo modo, nele também estão presentes as possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades.

Foi possível notar também que a questão ética racial ainda se encontra à margem dos currículos de licenciatura quer seja pela generalidade de sua abordagem, quer seja pela carga horária insignificante para tais discussões, e todos os cursos optaram por trabalhar a partir de um viés cultural, limitando a contribuição do negro como um ser social de luta e resistência.

Gomes (2011) considera uma “situação de desequilíbrio” a discussão das questões étnico-raciais na formação inicial de professores. Em geral, essas questões não têm ocupado um lugar

relevante nos currículos e são por isso, secundarizadas, mesmo quando os projetos pedagógicos das licenciaturas são reformulados. Para Gomes (2011, p. 43),

as análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque e seus processos de regulação, e a metodologias do ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem”. Contudo, mais do que criar disciplinas e inserir novos conteúdos a introdução da educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana nas licenciaturas exige uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico.

Considera-se que as mudanças estruturais, conceituais e epistemológicas conforme alertou Gomes (2012), numa perspectiva multicultural deve ocorrer mediante mudanças departamentais, contratação de professores/as especialistas, formação dos/as professores/as formadores, criação de grupos de estudos e pesquisas, projetos de extensão, promoção de eventos e também a inclusão de conteúdos.

Reitera-se que a ausência do debate sobre relações étnico-raciais e educação nos currículos dos cursos de formação de professores/as são atualmente um dos entraves para o processo de implantação da Lei n. 10.639/03 nas escolas.

Portanto, aponta-se a necessidade de os cursos de formação de professores/as contemplarem, amplamente, nos projetos pedagógicos, nos planos de ensino e, ao longo da formação, conteúdos, metodologias, práticas e discussões teóricas acerca história e cultura africana e afro-brasileira e sobre da dinâmica do racismo no Brasil e suas implicações na educação.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados não contemplam ações que valorizem a diversidade étnico-racial, não há cronogramas de palestras e congressos que abordem a temática, não foram encontradas ações de combate ao preconceito e exclusão social. Segundo Canen (1997), a perspectiva pluricultural torna-se tanto mais eficiente quanto mais o projeto pedagógico como um todo, estiver articulado com as temáticas abordadas e integrado ao planejamento da instituição como um todo.

A partir, da análise das ementas foi possível perceber que existe por analisar as Bibliografia básica e Bibliografia complementar como mostra nos quadros abaixo.

Quadro 5: Bibliografia do Curso de Ciências Biológicas

Disciplina	Multiculturalismo e Direitos Humanos
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>CANEAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>CANEN, A.; SANTOS, A. R. Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.</p> <p>GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.</p>

<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>HALL, S.A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&amp;A, 2006.</p> <p>JULLIEN, F., O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.</p> <p>MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>SEMPRINI, A. Multiculturalismo. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1999.</p>
<b>Disciplina</b>	<b>Prática de Formação Docente I</b>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>BOAS, B. M. de F. V. Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico. 15 ed. São Paulo: Papirus, 2013.</p> <p>CANDAU, V. M. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>CANEN, A.; SANTOS, A. R. Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.</p> <p>NÓVOA, A. Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.</p>

Fonte: PPC do Curso de Ciências Biológicas.

Analisando as Bibliografias do curso de Ciências Biológicas foi possível perceber que no quadro de ementas identifica-se apenas a disciplina Multiculturalismo Direitos Humanos e Ética, porém quando se atenta para as referências, foi possível verificar que a disciplina Prática de Formação Docente I também traz em sua Bibliografia complementar leituras sobre o multiculturalismo e a prática de professores para uma formação para as relações étnico cultural.

Quadro 6: Bibliografia do Curso de Educação Física

<b>Disciplina</b>	<b>Multiculturalismo e Direitos Humanos</b>
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.), Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>CANEN, A.; SANTOS, A. R. Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.</p> <p>GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.</p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>HALL, S. A Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&amp;A, 2006.</p> <p>JULLIEN, F. O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.</p> <p>MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>SEMPRINI, A. Multiculturalismo. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1999.</p>

Fonte: PPC do Curso de Educação Física.

O curso de Educação Física possui somente uma Bibliografia que aborda a temática das relações étnicas raciais e tanto a Ementa como a Bibliografia é igual ao Curso de Ciências Biológicas.

Quadro 7: Bibliografia do Curso de Pedagogia

<b>Disciplina</b>	<b>Fundamentos Sócio Antropológicos</b>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.</p> <p>LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.</p> <p>MELLO, L. G. Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas. Petrópolis: Vozes, 2000.</p> <p>QUINTANEIRO, T.; OLIVEIRA, M. L.; OLIVEIRA, B. M. G. M. Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.</p> <p>SILVA, T. T. da (org.) Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.</p>
<b>Disciplina</b>	<b>Arte, Educação e Cultura</b>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: MEC, 2003.</p> <p>_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008.</p> <p>_____. Ministério da Educação. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: MEC, 2008.</p> <p>OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. de (Orgs). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EduFSCAR, 2014.</p> <p>READ, H. Educacion por el arte. 5. ed. Buenos Aires: Paidós, 1973.</p>

<b>Disciplina</b>	<b>Direitos Humanos e Ética</b>
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: MEC, 2003.</p> <p>_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008.</p> <p>GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, v.29, n.1, p.109-123, jan./jun. 2003.</p>
<b>Disciplina</b>	<b>Conteúdo e Metodologia de História</b>
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>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/SEPPPIR, 2005.</p> <p>CARR, E. H. Que é história?. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.</p> <p>PENTEADO, H. L. Metodologia do ensino de história e geografia. São Paulo: Cortez, 1992. 187p.</p> <p>SCHMIDT, M. A. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004.</p> <p>URBAN, A. C. <i>et. al.</i> Aprender e ensinar história nas series iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2009.</p>

<b>Disciplina</b>	<b>Diversidade e Cultura</b>
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: MEC, 2003.</p> <p>_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008.</p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>BOSI, A. A origem da palavra cultura. Liter&amp;Art Brasil, 24.11. 2008. Disponível em: <a href="http://pandugiha.wordpress.com/.../alfredo-bosi-a-origem-da-palavra-cultura">pandugiha.wordpress.com/.../alfredo-bosi-a-origem-da-palavra-cultura</a>. Acesso em: 8 de abril de 2014.</p> <p>BRANT, L. Dimensões e perspectivas da diversidade cultural no Brasil. In: _____. (Org.). Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras: Instituto Pensarte, 2005. p. 21-56.</p> <p>CASTIANO, J. P. Referenciais da Filosofia Africana: Em busca da intersubjetivação. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira, 2000.</p> <p>COPPETE, M. C. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. In: Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012.</p> <p>OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014.</p>

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia.

Dentro das propostas das ementas foi possível perceber que o curso de Pedagogia, traz nas Bibliografias a temática para as relações étnicos raciais. Quanto às referências, pretende trabalhar o multiculturalismo, assim como, as leis 10.639/03 e a 11.645/08, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Quadro 8: Bibliografia do Curso de Química

<b>Disciplina</b>	<b>Multiculturalismo e Direitos Humanos</b>
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.), Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>CANEN, A.; SANTOS, A. R. Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.</p> <p>GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.</p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&amp;A, 2006.</p> <p>JULLIEN, F., O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.</p> <p>MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>SEMPRINI, A. Multiculturalismo. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1999.</p>

Fonte: PPC do Curso de Química.

O curso de Química traz uma bibliografia idêntica a do curso de Ciências Biológicas e de Educação, todos os textos abordando as questões envolvendo o multiculturalismo.

Verifica-se que a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura Afro-brasileira e africana ainda ocupam lugares periféricos no currículo dos cursos de licenciatura. O que se tem são propostas fragmentadas que estão implícitas, as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros, nesse caso, os conhecimentos referentes à história e cultura da população negra. Do mesmo modo, nele também estão presentes as possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades.

### **Considerações finais**

A intenção desse texto foi apresentar, ainda que brevemente, um olhar sobre os cursos de licenciatura de uma universidade na cidade de Ituiutaba -MG, na perspectiva de identificar como a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana estão sendo anunciadas nos Projetos Pedagógicos dos referidos cursos.

Na pesquisa realizada foi possível perceber que nos cursos de licenciatura as questões étnico-raciais ainda estão na periferia das disciplinas, quer seja pela generalidade de sua abordagem, quer seja pela carga horária, insignificante para tais discussões. No caso de apenas um curso, foi possível identificar disciplinas variadas com conteúdos relacionados aos conhecimentos já focalizados.

É preciso lembrar que não é possível falar em democratização e universalização da educação básica sem levar em conta a inserção nas licenciaturas de conhecimentos que permitam aos professores compreenderem as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e a história e cultura afro-brasileira e africana; as desigualdades escolares entre negros e brancos; o racismo que também se manifesta na instituição escolar e nos conhecimentos escolares que ainda se pautam por uma base eurocêntrica e colonizadora.

Diante do que demanda as diretrizes, o Ensino Superior tem um compromisso fundamental nesse processo de mudança. No entanto, a primeira mudança dentro deste contexto, repousa na complexidade da consciência histórica do educador, do docente Ensino Superior. Neste sentido, é essencial que a Licenciatura possa ir além da oferta de disciplinas com conteúdo e metodologias para a História da África e Cultura afro-brasileira ou multiculturalismo. São necessárias reflexões de cunho social e racial que possam provocar uma autorreflexão nos discentes sobre seus posicionamentos.

Assim, acredita-se que a mudança advinda das Licenciaturas para sala de aula poderia começar pela provocação do pensar historicamente do professor mediante suas crenças. Nesse sentido, compartilha-se com Cerri (2011) que pensar historicamente é nunca aceitar as informações sem levar em consideração o contexto em que foram produzidas. Assim, é importante a reflexão do discente do Ensino Superior sobre seu contexto, para que este possa ao menos compreender a aplicação da lei não como uma obrigação, um trabalho a mais, e sim como uma necessidade de reparação e uma possibilidade de transformação social.

Vive-se em um sistema educacional que cobra cada vez mais dos professores uma boa formação. Mas sabe-se que essa formação ainda contém alguns aspectos que precisam ser melhorados para que haja resultados positivos no ensino público Nacional.

É preciso que os professores contem com materiais e suportes didáticos que contribuam não só para que o docente consiga estabelecer melhorias em sua sala de aula, mas para que seja garantido o melhor aprendizado dos alunos.

Para que essa formação seja alcançada mais rapidamente, é preciso que cada órgão contribua com o seu papel. Ora, conseguir a regulamentação de uma lei que surge como um meio para diminuir ou até mesmo superar o racismo em nossa sociedade, já foi uma vitória imensa, mas garantir o sucesso de sua implantação é de suma importância para que esse objetivo seja alcançado.

Cabe também a IES ampliar a oferta de disciplinas para que os futuros docentes consigam serem os mediadores da abordagem desses assuntos em sala e sejam, realmente, melhor preparados para a árdua tarefa de ensinar.

## **Referências bibliográficas**

BRASIL. Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução N.º 1 de 17 de junho de 2004*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. *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: SEPPPIR; MEC/SECAD, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERRI, L. F. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAUÍ, M. *Contra a violência*. Arquivo FPA. 2007. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/contra-violencia-por-marilena-chauí>>. Acessado em: 16 abr. 2018.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS, L. R. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007, 321f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo. Orientadora: Denise Barbara Catani. Editora FVG, 2011.

FIGUEIREDO, N. M. A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2. ed. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Estudo de caso: fundamentação científica – subsídios para a coleta de dados – como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas, 2002.

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.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. v.12, n. 1, jan/abr, 2012. P. 90-109. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acessado em: 05. Jan. 2018.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-34.

LIBÂNEO, J. C. et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MANFREDINE, I. *Silenciamento e Desistência: a formação de professores pelo trabalho*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 15-20.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, 2011.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PASSOS, J. C.; SILVA, V. B. M.; ALMEIDA, J. N. Relações étnico-raciais no Brasil e formação acadêmica: uma experiência de debate. In: CARVALHO, D.C; LATERMAN, I.; GUIMARÃES, L.B.; BORTOLOTO, N. (Org.). *Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente: desafios contemporâneos*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009, v. 01, p. 145-168.

PITA, M. O Setor Exige Investimento Mínimo de 10% do PIB. *Revista Caros Amigos Especial*. A primeira à esquerda. Ano XV n.53. Editora Casa Amarela Ltda. Junho, 2011.

SANTANA, M. Educação e culturas: Trabalho docente com os PCNs e a Lei 10639 2003. *Letras e Artes*, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v.16, n.1, p.83-93, jun. 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, M. J. A. da; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, Ano I, n. 01, p. 51-66, jan./jun. 2007.

SILVA, N. J. da. *Relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar*. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

SILVA, T. M. N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SOUZA, A. L. S; CROSO, C. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola*. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639 03. São Paulo: Petrópolis/Ação Educativa, CEAFFRO e CEERT, 2007.

**CAPÍTULO 10:**  
**A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA**  
**PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS**

*Lúcia Helena Ferreira Lopes*

Os encontros e os desencontros entre os europeus e os nativos no território – denominado Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Terra dos Papagaios – que se tornaria Brasil provocaram profundas alterações nos modos de ser e de proceder dos indígenas: colonos a quem pertenciam essas terras. Esse povo que, em 1500, ainda não vivenciava, plenamente, a Revolução Agrícola – por um lado, já cultivava diversas plantas, entre elas a mandioca; por outro, dependia do acaso para as atividades da caça e da pesca – teve contato, de forma abrupta com a Revolução Mercantil (RIBEIRO, 1968). Nesse contexto sócio-histórico-cultural, esses homens – qualificados, na carta escrita por Caminha e endereçada ao Rei lusitano, como animais monteses, bestiais, de pouco saber sobre a tecnologia do ferro, sobre a fé católica, de bons corpos e maneiras avermelhadas, vergonhas altas e cerradinhas nas mulheres e não fanadas nos homens (CORTESÃO, 1943) – tornaram-se alvo do projeto expansionista do povo português, inscrito no Império Mercantil Salvacionista; uma empreitada que se lançou sobre o Atlântico com propósitos comerciais, militares e evangelizadores para conquistar e subjugar a quarta parte do mundo, o Mundo Novo. (RIBEIRO, 1968).

Essa inesperada inserção no processo da Revolução Mercantil Salvacionista favoreceu que milhares de indígenas, salvos das pestes e das infecções mortais que os navegadores

brancos trouxeram do Velho Continente para contaminar o Novo Continente, fossem vítimas do processo de escravização. Em decorrência disso, derrubaram e toraram as árvores da ‘ibirapitanga’, com as quais encheram os navios ancorados na costa brasileira para abastecer o exigente e rico mercado europeu com a madeira avermelhada, e conseqüentemente, gerar o lucro escarlate para o reino português.

Após anos de exploração, fez-se escasso o pau-brasil na costa brasileira e, nesse cenário de desabastecimento da madeira de lei, emerge um novo modelo econômico, voltado para a cultura da cana-de-açúcar. Os nativos, conhecidos como “negros da terra”, embora já acostumados com as atividades de desmatamento, não dominavam as técnicas e as tecnologias relacionadas ao cultivo dessa nova cultura de origem asiática e tampouco àquelas de operação dos engenhos, que demandavam mão de obra especializada. Os colonizadores superaram, então, esse problema com a importação dos escravos africanos, conhecidos, segundo Caldeira (1997), como “negros da Guiné” que, acostumados às tarefas manuais e ao cultivo de lavouras, incrementaram a produção açucareira e proporcionaram não somente a riqueza produzida nos engenhos, mas também foram fundamentais para a produção do ouro, nas Minas Gerais; terceiro momento da economia colonial.

Nesse sentido, à medida que se escasseava a exploração da mão de obra indígena, ampliava o papel decisivo dos negros africanos nas tarefas dos engenhos e das minas. Esses negros, ‘bestas de carga’, vítimas de violência e castigos atrozes e desumanizadores, chegaram ao Brasil nos porões infectos dos navios negreiros e, uma vez examinados como cavalos magros e adoentados, eram avaliados pelos dentes, pela grossura dos tornozelos e dos punhos e vendidos para os senhores de escravos.

Assim, “sem amor de ninguém, sem família (...) sem nenhuma identificação possível vivia uma rotina de trabalho por dezoito horas por dia, todos os dias do ano” (CALDEIRA, 1997, p. 107), para acrescentarem mais tons àquele do pau-brasil na economia colonial: o tom da a cana-de-açúcar e o tom dos metais preciosos.

Desta feita e considerando o passar dos anos de formação do Brasil colonial, apesar de configurar-se como uma prática desumana, o tráfico de trabalhadores africanos ampliou a economia colonial e, também, acrescentou um terceiro matiz ao já colorido processo de formação étnico-cultural, caldeado pelas relações que se estabeleceram entre portugueses e nativos. Nesse contexto, conforme afirma Ribeiro (2006, p. 118), o *brasilíndio* e o *afro-brasileiro* foram forçados a criarem o *brasil(eiro)*: uma identidade étnica própria numa terra de ninguém para “livrarem-se da ninguentude de não-índios, não-europeus e não-negro”.

Dessa forma, embora o brasileiro tenha o seu alicerce étnico-cultural-histórico construído com tijolos de três matizes: dos índios desengajados de seu viver gentílico, dos negros trazidos da África e dos europeus aqui querenciados, a história dessa construção multiétnica foi registrada pelo ponto de vista dos relatos do europeu que narra, do ponto de vista de além-mar, as façanhas do descobrimento, da ocupação, da posse e da exploração colonial. (LOPES, 2016). Nesses relatos eurocêntricos, os matizes indígenas e africanos representam papéis de coadjuvantes e as suas versões sobre esse episódio foram silenciadas por mais de cinco séculos.

Como uma forma de alterar esse foco narrativo da história de formação do povo brasileiro e, dessa forma, (re)construir a identidade desse povo singular, todavia com raízes históricas e plurais a partir de vozes até então abafadas, ignoradas e silenciadas, emergem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008. Tais

documentos jurídicos tratam da regulamentação das ações referentes à obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino brasileira a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ressalta-se, porém, que se trata de uma imposição de cunho ideológico, controlada e assegurada pela força documental e jurídica do Estado Nacional brasileiro, em contraposição ao sentimento de pertencimento que deveria orientar os estudos que tratam da formação cultural e identitária, considerando as permanências e as rupturas; os encontros e desencontros que aproximam os povos com histórias similares.

Desse e por esse contexto, emerge a proposta deste artigo: compreender, por meio dos matizes culturais, enlaçados a valores ideológicos, indissociavelmente entrelaçados à utopia (RICOUER, 2002), o tratamento teórico-metodológico das questões referentes à literatura africana de língua portuguesa registrada em livros didáticos, destinados ao desenvolvimento das atividades processuais de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. Ressalta-se, porém, que, conforme assegura Pesavento (1998), não é função do texto literário atestar a veracidade dos fatos narrados; esses textos desvelam tão somente uma explicação do real, traduzida pela sensibilidade do autor diante do mundo.

Dessa forma, se o discurso do Estado Nacional condensa vozes ideológicas do poder constituído que se contrapõem às mudanças que podem ameaçar a ordem social estabelecida, as vozes da cultura, segundo Bosi (2009), são o fundamento e a fundação dos processos de (re)interpretação dos fatos históricos. Essa (re)interpretação possibilita que os indivíduos reconstruam os conhecimentos herdados de seus antepassados e, na/pela dinâmica entre passado-presente, projetem as utopias dos futuros possíveis.

Assim considerando, para o desenvolvimento desta investigação de natureza exploratória, realizou-se um levantamento em oito das onze coleções avaliadas e selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para uso em salas de aula de Língua Portuguesa, no Ensino Médio da rede pública de ensino brasileira, ano triênio de 2018-2021, conforme Guia do PNLD (2018). Os resultados desse estudo serão descritos de forma sintetizada no próximo tópico.

### **A literatura de Língua Portuguesa africana em livros didáticos do Brasil**

Os livros didáticos, embora sempre suscitem questionamentos acerca da seleção dos conteúdos, das metodologias de abordagem e das propostas de atividades tiveram/têm um papel importante no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Essa importância se justifica, por um lado, se considerado o fato de que questões de ordem sócio-histórico-econômico-cultural tornaram/tornam os compêndios didáticos os únicos livros a que milhares de alunos brasileiros tiveram/têm/terão acesso durante o processo de construção do conhecimento nos níveis fundamental. Por outro lado, conforme assevera Lomas (2003), o livro didático, cuja finalidade seria facilitar a intervenção pedagógica e oferecer suporte “para professores nas suas tarefas docentes nas aulas e aos alunos nas tarefas de aprendizagem”, torna-se, em muitos casos, o único recurso didático orientador das atividades léxico-gramaticais e literárias, dos textos, das sequências das atividades de aprendizagem e, por fim, dos métodos de avaliação.

Assim, o livro didático de Língua Portuguesa configura-se como uma (não a única) ferramenta pedagógica, um instrumento imprescindível para a construção dos conhecimentos linguísticos e literários do aluno brasileiro. Nesse sentido, o professor não pode assumir a posição de mero transmissor dos conteúdos neles incluídos, uma vez que esses conteúdos são aqueles selecionados, recortados e editados pelo ponto de vista dos autores e, segundo Bechara (2001), configuram-se como o “material que mais sofre com a onda novidadeira, uma vez que comportam além de doutrina discutível, figuras e desenhos coloridos, extemporâneos e desajustados”. Essas ondas novidadeiras, com o propósito de torná-los adequados às exigências do PNLD, por vezes, não apresentam orientação pedagógica coerente com a abordagem comunicativa e funcional da educação linguística, literária e normativa.

Diante desse contexto, foi realizado um estudo em livros didáticos de Língua Portuguesa, selecionados pelo PNLD, e o foco incide sobre as abordagens temáticas voltadas para o estudo da literatura de Língua Portuguesa Africana, conforme as Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/2008. Os resultados apresentados, a seguir, não têm a pretensão de encerrar a discussão sobre a temática; todavia, insinuam-se como pontos de reflexão sobre a questão que se busca responder: Qual é a abordagem teórico-metodológica dada à literatura africana de língua portuguesa nos livros didáticos?

À guisa dos resultados do levantamento realizado nas coleções analisadas, percebeu-se que, no final de cada livro, há uma complementação – denominada por orientações didáticas, suplemento do professor, manual do professor, guia de recursos, assessoria pedagógica – onde se encontram orientações sobre os pressupostos teórico-metodológicos que as sustentam e, também,

esclarecimentos acerca da forma de estruturação dos conteúdos. No que se refere à literatura, nesses apêndices, encontram-se reflexões sobre a literatura no Ensino Médio, conforme Perrone-Moisés (2006, apud AMARAL et al. 2016, 357), para quem não cabe à escola subestimar a capacidade o aluno de qualquer que seja sua extração social. Nesse sentido, a estudiosa assegura que é preciso oferecer-lhes a possibilidade de ampliação do repertório cultural e, para isso, apresenta seis justificativas clara e objetivas para o questionamento “Por que ensinar literatura?”

Porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem literatura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor do seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros textos não alcança.”

No tocante à literatura como um fator de humanização, entendida como a formação ética e a sua indissociável relação com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, Hernandez e Martin (2017) citam Cândido (1995), estudioso que defende a humanização como

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO 1995, apud HERNANDES; MARTIN, 2017, p. 366)

Nesse sentido, algumas das coleções apresentam postulados teóricos sobre o ensino da literatura, principalmente no Ensino Médio, com a função de desenvolver a quota de humanidade por meio da construção do conhecimento, do autoconhecimento e, acima de tudo, do (re)conhecimento do outro que lhe é semelhante na diferença e diferente na semelhança.

Quanto ao tratamento da literatura africana de língua portuguesa, não há unanimidade nas abordagens inscritas nas orientações destinadas aos professores. Verificou-se referência direta à observância da Lei n. 10.693/2003 em Barreto; Santa Bárbara; Bergamin (2016, p. 360) quando mencionam que

Em conformidade com a lei (...) que introduziu a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da Educação Básica e, sobretudo em reconhecimento às profundas relações históricas, sociais e culturais entre o nosso país e as nações africanas de língua portuguesa, há ainda nesse volume uma unidade dedicada às literaturas africanas em língua portuguesa com autores de Angola Moçambique e Cabo Verde.

Hernandes e Martin (2017, p. 350) afirmam que, diante da promulgação da Lei 11. 645/08, a coleção por elas produzida oferece a “possibilidade de uma reflexão crítica sobre textos de literatura afro-brasileira, das literaturas africanas de língua portuguesa (...)”. As autoras justificam que a proposta fundamenta-se, por um lado, na comparação ao propor o confronto como forma de refletir sobre os pontos de aproximação e afastamento nas diferentes literaturas escritas em língua portuguesa europeia, sul-americana, africana e asiática. Por outro lado, a abordagem prospectiva implica em um diálogo entre os textos literários escritos no passado e aqueles do presente de modo a se refletir sobre a construção da identidade nacional, cultural e literária de Portugal e dos países por ele colonizados e do qual herdaram a língua conjugada a questões sociais, ideológicas e culturais. Assim, se algumas coleções propõem uma orientação sobre os procedimentos teórico-metodológicos para os professores do Ensino Médio atuarem significativamente como mediadores do processo ensino-aprendizagem crítico e reflexivo sobre a literatura de língua portuguesa, outras negligenciam essas orientações.

No tocante aos recortes teóricos e às questões voltadas para os alunos, as coleções seguem essa mesma direção. Assim, enquanto algumas destinam unidades exclusivas para o tratamento das literaturas africanas de língua portuguesa, abordando uma contextualização histórica sobre a herança colonial e o seu impacto na formação – singular e plural – da identidade e da literatura africana lusófona, bem como o engajamento político dessa literatura e de seus autores em questões sócio-histórico-políticas, uma coleção apresenta, em apenas um volume, um texto em língua portuguesa, produzida por autor africano, como pretexto para caracterização da linguagem literária.

Pode-se perceber, também, que os livros didáticos, objetos deste estudo, não apresentam homogeneidade quanto ao tratamento dos textos literários. Há contos, fragmentos de romances, poemas completos e outros fragmentados, às vezes, orientação sobre o significado de vocábulos que compõem o léxico dos idiomas portugueses africanos, pequenas biografias dos autores, questões de interpretação dos textos, propostas de diálogos com autores brasileiros e de outras nacionalidades e, também, com a pintura, a música, o cinema. Esse mosaico de manifestações possibilita o aluno/leitor estabelecer um primeiro contato com as vozes da literatura africana de Língua Portuguesa.

Desse modo, pode-se observar que os livros selecionados pelo PNLD para o triênio 2018-2020 tratam, de formas teórico-metodológicas distintas e variadas, da literatura africana de língua portuguesa. No que se refere aos autores, percebeu-se uma predominância de citação de autores angolanos (42 autores) mencionados nas coletâneas analisadas, em relação àqueles de outras nacionalidades; moçambicanos (28 autores); cabo-verdianos (28 autores); guineenses (10 autores) e de São Tomé e Príncipe foram mencionados 10 autores. Esses números não deixam dúvidas quanto à presença da literatura africana no livro didático; entretanto, esses números não garantem que essas literaturas serão trabalhadas nas salas de aula e, conseqüentemente, que haverá uma aproximação e/ou um grande encontro entre os alunos brasileiros e esses autores e seus textos, já que a própria literatura brasileira é negligenciada ao longo do processo formativo fundamental e básico brasileiro.

## **Uma proposta de leitura interdisciplinar**

Com o propósito de contextualizar, brevemente, a literatura africana de língua portuguesa, buscou-se Ferreira (1989) e Chabal (1994) que se referem a quatro momentos flexíveis e inter-relacionados no processo formativo da literatura africana de Língua Portuguesa: o primeiro é o momento da alienação ou da assimilação cultural, quando os escritores africanos produzem seus textos imitando os modelos europeus. O segundo momento relaciona-se à fase de resistência, quando os escritores, conscientes da dor de ser o homem negro africano, buscam romper com os modelos europeus. No terceiro momento inscreve-se o tempo da afirmação do escrito africano, da tomada de consciência de sua posição pós-colonial. O quarto e último momento refere-se à fase da consolidação literária, da busca pelas identidades literárias nacionais em língua Portuguesa.

Assim, em algumas coleções, encontram-se orientações históricas básicas sobre a formação literária inscrita na formação da identidade nacional dos países africanos lusófonos. Esse processo formativo deu-se, sobretudo com a junção das vozes de uma elite intelectualizada formada por negros, mestiços e brancos que vivenciavam culturas, sobretudo orais, e línguas locais com aquelas levadas para o continente pelos colonizadores, gestando dessa forma, uma literatura singular na sua formação plural. Essa literatura, principalmente, a partir da década de 30, por um lado, dá voz a manifestações de sentimento de pertencimento àquelas regiões por meio de um engajamento sócio-cultural-histórico-político e, por outro, denuncia os processos de invasão, dominação e imposição colonial.

Nesse sentido, Ricouer (1993) ressalta que, embora o discurso ficcional literário e o discurso da História oficial

concedem voz ao passado remoto e contribuam para a construção-desconstrução-reconstrução do ontem e do hoje, o discurso literário, ao contrário do discurso da História oficial, deve ser compreendido como ‘quase história’, como um modo de narrar o acontecido pelo acontecível. A literatura toma a história como ancoragem e estende os sentidos compreendidos para além dos limites do aqui e do agora para situá-lo no amanhã e projetar o porvir.

Em busca dessa projeção utópica do há de vir, considera-se que o professor/leitor deve exercer o papel de mediador no processo de formação do conhecimento e, para isso, faz-se necessário, primeiramente, (re)construir o seu próprio conhecimento. Ressalta-se que essa (re)construção é gradativa e processual, pois lhe cabe o papel de facilitador e orientador dos caminhos para a formação leitora dos alunos. Nesse sentido, uma vez alicerçada em base sólida, o gosto pela literatura, não somente a africana lusófona, mas também a universal, a europeia, a asiática, a estadunidense a sul-americana e, por fim, a brasileira terão espaço permanente ao longo do processo de formação humana e cidadã, sempre aberto a outras/novas leituras.

Em decorrência disso, selecionou-se para uma proposta de atividade didática o poema “Meu canto Europa”, de Tomás Medeiros. Ressalta-se que o autor em questão é poeta são tomense, médico, negro, ativista nas lutas pela Independência de Angola e, sobretudo, poeta que, embora tenha perdido a visão nas curvas da vida, não se cala quando o assunto é construção de uma consciência anticolonialista.

Meu canto Europa

Agora,

agora que todos os contatos estão feitos,  
as linhas dos telefones sintonizadas,  
os espaços de morses ensurdecidos,  
os mares de barcos violados,  
os lábios de risos esfrangalhados,  
os filhos incógnitos germinados,  
os frutos do solo encarcerados,  
os músculos definhados  
e o símbolo da escravidão determinado,

Agora,

agora que todos os contatos estão feitos,  
com a coreografia do meu sangue coagulada,  
o ritmo do meu tambor silencioso,  
os fios do meu cabelo embranquecidos,  
meu coito denunciado e o esperma esterilizado,  
meus filhos de fome engravidados,  
minha ânsia e meu querer amordaçados,  
minhas estátuas de heróis dinamitadas,  
meu grito de paz com chicotes abafado,  
meus passos guiados como passos de besta,  
e o raciocínio embotado e manietado,

Agora,

agora que me estampaste no rosto  
os primores da tua civilização,  
eu te pergunto, Europa,  
eu te pergunto: AGORA?

Esse texto apresenta-se fragmentado na coleção “Português: Contexto, interlocução e sentido”, na Unidade três, do livro 1, que trata da Literatura colonial no período colonial, juntamente com os poemas “Oriente” da portuguesa Sophia de

Mello B. Andresen, “Ítaca”, tradução do grego Constantin Cavafy e da pintura “Homem africano”, de Eckhout (1641) (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 88). Nesse caso, os diferentes textos estabelecem um diálogo temático, embora produzidos em distintos espaços territoriais e devem conduzir o aluno a uma reflexão sobre as narrativas de viagem. Cumprindo a sua função no contexto de abertura da referida unidade, o poema de Medeiros, bem como todos os textos literários, possibilita outras/novas leituras, para além daquela proposta pelo(s) autor(es) do livro didático.

Com o fito de desenvolver as habilidades de leitura literária dos alunos do Ensino Médio e torná-los leitores proficientes desses textos literários, a proposta assenta-se em uma perspectiva interdisciplinar, na medida que o texto é uma construção sociocultural cujos significados não se limitam ao que está formatado sob a forma de língua escrita. Pois, conforme assevera Bakhtin (2000, p.316), os textos

não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.

Desta forma, a intertextualidade, o diálogo intermitente entre várias outras vozes que ecoam, por vezes silenciosamente, entre/nos sentidos/significados das palavras que compõem os

versos do poema devem ser tratados em conexão com as disciplinas que, de uma forma ou e outra, abordam a mesma temática (KLEIMAN; MORAES, 1999). Nesse sentido, à História, cabe a reconstrução significativa do cenário das grandes navegações marítimas lusitanas, da chegada, da ocupação, da posse e da exploração das terras coloniais brasileiras, no Século XV, considerando as similaridades desse mesmo processo nas terras africanas. As alterações socioculturais podem ser tratadas por olhares plurais pela Sociologia e pela Filosofia. A leitura icônica da representação desses encontros e desencontros – ainda que somente sob a perspectiva do outro, uma visão de fora para dentro, do colonizador para o colonizado – pode ser feita nas aulas de Arte.

Logo, para se iniciar a atividade de leitura literária significativa – compreendida, segundo Lopes (2006), como aquela que envolve os processos de decodificação significativa, compreensão e interpretação – do poema “Meu canto Europa”, o professor deve situar o autor e a obra no contexto das literaturas de língua portuguesa africana. Além disso, faz-se necessário ressaltar que, embora haja uma dada regularidade nas normas gramaticais que sustentam a língua portuguesa – inscrita nos idiomas ibérico, africanos, sul-americano e asiático – o léxico desses idiomas é heterogêneo, uma vez aspectos culturais específicos de cada povo fundam e fundamentam cada formação lexical.

O resgate dos conhecimentos construídos e sistematizados na intermitência dos diálogos com a História oficial, Sociologia, Filosofia e Artes possibilitará a descodificação do texto produto, ensimesmado nas palavras sequenciadas que compõem o poema. Reconhecidas as vozes de outros tempos e lugares, é possível desvelar sentidos esquecidos, adormecidos que, na dinâmica da

leitura significativa, germinarão e produzirão as flores e os frutos do conhecimento os quais são delegados à escola, uma vez que esta instituição, conforme assevera Arendt (2005, p. 238) é a que interpomos “entre o domínio privado do lar e o mundo com o fôto de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”.

No papel de professor orientador do processo de desconstrução e reconstrução dos sentidos, cabe-lhe a função de servir como mediador entre o velho e o novo, o desconhecido e o conhecido, o obliterado e o rememorado. Nessa e por essa dinâmica ir provocando os alunos para o desvelar autorizado das vozes do poema a partir do título: “Meu canto Europa”. Intitulado ‘canto’ <<som musical melodioso e cadenciado que resulta do uso da voz humana>> (HOUAISS; VILLAR, 2009), o enunciador orienta o enunciatário sobre a posição de ouvinte perspicaz que, silenciosamente, escuta o conteúdo do seu ‘cantar’ voltado para a Europa, não para louvá-la ou admirá-la; todavia, pela voz do colonizado que se faz ouvir, para indagá-la, melodiosa e cadenciadamente, sobre os feitos e desfeitos produzidos pelos seus homens não somente em São Tomé, mas em todas as ex-colônias de exploração portuguesa.

Assim, pode-se dizer que, diante dos problemas ocasionados pela colonização desenfreada, o “Eu” (produtor-autor-enunciador) monofoniza as vozes dos colonizados nas/pelas relações como “Tu/você” (produtor-leitor-enunciatário), situado no papel do colonizador europeu. Desta feita, da interação sócio-comunicativa entre o Eu ⇔ Tu/você resulta o “nós”, na totalidade dos falantes da língua portuguesa que podem ser colonizadores ou colonizados: para os colonizadores, o poema funciona como uma forma de não se deixar apagarem da memória as conquistas empreendidas no

passado e que resultaram em profundas marcas nos corpos e nas almas dos que tiveram suas terras invadidas, suas riquezas saqueadas e os suores e sangue explorados. Para os colonizados, uma forma de canto-lamento que ressoa e ecoa no falar, de quem pouco teve voz, para não deixar cicatrizarem as feridas ocasionadas por esse processo de dominação colonial e, ademais, para eternizar as resistências de tantos anônimos que lutaram pela liberdade de seus povos.

Logo, pela leitura significativa do poema, alicerçada nos conhecimentos construídos interdisciplinarmente, percebemos similaridades nos procedimentos coloniais em terras brasileiras no que se refere ao homem negro, transplantado do continente africano para os trabalhos forçados, na similaridade dos “lábios de risos esfrangalhados”, dos “filhos incógnitos germinados”, dos “músculos definhados”, do “coito denunciado e o esperma esterilizado”, dos “filhos de fome engravidados” e, por fim do “grito de paz com chicotes abafado”.

No que se refere ao vocábulo ‘agora’ – que abre e fecha o poema e repete-se, de forma direta e elíptica, ao longo de toda sua extensão – embora seja gramaticalmente classificado como um advérbio temporal, cujos significados sedimentados pelo uso estão registrados, lexicalmente, sob a forma de <<neste instante, neste momento, presentemente>> (HOUAISS; VILLAR, 2009), esses significados não abarcam os sentidos novos, ressignificados do vocábulo no processo da leitura significativa do poema. O “agora”, do final, apresenta-se sob a forma de uma interrogação que não se situa, exclusivamente, no tempo presente, na presente contemporaneidade da leitura: ele conduz o leitor a uma volta ao longo tempo do processo de imposição da Língua portuguesa em terras não lusitanas. Tempo quando “todos os contatos estão feitos”, quando “os mares de barcos violados”, quando os

“músculos definhados e o símbolo da escravidão determinado”. Tempo, também, quando foram fertilizados, gerados e paridos “todos os contatos”, tempo que assistiu à “coreografia do meu sangue coagulada”, ouviu “o ritmo do meu tambor silencioso” e contemplou os processos que tornou “os fios do meu cabelo embranquecidos”.

Dessa forma, o ‘canto’ de Tomás Medeiros poderia ser o canto de outros tantos negros africanos e brasileiros – indígenas e negros e mulatos; enfim os mestiços – irmanados pela mesma imposição colonial, pelo mesmo destino e em busca da construção de sua identidade, do sentimento de pertencimento a uma terra que, no caso africano, embora lhe pertencendo, foi saqueada, explorada; e, no caso brasileiro, terra-mãe-adotiva, pois seus antepassados ficaram fincados em além-mar. Ainda no caso brasileiro, esse negro desterrado foi silenciado, mas a sua cultura, como erva daninha, irrompeu o concreto eurocêntrico e faz-se presente, sob diferentes e variadas manifestações, no nosso cotidiano. Esse fato que leva alguns estudiosos a questionarem a suposta democracia racial, num país que, embora tenha investido em políticas de embranquecimento da raça, é formado por maioria negra que continua vítima de violência, de descaso e de discriminação.

Por essa volta ao passado, por meio da (re)construção dos fatos sócio-cultural-históricos, o “agora?”, conduz o leitor para uma reflexão sobre as utopias, as projeções do futuro incerto, do que ainda há de se construir como história desses povos unidos pelo mesmo processo de colonização.

## Considerações Finais

Retomando o objetivo que orientou o desenvolvimento desta investigação, pode-se compreender que os livros didáticos de Língua Portuguesa, selecionados pelo PNLD e analisados para este estudo, tratam de formas distintas as questões teórico-metodológicas relacionadas à literatura africana de língua portuguesa. Ainda que algumas coleções atribuam maior relevo a esses estudos e outros menor, o livro didático configura-se, em muitos casos, como a única tecnologia por meio da qual vários alunos, que frequentam regularmente as escolas de norte a sul do país, têm/terão acesso, de forma didática e esteticamente orientada, à literatura, seja ela brasileira, europeia ou africana de língua portuguesa.

Nesse contexto, para que a literatura tenha maior espaço nas salas de aula e possa contribuir para desenvolver as habilidades e competência dessa modalidade textual, faz-se necessária um alto grau de interação entre o professor, o aluno e o texto. Esse diálogo exige, entretanto, a formação teórico-metodológica adequada do mediador para que, alicerçado em bases sólidas, seja capaz de conduzir o processo de construção de sentidos literários de seus aprendizes de forma inter/ multi/ transdisciplinar. Ressalta-se, porém, conforme Arendt (2005, p. 231) que devido ao “negligenciamento grave da formação dos professores em suas próprias matérias (...) não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe, em conhecimento”. A qualificação profissional, no entanto, segundo a estudiosa, consiste em construir conhecimento sólido sobre o mundo e, por esse conhecimento sobre o mundo, instruir os outros sobre ele, visto que a função da escola é ensinar às crianças e aos jovens ‘como o mundo é’ e não instruí-las na arte de viver.

A sólida formação dos professores possibilitará que o coro uníssono das vozes polifônicas de outros tempos, de outros povos, de outras áreas do conhecimento seja tecido, retecido e entretecido pela dinâmica da leitura significativa na arena dos sentidos sempre abertos para outras/novas leituras: no texto. Assim, faz-se necessário revisitar e revirar os detritos da história oficial para encontrar as vozes silenciadas do índio e do negro para, por meio delas, (re)construir a nossa identidade. Essa (re)construção que se amplia na proporção que somos confrontados com outros povos, outros modos de ser e de viver, outras identidades.

No que se refere, especificamente, ao ensino de literatura africana de língua portuguesa nas escolas brasileiras, o cumprimento das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/2008 pode contribuir para a redução da distância entre angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, são-tomenses e brasileiros: povos que foram levados a ‘cantar’ os seus lamentos na língua portuguesa oficial do colonizador, povos distantes geográfica e próximos historicamente, vítimas de uma mesma formação sócio-política que gestou povos singulares na pluralidade de suas histórias.

## **Referências bibliográficas**

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v.1, 2, 3.

AMARAL, Emília et al. *Novas palavras*. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016. v.1, 2, 3.

APA, Livia; BARBEITOS, Arlindo; DÁSKALOS, Maria Alexandre. *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRETO, Ricardo Gonçalves; SANTA BÁRBARA, Marianka Gonçalves; BERGAMIN, Cecília. *Ser protagonista*. 3. ed. São Paulo: Editora SM, 2016. v.1, 2, 3.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão? Liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. 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*. Diário Oficial da União, 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)>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL, BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 10 maio 2018.

CALDEIRA, Jorge et al. *História do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2017. v.1, 2, 3.

CHABAL, Patrick. *Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade*. Lisboa: Veja, 1994.

CORTESÃO, Jaime. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal LTDA, 1943

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; MARUXO JÚNIOR, J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016. v.1, 2, 3.

FERREIRA, Manuel. *O discurso no percurso africano I*. Lisboa: Plátano, 1989.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Guia digital do PNLD 2018*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, VILMA Lia. *Veredas das palavras*. São Paulo: Ática, 2017. v.1, 2, 3.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauri de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LOMAS, Carlos. *O valor das palavras (II): gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Lisboa: Edições ASA, 2006.

LOPES, L. H. F. (2006). *A função do léxico no espaço da leitura significativa*. São Paulo: AnnaBlume. 2006.

\_\_\_\_\_. *Lexicultura: construção ⇔ desconstrução ⇔ reconstrução da identidade do brasil(eiro) - entre projeções e planificações de projetos coloniais*. 2016. 204 f. Tese. (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016. v.1, 2, 3.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: LENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Editora Unicamp, 1998. p. 17-40.

RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

\_\_\_\_\_. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RICOEUR, Paul. *Temps et récit*. Paris: Seuil, 1993.

\_\_\_\_\_. *Del texto a la acción: ensaios de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SETTE, Graça et al. *Português: trilhas e tramas*. 2. Ed. São Paulo: Leya, 2016. v.1, 2, 3.

## **CAPÍTULO 11: A CENTRALIDADE DOS SABERES A PARTIR DA NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA SOCIAL NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Natalino Neves da Silva*

A Lei nº. 10.639/03 é um importante passo para estimular a reflexão e combate ao racismo que está presente institucionalmente na escola, ou seja, está presente em toda sua estrutura e função social. Portanto, para eliminar esse racismo institucional, uma metodologia que abarque, desde o começo, a formação do profissional docente é essencial e muito promissora. (Tati. Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, autodeclarada preta)

### **Abertura de diálogos**

A epígrafe que dá início às reflexões contidas neste ensaio destaca a importância de se trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>1</sup> (ERER), conforme proposto na Lei nº.

---

<sup>1</sup> A categoria raça é entendida como parte de uma conflitiva construção social, política e cultural que remete à hierarquização sociorracial entre negros e brancos, sendo que o seu uso não diz respeito ao conceito biológico.

10.639/03<sup>2</sup> e nas suas Diretrizes<sup>3</sup>, como um saber necessário também de ser abordado na formação inicial de professores. Saber esse que contribuiria para combater o racismo institucional presente na estrutura da instituição escolar. Essa percepção nos faz refletir em torno da complexidade de entender a propósito dos múltiplos saberes necessários que necessitam fazer parte da formação desse profissional.

No que concerne especificamente aos saberes relacionados à ERER, consideramos que eles perpassam todos os demais saberes, quais sejam: os das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os da experiência. Nesse sentido, concordando com Tadirf, Lessard e Lahaye (1991, p. 221), é na articulação de todos eles que “a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem”.

Assim sendo, consideramos que é de fundamental importância tomar conhecimento sobre qual saber das relações étnico-raciais cada professora e professor possui, levando em consideração a experiência social individual de cada um(a) e

---

<sup>2</sup> A Lei 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica ofertada nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. Em 2008, a Lei sofreu uma alteração para a Lei nº. 11.645 e passou a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros.

<sup>3</sup> Após a sanção da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/04 e a Resolução CNE/CP 1/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

tendo em vista a vivência singular por meio do processo de socialização no interior das instituições sociais.

Nessa perspectiva, constata-se que o trabalho voltado para a formação inicial e continuada de professores, articulado com as relações étnico-raciais, incide diretamente nos processos de subjetivação de cada docente. Reconhecer como cada pessoa-docente, nesse caso, lida com a sua construção identitária, se apresenta, então, como uma profícua maneira reflexiva de abordar o tema em questão.

Por em relevo variados tipos de violências, as quais foram praticadas desde o período colonial e que permanecem vigentes até em nossos dias, significa uma tentativa de entender, primeiramente, como se estrutura a produção material e simbólica social brasileira.

Em segundo lugar, acessar a experiência relacionada às relações étnico-raciais significa uma maneira de entender feridas sociopsicológicas, que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, as quais permanecem muitas vezes latentes na alma do indivíduo.

Se o racismo estrutura a vida em sociedade, ele é capaz de interferir, nesse caso, diretamente no modo de ser e de estar no mundo da professora e professor em relação aos seus valores pessoais e, conseqüentemente, de sua atuação profissional.

Entender a dimensão estrutural do racismo nos conduz a perceber que ele “[...] não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida” (ALMEIDA, 2018, p. 45).

A centralidade dos saberes, a partir da experiência social no trabalho com a EREER na formação inicial e continuada de professores, nos coloca em contato, então, com a professora e o professor como ser social concreto, com um modo específico de ser e estar no mundo, agente político e da educação que vive cotidianamente todas as contradições sociais que são inerentes ao indivíduo e à profissão docente.

Portanto, é por meio da heterogeneidade das múltiplas facetas identárias que compõem essa categoria profissional, quais sejam: presença maciça de mulheres, provenientes de camadas socioeconômicas baixas e médias, significativa parcela da população negra<sup>4</sup> etc., que é necessário também situar o debate acerca da identidade da formação docente (GATTI; BARRETO, 2009).

É nesta perspectiva que os saberes da experiência social ganham centralidade na formação docente, uma vez que “os professores constroem suas identidades profissionais no embate de seu cotidiano nas escolas, sobre a base das vivências que sua situação social de classe, de sexo, de raça, lhes possibilitou como *background*” (GATTI, 1996, p. 89, grifos da autora).

## **Formação de professores voltada para a EREER**

A Educação das Relações Étnico-Raciais, segundo a definição dada pela DCNERER, tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e

---

<sup>4</sup> A categoria “negro” diz respeito às pessoas que se autodeclaram como pretas e pardas de acordo com a autoclassificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

valores que eduquem cidadãos e cidadãs quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os(as) capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Para tal, há necessidade de que seja assegurada na formação docente o compartilhamento positivado de saberes relacionados ao legado e a contribuição dos povos africanos e indígenas e da população negra na sociedade brasileira. Assim sendo, conforme orienta a DCNERER, é preciso assumir posturas

sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 138).

Na mesma direção, o Plano de implementação dessas Diretrizes aponta as seguintes ações como sendo responsabilidades das Instituições de Ensino Superior necessárias de serem desenvolvidas para o trabalho com a ERER:

a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme expresso no § 1º do Artigo 1º, da Resolução CNE/CP nº. 01/2004. b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais

positivas para os estudantes, c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana, f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais, g) Divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2009, p. 40).

Após 15 anos de promulgação da Lei 10.639, os dados obtidos por meio de uma pesquisa nacional sobre as práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais nas escolas da educação básica na perspectiva da referida Lei apontam a existência de práticas sendo realizadas em todo o país. Todavia, os resultados são bastante conclusivos no sentido de advertir que ainda há muito por se fazer, inclusive na área de formação docente (GOMES, 2012).

Romper com *invisibilidades, silenciamentos e indiferenças* no que concerne à abordagem das relações étnico-raciais nos cursos de formação, além de urgente, torna-se cada vez mais uma atitude necessária. A esse respeito, até a década de 60, a categoria raça e as desigualdades educacionais eram incipientes nas produções destinadas a esse campo.

O estudo pioneiro do Estado da Arte, realizado por Zaia Brandão (1982), sobre repetência e evasão escolar no período de 1971 a 1981, mostrou que nenhum dos trabalhos mapeados registrava o pertencimento étnico-racial dos estudantes. A análise do seu estudo permite concluir que, até a metade do século XX, os estudos sociológicos e pesquisa na área da sociologia da educação no Brasil não relacionavam as variáveis raça/etnia com as desigualdades educacionais.

Considerações parecidas como essas foram constatadas pelo Diagnóstico sobre a situação educacional dos negros no Estado de São Paulo em 1986, realizado por meio de uma revisão bibliográfica sobre a educação do negro, pela pesquisadora Regina Pinto. Na ocasião, a pesquisa concluía que a educação do negro brasileiro era um tema pouco explorado, tanto entre os estudiosos da Educação, quanto entre aqueles que se propuseram a compreender como se processam as relações raciais no país (PINTO, 1987, p. 4).

De lá para cá mudaram muitas coisas? Nos últimos 16 anos, no contexto de políticas públicas mais progressistas, constatam-se inúmeras conquistas, com vista a atender reivindicações históricas realizadas pelo movimento social negro, no que se refere à promoção da igualdade racial, relacionadas à área da educação, por exemplo: Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004; Lei nº. 12.288/10, referente ao Estatuto da Igualdade Racial; Parecer CNE/CEB

16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Lei nº. 12.711/12, que trata das cotas nas Universidades e nos Institutos Técnicos Federais, entre outras.

E de modo mais específico, “as tentativas de introdução da diversidade étnico-cultural na produção teórica sobre os processos de formação de professores(as) começam a aparecer com mais destaque a partir dos anos 90” (GOMES; SILVA, 2002, p. 13).

Os dados do Estado da Arte sobre formação de professores e relações raciais, em que foram analisados 52 artigos, bem como oito teses e 22 dissertações, no período de 2003 a 2014, enfatizam a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores que trate as relações étnico-raciais de maneira articulada entre teoria e prática.

O material analisado ressalta ainda a importância de se refletir, nessa formação, sobre os problemas reais da educação básica como sendo um dos maiores desafios. De acordo com a pesquisadora:

[...] não é possível integrar e assistir sem incluir. A inclusão exige que o olhar de estranhamento seja superado, de modo que a questão da Diversidade seja percebida e entendida como um fator que afeta a todos e todas – não apenas aqueles que têm sido mencionados como minorias étnicas ou ‘raciais’. Para tanto, é necessário que a reflexão sobre a formação de professores e relações étnico-raciais e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias que podem ser vencidas por meio de uma disciplina, um evento ou cursos eventuais. Incluir

implica assumir como parte aquele que não era visto como constituindo o todo e, nesse processo, redimensionar o todo, de modo que ele seja depurado dos institutos que engendram a exclusão, por meio do racismo e seus desdobramentos – o preconceito e a discriminação (COELHO, 2018, p. 113).

Aprofundando essa constatação, inferimos que verificar atitudes, comportamentos e valores de cada professora e professor, buscando entender a atividade desses atores no trabalho de experiência social relacionado às relações étnico-raciais, pode contribuir sobremaneira nas práticas educativas voltadas para ERER em cursos de formação.

## **Experiência social, saberes da experiência e ERER**

A noção de experiência social é entendida aqui a partir das contribuições dadas pelo sociólogo François Dubet, que a compreende como “[...] as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1996, p. 15).

A partir da noção de experiência social, esse autor indaga a centralidade e o domínio das instâncias socializadoras em relação à produção dos papéis sociais. Dessa forma, as experiências sociais se realizam a partir de três orientações gerais: a) heterogeneidade que constrói as condutas dos indivíduos, tendo em vista as características culturais, políticas e sociais de determinada sociedade; b) a autonomia dos atores por meio da reflexividade quanto a sua adesão às condutas sociais (distância

subjetiva); c) o conflito estabelecido entre relações de dominação e a necessidade do ator possuir certo controle sobre a sua experiência social.

Partindo dessas premissas, Dubet entende que há combinações entre os processos de subjetivação e socialização, o que o leva a crer que exista uma pluralidade de sistemas e não uma unidade social, conforme, por exemplo, é abordado no pensamento Durkheimiano. Assim sendo, o “sentido da experiência social não é mais dado, nem pela vida social, nem pela unidade do sistema, é o produto de uma atividade” (DUBET, 1996, p. 222).

Concordando com o autor, entendemos que a experiência social consiste em uma atividade crítica-reflexiva, a partir de um contínuo processo de reconstituição de si que se dá por meio de conflitos, angústias, acomodações e rupturas.

Essa assertiva auxilia a entender melhor que cada pessoa, na condição de licencianda e licenciando e, inclusive, a pessoa docente-regente, possui determinado saber gerado por meio de sua experiência social.

Na mesma direção, esse saber da experiência, que remete a certa vivência das relações étnico-raciais, nem sempre é discutido, problematizado, ou até mesmo abordado nos cursos de licenciaturas destinados à formação docente.

A experiência social, conforme definida por Dubet, se realiza por meio da atividade do sujeito em relação aos seus processos de subjetivação. E, nesse caso, cada professora e professor constrói o seu saber em relação às experiências das relações étnico-raciais tanto nos espaços destinados à formação quanto em outras instituições sociais de maneira semelhante e peculiar.

Para Dubet, a interpretação da subjetividade se consagra no momento em que o ator se distancia da própria ação, o que configuraria uma atitude reflexiva do sujeito, vivida como uma tensão com o mundo, como um conflito.

Nesse sentido, conforme é sabido, nem sempre consiste em uma tarefa fácil falar abertamente sobre vivências relacionadas às relações étnico-raciais em nossa sociedade. Dependendo do público, exige-se o uso de metodologias adequadas para tratar essa questão. Tudo isso porque experiências sociais relacionadas, por exemplo, à vivência do racismo e da discriminação racial geralmente remetem a sentimentos de dor, de injustiça e de indignação. O exercício da alteridade em situações como essa é realmente necessário.

Partindo da premissa de que para Dubet o sujeito da ação é “o sentimento de ser sujeito, de construir sua vida em adequação com aquilo que se tenciona ser. É uma aproximação, um projeto não apenas individual, mas também social” (WAUTIER, 2003, p. 204), é possível, então, inferir que a experiência social dos sujeitos que apresentam uma conduta crítica e politizada relacionada às relações étnico-raciais diz respeito à vivência de um processo *crítico-subjetivo-reflexivo*.

E, nesse caso, o saber que esses sujeitos possuem necessita de ser levado em consideração em abordagens da EREER, pois além dessa atitude atender a necessidade de articular teoria e práticas, conforme apontam os estudos realizados da área, pode contribuir na construção de um conhecimento sobre as relações étnico-raciais mais proximal e menos distanciado da realidade do indivíduo-docente.

Por se tratar de entender a condução do ator em relação aos seus processos de subjetivação por meio da experiência social, a

ideia de atividade do ator é de fundamental importância. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que as condutas dos indivíduos estão relacionadas com os efeitos exercidos através do controle e da normatividade sociorraciais. Deste modo, a socialização vivenciada no interior das instituições também influencia na atividade de experiência social.

A *alienação racial*<sup>5</sup> representa, portanto, certo tipo de conhecimento relacionado às relações étnico-raciais em que o ator se vê submerso em um estado de coisas do mundo social, sem muitas vezes se dar conta da situação de desigualdades sociorraciais históricas que incidem, de maneira mais contundente, sobre a parcela da população negra e indígena brasileira. Destarte, na atividade de experiência social desses indivíduos, falta-lhes ainda determinada conduta *crítica-subjetiva-reflexiva* em relação à temática em questão.

Identificar a *alienação racial* enquanto constituinte do conhecimento também contribui para tratar a EREER nos cursos de formação. Determinadas incompreensões, tensões e resistências podem ser indicativos de processos de subjetivação relacionados quer seja por vivências traumáticas, quer seja pelo fato de os sujeitos estarem confinados à *alienação racial*.

Em linhas gerais, é importante considerar que os saberes da exterioridade historicamente instituídos se relacionam com os saberes da interioridade da pessoa que exerce a docência a partir

---

<sup>5</sup> O termo alienação é compreendido como “uma alienação em relação ao próprio mundo: o homem não somente se perde em sua produção, mas perde seu próprio mundo, que é ocultado, esterilizado, banalizado e desencantado pela técnica, com tudo o que implica de sentimento de absurdo, de privação de norma, de isolamento de si, de falta de comunicação, etc.” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 6).

de um processo subjetivo o qual se traduz em uma objetividade no constante processo da prática cotidiana.

A prática educativa voltada para a ERER exige, então, “do(a)s professor(a)s, não [só] um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228).

Nessa direção, o desenvolvimento de metodologias, modelos e estratégias de abordagens didáticas de ensino adequadas destinadas à ERER, além de necessário, é preciso que seja cada vez mais discutido no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Não obstante, há que se levar em consideração os processos de subjetivação individual de cada pessoa, tendo em vista o trabalho de experiência social realizado, objetivando entender o saber que os indivíduos possuem em relação à vivência das relações étnico-raciais.

### **Algumas palavras finais**

Os saberes que cada professora e professor possuem permite entender melhor os efeitos do racismo estrutural e da discriminação racial em suas vidas. E mais: possibilita cartografar também resistências, afirmação identitária negra positivada, militâncias políticas, entre outros.

Trazer para a cena os saberes da experiência social desses indivíduos em abordagens educativas voltadas para a ERER, nos cursos de formação, pode contribuir na produção de um

conhecimento dialógico, afetivo e menos distanciado da realidade do indivíduo-docente sobre as relações étnico-raciais.

É preciso estar atento, portanto, durante o momento em que ocorre a interação, para entender a maneira pela qual as relações étnico-raciais são percebidas por cada pessoa em relação à construção de seus processos de subjetivação. É provável que a experiência social dos sujeitos revele determinada vivência de um processo *crítico-subjetivo-reflexivo*. De igual modo, haja vista a interiorização vivenciada na socialização, a partir dos efeitos de controle e normatividades sociorraciais, é possível também constatar experiências que remetem à *alienação racial*.

Por se tratar de um processo relacional e intersubjetivo imerso em um contexto de situação de aprendizagem, cabe ressaltar que não só a subjetividade do estudante em relação à vivência das relações étnico-raciais é problematizada, mas são interrogados de igual modo os saberes da experiência da professora e do professor regente.

Percebe-se, com isso, que realizar o trabalho educativo voltado para a EREER demanda do atual docente-regente, bem como das futuras professoras e professores, a revisitação aos saberes relacionados ao trabalho de experiência social; experiência essa referente às relações étnico-raciais a qual foi e continua sendo vivenciada no interior das instituições sociais. Evidentemente que a reconstrução dos processos de subjetivação necessita acontecer a partir de uma postura ética, estética, crítica, subjetiva, reflexiva e política.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018. [Feminismos Plurais]

BRANDÃO, Z. (Coord.). *O Estado da arte de pesquisa de evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil*. Rio de Janeiro: INEP, 1982.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <[www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm](http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <[www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes\\_relacoes\\_etnico-raciais.pdf](http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. 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", e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, 25 de março de 2008. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2015.

BRASIL. *Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. *Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003*. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

COELHO, W. N. B. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, mai./jun. 2018.

DUBET, F. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p.85-90, ago. 1996.

GATTI, B; BARRETO, E. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº. 10.639/2003*. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-34.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PINTO, R. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago., 1987.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

WAUTIER, A. M. Por uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 9, jan./jun., p.174-214, 2003.

**CAPÍTULO 12:**  
**CAPOEIRA:**  
**interfaces na educação e cultura**

*Norma Sílvia Trindade de Lima*

**À guisa de uma introdução**

A estética/escrita desse artigo apresenta excertos de narrativas em forma de subtítulos – por isso: em itálico, em negrito, entre aspas, e sem adaptações.

***“a ginga está na alma e a alma está na liberdade”***

É fato que as demandas educacionais contemporâneas – inclusivas e afirmativas - reconhecem a identidade cultural brasileira como híbrida e multiétnica. Estudos acerca de culturas forjadas no bojo do colonialismo, exclusão e violência, como a capoeira, reconhecida neste século XXI como um bem cultural do Brasil e da Humanidade (IPHAN, 2008; UNESCO, 2014), podem criar um campo de proveniência para a emergência de cosmovisões outras. Esta foi a inquietação deste estudo desenvolvido, uma pesquisa exploratória, por meio de um projeto de extensão universitária. O objetivo foi conhecer a contribuição da capoeira, como um patrimônio cultural imaterial, à comunidade acadêmica de uma instituição de ensino superior privada, no interior de São Paulo/Brasil. Sete oficinas de capoeira foram realizadas, ao longo do ano letivo de 2015, envolvendo: experimentação corporal, compartilhamento da vivência e reflexão sobre a vida e a formação acadêmica. Durante o

compartilhamento, diferentes registros narrativos foram produzidos pelos participantes. Partiu-se do reconhecimento e relevância da ancestralidade e saberes afro-diaspóricos presentes na capoeira à formação educacional, ao agregar ou mesmo resgatar uma dimensão artística e poética - outra lógica de saberes e fazeres pautados na corporeidade, musicalidade, pertencimento, fraternidade e transcendência. Buscou-se potencializar a singularidade de cada ser, em suas dimensões sensível e relacional, conectadas a um pertencimento histórico e ancestral - a capoeira, reconhecida como um bem artístico e cultural. Ademais, a capoeira revitaliza saberes e fazeres de uma cultura constituída às margens, no "entre-lugares" (BHABHA, 2013). E, sobretudo, como prática de resistência à captura e subordinação aos padrões elitistas, sexistas, racistas, monoculturais e eurocêntricos, embora (ainda) naturalizados. Supõe-se, pois, que a capoeira, na perspectiva de um bem cultural, colabora com a formação educacional. Mas, como e quais são as possíveis contribuições da capoeira à comunidade educacional, numa perspectiva decolonial e inclusiva, transversal às grades curriculares?

Pretende-se que a experiência com a capoeira, expressa em breves e livres registros, possibilitem a fruição de um pensar, um tecer artístico sobre um percurso formativo. Alguns registros narrativos, seguem compondo o texto, como já mencionado. Trata-se de visar um diálogo entre as vozes dos sujeitos da experiência e os conceitos que dão sustentação a essa versão possível de interpretação.

***"...quebra de paradigmas sobre o que é a capoeira, não é só atividade física...;  
relação com a cultura, diferentes culturas...;***

A capoeira não se reduz a um jogo de corpo descontextualizado, masculino e veloz. Para além desse senso comum estereotipado, algumas narrativas das experiências disparadas pelas oficinas de capoeira indicam que conhecer-experimentando possibilitou sentir, pensar e falar sobre algumas idéias e percepções naturalizadas na vida social.

***"...acesso à história, memória, ancestralidade ... pensar sobre isso... não se fala disso no dia a dia, não se pensa o que temos a ver com essas questões...;  
conhecer, pensar, conversar sobre a história do negro... sobre a nossa história...;  
aprender a interagir, respeitar o limite do outro, descobertas...;  
sentir-se parte do todo para descobrir o seu singular"***

Sim, apesar da inclusão ser um princípio constitucional e educacional, no Brasil, pautado na diferença, assim como a multiculturalidade dos ambientes formativos, há uma distância entre as conquistas legais e o usufruto das mesmas pelos sujeitos de direitos, dado o cenário de desigualdade, exclusão e hegemonia de um modelo formativo (ainda) eurocêntrico.

Se for possível...

***“que as nossas dificuldades se transformem em gingas”***

Como?

A partir dos anos de redemocratização, sobretudo no início do século XXI, políticas públicas afirmativas e inclusivas foram assumidas pelo Estado, sendo este signatário de documentos e mecanismos internacionais baseados no reconhecimento e legitimidade da diferença e princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. É fato que desde 1988 os princípios inclusivos estão presentes na Constituição Federal. Conforme o Art.205 (BRASIL, 1988), a educação é um direito constitucional inalienável de todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de quaisquer atributos, como: gênero, raça, etnia, deficiência, transtorno... E, ainda, nos artigos 215 e 216 (BRASIL, 1988), também a cultura é um direito, e reconhece-se a pluralidade étnica na constituição da sociedade brasileira e sua relevância para o sentimento de pertencimento, memória e identidade na promoção da igualdade e equidade. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a serem observadas por todas as instituições educacionais, níveis e modalidades do ensino (CNE, 2004).

Entretanto, sabemos tão pouco a respeito de ancestralidade, culturas de matrizes africanas... nossa africanidade(s)... Não é por acaso que a capoeira surge num contexto de resistência.

***“capoeira é sentimento de poder”  
“é a hora que saio da zona de conforto e encontro a liberdade”***

Em 2008, a Roda de capoeira e o Ofício dos Mestres de capoeira foram reconhecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Em Paris, 2014, a

UNESCO, em sua 9ª. Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, a Roda de Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, em razão de ser um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente. Por tais reconhecimentos, a roda de capoeira foi legitimada como elemento estruturante de uma manifestação cultural, espaço e tempo, na qual símbolos e rituais de herança africana - notadamente banto – foram recriados no Brasil, por meio de cânticos, toques de instrumentos e expressões corporais próprias do jogo da capoeira, rememorando uma visão de mundo e atualizando a história de resistência negra no Brasil.

***“capoeira é preencher espaços vazios”***

Há algum tempo, a temática da inclusão tornou-se recorrente e polissêmica, com entendimentos e práticas diversificadas. A inclusão, como um princípio educativo, problematiza fronteiras, critérios e condições de pertencimento social e cultural que forjam enunciados, processos de subjetivação e produção de identidades. Como princípio, tensiona categorias instituídas por uma lógica binária: identidade e diferença, o mesmo e o outro, o familiar e o estrangeiro, o previsível e o possível, a mesmidade e o diferimento.

A inclusão precisa ser compreendida numa perspectiva mais ampla, sobretudo no que tange à dimensão cultural, posto que cultura e educação são interfaces de práticas formativas. Portanto, não se trata de inferência a um grupo social específico, como pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, ou qualquer outro grupo. A inclusão como princípio educacional e direito constitucional em processos formativos, diz respeito a todos nós, uma lógica outra, refutando binarismos.

***“Contato: tenhamos coragem para despertar. Assim como o relacionamento nos modifica, não somos estáticos. Não nascemos para ficar sozinhos. Somos seres de contato. Só aprendemos pelo contato. Através do contato buscamos nossa felicidade. E unidos nos tornamos mais fortes”.***

Educação é cultura. E cultura implica em saberes, fazeres, valores e estilos estéticos que ordenam e conferem sentido aos comportamentos, modos de sentir e interpretar acontecimentos que animam a vida e o viver compartilhado. Entendida como empreitada humana, historicamente circunstanciada, e tecida no jogo de poder inerente às relações sociais, a cultura, reconhecida em seus modos plurais de existência e resistência, agencia formas de vida ou estéticas de existência (BHABHA, 2013). Nesta perspectiva, a noção de cultura não comporta uma visão unívoca, hierárquica e classificatória, nem se restringe à tradição e costumes partilhados (VEIGA-NETO, 2003). As culturas, como um tear vivo, enunciam (cosmo) visões de mundo. Compõem diferentes arranjos e tessituras que funcionam como eixos/referentes para a formação humana. Estes carregam sentidos e significados simbólicos de uma memória coletiva e histórias compartilhadas que, na materialidade dos encontros e vida social, são reeditadas, ressignificadas, recriadas.

***“diferença; cultura afro-brasileira; renovação; possibilidades...”***

O Brasil é uma nação híbrida, um mosaico étnico heterogêneo, decorrente de diferentes tradições e saberes que se interpenetram. Todavia, o atravessamento de preconceitos monoculturais e colonialistas dificultam o reconhecimento, a valorização e a legitimidade de bens culturais e artísticos como

instâncias educativas, em ambientes e experiências educacionais, sobretudo as escolares.

***“liberdade é sentir-se solto e deixar o corpo se expressar sem medo”.***

A Roda de capoeira foi reconhecida como um bem cultural, patrimônio imaterial brasileiro em 2008, por ocasião da gestão de Gilberto Gil como ministro da cultura. De lá para cá, manifestações de culturas, “populares, subalternizadas”, têm sido reconhecidas como bens culturais, não apenas a capoeira. Entretanto, estes reconhecimentos oficiais ainda não se traduziram em avanços no âmbito do cotidiano e das práticas sociais, no que diz respeito à capoeira e seus respectivos detentores de saber, os mestres e professores de capoeira, ainda que o reconhecimento oficial e formal da capoeira como patrimônio cultural imaterial possa significar uma conquista importante, possibilitando uma re-conceitualização. Afinal, não se trata de um fato natural, pois, no decorrer dos tempos, desde o Brasil colonial até os nossos dias, a capoeira passou por várias fases, quanto às atribuições de enunciados e significados. Em 1890 foi criminalizada, constando no Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, decreto número 847, de 11 de outubro de 1890. Apesar dos capoeiras serem castigados e presos desde antes mesmo do Código Penal de 1890 (SOARES, 2004).

A capoeira, (in)surge no Brasil colônia e escravista, com africanos de diferentes pertencimentos étnicos e religiosos capturados pelo trágico negreiro, dada a necessidade de afirmação de humanidade. Frente a tamanha opressão e aviltamento à dignidade humana, a capoeira, torna-se, no período colonial, uma cultura de resistência e de sociabilidade (SOARES,

2004). Em 1937, com o decreto de 1890 extinto, a capoeira passa a ser estilizada, esportivizada, escolarizada e, enfim, reconhecida oficialmente como um bem cultural nacional e da humanidade (DOSSIÊ, 2007).

Destacamos, então, certas transformações que vão ocorrendo historicamente em práticas e saberes culturais afro-diaspóricos, como a capoeira, no decorrer nas interações multiculturais e políticas de governamentalidade.

Pelo exposto até então, problematiza-se a noção de cultura no âmbito dos espaços e tempos educacionais, sobretudo a seleção, elegibilidade e legitimidade de critérios, enunciados e valores que definem o que deve ser considerado ou não, reconhecido ou não, valorizado ou não acerca de experiências e sujeitos sociais, bem como suas estéticas, saberes, tradições (HALL, 2000; CANDAU, 2008; BHABHA, 2013; SANTOS, 2006, 2010).

As referências culturais legitimadas socialmente são pertinentes a posicionamentos de poder social, político e cultural – de enunciação, posto que estas dimensões não são independentes, mas interconectadas e interdependentes, cujos sujeitos e experiências sociais são valorizados enquanto outros são ocultados e desqualificados.

***"...conhecer o sofrimento dos escravos implica em nos darmos conta da cumplicidade da sociedade com a escravidão, com o racismo..."***

A desqualificação de saberes por uma produção de ausência, diz respeito a um "epistemicídio". A este respeito, Boaventura de Souza Santos (2006, 2010) destaca a ocultação de

sujeitos e experiências sociais por uma epistemologia hegemônica imposta por um processo de colonização elitista, eurocêntrico e racista que, para além do domínio territorial, político e econômico, forja dispositivos que mantêm relações coloniais na/para a produção de discursos e enunciados. Estes dispositivos ao sustentar uma visão monocultural, assumida e/ou compartilhada socialmente como legítima, verdadeira e unívoca, tão excludente como autoritária, silencia, invisibiliza e desqualifica uma ampla gama de linguagens, visões, expressões, crenças, códigos e tantas outras manifestações que caracterizam experiências sociais e seus modos e estéticas de existências em um país constituído por tantas etnias e culturas. Nas palavras de Santos (2010), “as epistemologias do sul” por meio de demandas e conquistas de “novos” sujeitos de direitos nos espaços e tempos educacionais, reclamam a legitimidade da diferença, de modo que as culturas possam romper com a colonialidade monocultural e excludente, tensionando a hegemonia monolítica epistemológica colonial.

***"conhecer pessoas diferentes, novas, de outros cursos – amplia o repertório pessoal, visão de mundo e, portanto, colabora com a formação profissional, acadêmica e pessoal..."***

## **Com vistas a algumas considerações**

***"...se não fosse essa pesquisa, não haveria esse momento de conhecimento histórico, sobre a identidade cultural do Brasil..."***

Fragmentos, traços, signos, sentidos e significados condensados de experiências com a capoeira compuseram registros compartilhados, ao longo deste texto.

***"superação: realmente foi uma experiência nova, não imaginava a alegria que a capoeira transmite"***

Vale uma analogia entre as narrativas dessa pesquisa e o estilo tradicional de poesia japonesa, o *haikai*, que busca manifestar a singeleza da experiência humana na sua forma mais concisa e objetiva.

Por serem passíveis das mais diversas traduções, ressaltamos a relevância de se dar visibilidade às expressões das experiências dos sujeitos de pesquisa em educação, a fim de que vozes múltiplas e díspares possam ter escuta, enunciando saberes tecidos em outras ordens e registros. Registros esses, poéticos, sensíveis, artísticos, ancestrais.

***"... bom psicólogo precisa além de desenvolver a escuta para o outro, estar aberto para "experiências... para ter condição de entrar em contato com o outro;  
... momento de entrega, de emoção, de coração..."***

As breves e pontuais narrativas produzidas ao final de cada oficina de capoeira, expressam pistas significativas de dizeres

insurgentes da experiência sobre como e quais são as contribuições possíveis da capoeira à comunidade educacional, numa perspectiva decolonial e inclusiva, transversal às grades curriculares, indagação central dessa pesquisa.

***"...quebra de paradigmas sobre: pessoas, sobre os cursos/formação... humanas, exatas... se faz estereótipos... sobre a professora, pesquisadora se apresentar como "capoeira"!"***

Entre tantas possibilidades de análise e interpretação, esses relatos parecem indicar o alcance e limites que as experimentações promovidas pelas oficinas de capoeira proporcionaram a respeito de visão de mundo, memória, pertencimento, história, racismo, (pre)conceitos, e suas implicações nas relações pessoais, sociais e institucionais. Nesse sentido, aponta a potência de contribuições possíveis da capoeira, a partir de outras linguagens, como a estética, a artística, a política, enfim, outras intensidades, alargando as fronteiras e deslocando as referências na/da formação de comunidades educacionais, sobretudo, a acadêmica, escopo dessa pesquisa.

***"a experiência, não ter medo... aqui a vergonha e limitação não podem ficar!"***

Destarte, consideramos que as oficinas de capoeira realizadas mobilizaram condições de percepção "outra" sobre o cotidiano social e institucional a partir das experiências e singularidades de cada pessoa. Assim, foram partilhadas reflexões sobre culturas e pertencimentos, questionamentos sobre paradigmas e conceitos tantas vezes naturalizados e sustentados

por uma perspectiva educacional eurocêntrica, elitista, sexista, racista e excludente. Pensamos que as vivências promovidas pelas oficinas de capoeira tensionaram e fomentaram uma possível ampliação de visão de mundo e suas fronteiras de participação e atribuição de sentidos e significados.

Ressalta-se, por fim, o limite do estudo, sendo uma versão possível, numa margem móvel, posto que a experiência é intraduzível e incomensurável.

***“é errando que se aprende, estar em roda, olhar nos olhos”***

## **Referências bibliográficas**

BHABHA, H. *O local da cultura*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. *Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 fev de 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). *Dossiê: inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural imaterial do brasil*. Brasília, IPHAN, 2007. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA\\_capoeira.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf)>. Acesso em: Agosto de 2008.

CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: D&A, 2000.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). *Roda de Capoeira*. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

PARTICIPANTES DA OFICINA. *Registros concedidos pelos participantes ao fim da última Oficina*. Americana, SP/Brasil, 2015.

SANTOS, B. de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, B.S.; MENESES, M. P. (orgs). *Epistemologias do sul*. Portugal: Edições Almedina, 2010.

SOARES, C. E. L. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808 - 1850)*. 2a. ed. revisada. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2004.

UNESCO. *Capoeira torna-se patrimônio cultural imaterial da humanidade*. Disponível em:

<[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/capoeira\\_becomes\\_intangible\\_cultural\\_heritage\\_of\\_humanity](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/capoeira_becomes_intangible_cultural_heritage_of_humanity)>. 2014. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/ago. P. 5-15. 2003.

**CAPÍTULO 13:**  
**DO PROGRAMA DIVERSIDADE PARA A**  
**COMUNIDADE:**  
**o empoderamento de grupos sociais locais**

*Raquel Honorato da Silva*

Considerando toda a luta histórica travada pelo Movimento Negro em busca da promoção de direitos para a população afrodescendente e do reconhecimento, por parte do Estado, das limitações e restrições estabelecidas pelo mesmo ao alcance desses direitos, é importante apresentarmos um exemplo destas conquistas no âmbito local. É exatamente disso que se trata esse texto: da apresentação de conquistas locais favorecidas por um tipo de política estatal — a de carácter afirmativo.

Essa política estatal possuía várias frentes, uma delas foi encaminhada com a criação do “Programa Diversidade na Universidade”, que objetivava favorecer o ingresso na universidade de alunos afrodescendentes e descendentes de indígenas. No caso em questão, se apresenta a implementação deste programa na cidade de Campinas, SP, através da parceria estabelecida pelo MEC com o Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais.

Como resultado desta parceria tivemos tanto o ingresso de alunos(as) em diversas universidades — públicas e privadas — como a atuação destes em projetos sociais similares depois de formados. É sobre esse resultado, que a nosso ver mostra a eficácia local dessa política, que discutirá o texto em questão.

## Conteúdo

Ao discutir o “Programa Diversidade na Universidade” e seus resultados/ efeitos locais precisamos lembrar que essa discussão nos remete as outras: a da ação do Estado como promovedor de políticas públicas reparatórias e a questão educacional envolvida no referido programa.

Sobre a atuação do Estado, existem opiniões bem divergentes, pois, uns defende que seria suficiente que o Estado atuasse com equidade e indiscriminadamente, favorecendo a todos, independente da questão econômica ou étnica, já outros defendem que seria necessário a existência de critérios de prioridade e que, com base neste, houvesse o atendimento de demanda de grupos mais desfavorecidos tanto do ponto de vista econômico como étnico. É dentro deste embate que ocorreu o surgimento do programa. Tal programa esteve voltado para o atendimento específico de indivíduos que se auto declaravam afrodescendentes e economicamente desfavorecidos.

Sobre a questão educacional, é importante primeiro refletirmos sobre o que seria o que chamamos de educação. Segundo a definição presente no Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, a educação seria o processo interno de transmissão geracional da cultura de uma sociedade, o que ocorre de duas formas diferentes, quando:

(...) simplesmente se propõe transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade [e/ou quando] através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas. p. 306

Retomando o que sabemos acerca da política educacional propagada pelo Estado brasileiro desde o início da república, temos que esta sempre esteve voltada para a manutenção do status quo social, ou seja, a manutenção do domínio político e econômico da elite de tradição europeia – sobretudo a portuguesa – sobre os demais grupos e etnias que vieram a constituir “a nação brasileira”. Sendo assim, a questão etnicidade correspondente ficava condicionada a apologia e disseminação da supremacia da herança cultural europeia sobre as demais, principalmente em detrimento da herança cultural ameríndia e africana.

Tal ideologia foi disseminada diante dos mais diversos veículos e instituições culturais, principalmente pela escola. Se apresentava a imagem de que tanto os indivíduos descendentes de indígenas como os afrodescendentes seriam “naturalmente” inaptos e despreparados para a ocupação de postos que demandassem maiores conhecimentos, formação e “disposição” ao trabalho nos moldes capitalistas de produção. Esse imaginário era o que justificava a ocupação, por partes destes indivíduos, de trabalhos correspondentes aos setores mais subalternos, que estariam “a mercê” de comandos externos e sujeitos a baixas remunerações.

Entretanto, mesmo com a ampla divulgação deste ideário, esse “locus” social não foi aceito espontaneamente pelos referidos grupos. E a prova desta não aceitação esteve nas inúmeras manifestações de questionamento e enfrentamento do sistema econômico e social que ocorreram ao longo de toda história de nosso país. Tais grupos sempre se organizaram politicamente e fizeram “frente” a opressão deflagrada pelas classes dominantes.

Porém, temos que considerar que as classes dominantes sempre estiveram de posse dos aparelhos estatais e de seus

correlatos sistemas, o que fez as ações dos movimentos sociais encampadas pelos grupos oprimidos aparecessem como simples rebeldia e/ou pura “desordem” social. O “correto”, ao imaginário social, seria a manutenção da “ordem” que se encontrava em vigor. Lembrando que esse imaginário não estava restrito apenas às elites, muitos indivíduos, incluindo os próprios oprimidos, comungavam desta compreensão. Era necessário a apresentação de outra lógica e/ ou imaginário no qual os outros grupos, que não o euro-descendente, também pudessem ser concebidos como também racionais, aptos ao trabalho nos moldes capitalistas e, em consequência, capazes de ascensão social.

Foi essa a bandeira que o Movimento Negro assumiu desde seus primórdios: a constituição e disseminação de um novo olhar para a população afrodescendente; um olhar que incluíse a compreensão desta como portadora de um histórico de luta e resistência e, principalmente, vencedora de grandes adversidades. Defendia o Movimento que a situação social em que essa população vivia tinha sido resultado da história de opressão deflagrados pelo Estado, primeiramente colonial português e posteriormente Brasileiro, mas que a obtenção de sua liberdade e a contínua existência da mesma se dava devido ao grande potencial de resistência apresentado por ela. Esse potencial era apresentado pelos grupos afrodescendentes organizados em suas manifestações e foi com base nele que os mesmos reivindicavam que a sociedade e o Estado brasileiro assumissem os atos que ambos perpetraram contra a população afrodescendente ao longo de nossa história.

Para esses grupos tal reconhecimento teria como resultado a realização de ações que reparassem tais atos. Desta forma se estruturou uma das bandeiras assumidas pelo Movimento Negro a partir dos anos de 1990, que foi a defesa de políticas

reparatórias, as quais ficaram conhecidas como sendo as “Políticas Afirmativas”.

A defesa pelas políticas reparatórias iniciadas na década de 90 do século passado ganharam força após 1995, quando ocorreu a “Marcha Zumbi”<sup>1</sup>. Este ato foi importante porque a partir dele o Movimento organizado conseguiu se fazer ouvir pelo governo em questão, que, em resposta, instituiu o “Grupo de Trabalho Interministerial pela Valorização da População Negra”. Foi desta forma, e a partir das atuações deste grupo, que as políticas afirmativas ganharam espaço na agenda política do governo brasileiro.

Além dessa conjuntura nacional, houveram também influências externas, como foi o caso da “Conferência Mundial contra o Racismo”, promovido pela ONU em Durban, África do Sul, no ano de 2001. Como se esperava, o Estado brasileiro esteve presente neste evento e foi um de seus signatários, tendo como incumbência posterior a promoção de ações concretas para combater a prática do racismo em seu território nacional.

A confluência destas duas demandas, uma apresentada pelo Movimento Negro e outra pela ONU, favoreceu o início de políticas de cunho reparatório pelo Estado brasileiro. É dessas

---

1 Ato político que reuniu cerca de 300 mil pessoas em Brasília para denunciar o racismo, o preconceito e a falta de políticas públicas voltadas para a população negra. A data foi pensada por causa do aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares tido pelo Movimento Negro – neste momento – como o grande ícone de resistência e de luta em defesa dos direitos da população negra. Mais informações ver in: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>

ações governamentais que surgiu o “Programa Diversidade na Universidade”.

Segundo textos e documentos oficiais, o programa tinha sido encampado pelo Ministério da Educação (MEC) e visava o enfretamento e a diminuição de práticas educacionais de cunho racista e/ou discriminatório dirigidos aos grupos sociais desfavorecidos, majoritariamente à população indígena e afro-descendente. Tal programa foi criado com a sanção da Lei nº 10.558/02 em novembro de 2002, mas suas atividades efetivas iniciaram apenas em 2003<sup>2</sup>.

Afirma o documento oficial que os objetivos do programa eram: “(...) *implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros*” (BRASIL, 2002, art. 1º), o que ocorreria:

(...) mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores<sup>3</sup> para atender a finalidade do Programa (BRASIL, 2002, art. 2º)

---

2 Segundo Nina Almeida (2018), esse programa teve seu primeiro esboço ainda no ano de 2002, quando se manifestaram experiências-piloto em seis instituições. Eram elas dos estados da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo.

3 Assim como menciona Ricardo Henriques (secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no ano de 2007), tais projetos ficaram conhecidos como Projetos Inovadores de Cursos – PICs. Informação presente in: BRAGA, & SILVEIRA, 2007.

Informando mais explicitamente, o objetivo era habilitar estudantes que fossem indígenas e/ou afrodescendentes e provenientes de grupos desfavorecidos sócio e economicamente para o ingresso no Ensino Superior através de cursos preparatórios já estruturados na área educacional. Ocorreria uma parceria público/privado para a efetivação do programa e segundo esta o governo federal lançaria um edital convocando entidades e instituições particulares – ONGs e demais outras – a se candidatarem e as selecionadas se associariam ao programa e promoveriam os Projetos Inovadores de Cursos (PICs).

Somado a parceria acima, existia outra, a que realmente possibilitava a realização do programa: um acordo de parceria estabelecido entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o governo brasileiro. Tal parceria foi potencializada pela presença de quadro do governo brasileiro que já haviam atuado na referida organização, como foi o caso do então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, que mesmo defendendo um discurso contrário a promoção de uma política compensatória<sup>4</sup>, atuou de forma a favorecer o estabelecimento desta parceria (ALMEIDA, 2008).

O tempo estipulado para a realização dos PICs era de um ano, mas nada impedia que uma instituição já selecionada concorresse novamente caso quisesse continuar com a parceria. Neste caso, essa instituição deveria apresentar um satisfatório plano de trabalho que incluísse as ações realizadas e as que se pretendia ainda realizar. A seleção das instituições ocorria todo o

---

4 Tal foi o discurso apresentado por Paulo Renato em entrevista a mídia da época. Mais detalhes ver in: *Folha de São Paulo*, jan. Painel do Leitor. Disponível em: [www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br).

ano, com o governo apresentando novo edital e as instituições se inscrevendo para participar da seleção.

No caso da questão local, o programa teve como entidade parceira o Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas – STMC, que na época possuía um ramo educacional: o conhecido “Cursinho do Sindicato”. Foram os funcionários deste ramo (seus administradores e professores) que atuaram na efetivação do PIC local.

Na prática, essa parceria possibilitou o estudo a aproximadamente trinta alunos durante os dois anos em que ela ocorreu. Os alunos era auto declarados afrodescendentes, tendo pais e/ou responsáveis – e até eles mesmos – envolvidos com setores do Movimento Negro local. Esses alunos recebiam bolsas nos valores da mensalidade cobrada pelo Cursinho e, com base nisso, tinham seus estudos custeados. O usufruto da bolsa variou, pois existiram aqueles que fizeram uso dela por um ano apenas e aqueles que a mantiveram por todo o período de vigência da parceria.

A instituição “Cursinho” já existia antes da criação do programa. Sua fundação ocorreu no ano de 1999 e contou com a organização de indivíduos “remanescentes” de outro cursinho social: Instituto Cultural Antônio Cezarino<sup>5</sup>. Devido a sua origem e ao público que passou a ser atendido por ele, esse espaço sempre teve preocupação com a permanência dos alunos mais carentes.

---

5 Esse cursinho foi criado em 1998 e foi resultado direto das propostas do 1º Seminário de Universitários Negros – Senun, realizado no ano de 1993. Neste encontro, dentre todas as discussões realizadas, houve a proposição de atuações com vista a diminuição da realidade de opressão da população negra. Uma das estabelecidas foi a criação de cursinhos pré-vestibulares voltados para os alunos afrodescendentes. Sobre isso ver in: SANTOS, 2018 e SENUN, 2018.

E para atender as demandas apresentadas por estes alunos a administração do cursinho atuava na busca de editais e/ou financiamentos que promovessem a obtenção de recursos externos que custeassem os gastos do corpo discente.

Uma primeira tentativa neste sentido foi realizada com o Programa “Políticas da Cor na Universidade Brasileira”<sup>6</sup>, acessado em 2001 e resultado da parceria do espaço com a Coordenadoria de Assuntos da Comunidade Negra de Campinas, que foi a beneficiária direta do programa e esteve inscrita junto à Fundação Ford. Esse programa foi muito importante para o cursinho pois favoreceu a ampliação do número de estudantes afrodescentes no espaço. Com o fim deste programa, para dar continuidade aos auxílios destinados aos alunos do cursinho, em 2003 o cursinho, em parceria com a ONG “Casa Laudelina”, participou do Edital de seleção para o Programa Diversidade e sai contemplado.

Para atender as demandas específicas do programa, e em sintonia com práticas já existentes no cursinho, houveram muitos eventos culturais e debates, feitos para e com os alunos. Nestes se priorizava suscitar nos alunos o interesse pela análise da sociedade e pela reflexão sobre sua própria condição socioeconômica dentro dela. Como exemplo das atividades multidisciplinares que foram realizadas para os alunos tivemos a visita ao Museu do Negro de Campinas, a exibição de filmes com abordagem étnico-racial, como: Sarafina – O Som da Liberdade, de Darrell James Roodt; Tempo de Matar, de Joel Schumacher;

---

6 Esse programa foi criado pelo Laboratório de Políticas Públicas das Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – e financiado pela Fundação Ford. Consistia no financiamento de projetos que objetivassem, dentre outras atuações, possibilitar o acesso de estudantes afrodescentes às universidades. Sobre isso ver in: UNDIME, 2018.

Madame Satã, de Karim Ainouz; Uma Onda no Ar, de Helvécio Ratton; Vista a Minha Pele, de Joelzito Araújo; entre outros.

Além dessas atividades, também foram feitas outras atividades, estas contando com a participação efetiva dos alunos, como a apresentação teatral, “O Haiti não é mais aqui, será?”, apresentada pelos alunos durante o evento cultural Ciência da Madrugada de 2004; a peça “À Margem”, apresentada durante a programação do evento “Mix Science<sup>7</sup>” do mesmo ano; e a realização das reuniões do “Grupo de discussão sobre identidades”<sup>8</sup>, durante o ano de 2005.

Esperávamos que alguma das atividades descritas pudessem “tocar” os alunos, fazendo com os mesmos tivessem elementos para a construção de uma identidade “positiva” do que eram e dos grupos sociais aos quais pertenciam, o que, ao nosso ver, facilitaria o ingresso deles nas universidades<sup>9</sup>.

---

7       Esse evento correspondia a uma atividade multidisciplinar que propunha a vivência prática, por parte dos alunos, dos conteúdos estudados para o vestibular e sua abordagem do ponto de vista científico. Essa atividade foi inaugurada junto com a criação do cursinho e durou todo o tempo de existência dele.

8       Esse grupo foi pensado de forma ampla e visa proporcionar aos alunos um ambiente e elementos para a discussão de sua própria identidade, de forma que estes pudessem detectar os elementos pelos quais acabam sofrendo discriminação e, a partir disso, fossem conduzidos a uma tomada de consciência sobre seu papel social com vistas a transformação da sociedade.

9       Conforme sinalizou o Movimento Negro, a ausência de exemplos e/ referências positivas que remetessem a participação de pessoas negras em outros âmbitos que não o samba ou o futebol era o que dificultava ao jovem negro construir projetos de vida mais positivos para si. Poucos eram os negros que obtiveram destaque social via o estudo e/ou profissões liberais. Isso, para muitos, dificultava aos jovens negros sua permanência na escola

A existência do cursinho e de todas as suas atividades durou cerca de 8 anos, (de 1999 a 2007) e, apesar de muitas adversidades enfrentadas pelo mesmo, sua “taxa” de eficácia foi grande. Isso é comprovado pelo o número de alunos ingressantes em universidades, principalmente públicas<sup>10</sup>. Mas, para além de dados educacionais, temos outro elemento que comprova a eficácia do espaço no que se remete a questão social: a atuação que vieram a exercer muitos dos alunos que foram recém egressos de universidades ou cursos similares. Nos referimos aqui a atuações como o envolvimento com a atuação em ONGs, como o Comitê para Democratização da Informação – CDI<sup>11</sup>; o Cursinho Pré-Vestibular Amelinha Teles<sup>12</sup>; e demais outros.

Acreditamos que esta seja o maior sinal de eficácia de políticas de cunho afirmativo: a tomada de consciência da própria identidade dos atores sociais. Identidade esta que se afirma com a constituição dos sujeitos atendidos como atores históricos e frutos de um conjunto de lutas e movimentos sociais travados por

---

ou, caso ela ocorresse até a conclusão do Ensino Médio, seu ingresso na universidade.

10 Como dado que reforça essa análise temos que para o ano de 2006 – um antes de seu fim – houve o ingresso de 124 alunos no ano de 2003 e 165 no ano de 2004.

11 Essa ONG existe a cerca de vinte anos e atua em comunidades economicamente desfavorecidas visando a abertura de Escolas de Informática para Cidadania – as EICs – e atuando em parceria com organizações que desenvolvam políticas de inclusão social na cidade. Sobre ela ver mais in MUELLER, 2005.

12 Esse cursinho funciona na EE Carlos Alberto Galhiego e possui uma página de facebook com informações mais precisas. O nome da página é: [Cursinho Popular Amelinha Teles - m.facebook.com](https://www.facebook.com/CursinhoPopularAmelinhaTeles)

outros – seus antepassados – mas também como multiplicadores e continuistas dessas lutas.

## **Conclusão**

Como sinalizado pelo Movimento Negro desde os anos oitenta do século passado, o fim de sua marginalidade social da população negra e o início da vivência de possibilidade de ascensão por seus membros só iniciaria quando seus promovedores – o Estado e a sociedade brasileira – assumissem sua responsabilidade e se propusessem a realizar ações que reparassem tal situação.

Uma das estratégias pensadas para essa reparação seria a constituição de políticas afirmativas, sendo um de seus exemplos a criação e a efetivação do “Programa Diversidade na Universidade”. E sobre a atuação deste tivemos como referência as ações executadas pelo “Cursinho do Sindicato”, ONG selecionada no ano de 2005 como parceira do programa na cidade de Campinas.

O resultado local deste tipo de política foi o ingresso de muitos alunos, que eram afrodescendentes e de famílias economicamente desfavorecidas, em universidades públicas e privadas e sua constituição como multiplicadores de ações sociais voltadas para a diminuição da desigualdade socioeconômicas, uma vez que passaram também a atuar em outras ONGs locais.

## Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. Editora Martins Fontes, São Paulo, SP, 2007.

ALMEIDA, Nina Paiva. *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2008.

BRAGA, Maria Lucia de Santana e SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. (org.) *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº10.558 de novembro de 2002. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Câmara dos Deputados Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10558-13-novembro-2002-487266-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 09/07/2018.

MUELLER, Elisa Cardeal. *Inclusão digital?: um estudo sociológico sobre o CDI Campinas: comite para democratização da informação*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2005.

SANTOS, Raquel Carmo do. Portas que se abrem. *Jornal da Unicamp*, março/abril de 2000. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/mar2000/pagina9-Ju150.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/mar2000/pagina9-Ju150.html)>. Acesso em: 24/07/2018.

SENUN – Seminário Nacional de Universitários(as) Negros(as) – 1993, 2ª Parte. Produção/ divulgação Milton Pereira da Silva, video do

Youtube. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=pIV3UiAxPME>>. Acesso em:  
24/07/2018.

SOUZA, Paulo Renato de. “Educação” - Paineis do Leitor, Caderno  
Opinião. In: *Folha de São Paulo*, de 31/08/2001. Disponível em:  
<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz3108200111.htm>>.  
Acesso em: 10/07/2018.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE  
EDUCAÇÃO (UNDIME). *Seminários Regionais - Programa Políticas  
da Cor*. Disponível em: <[https://undime.org.br/noticia/seminarios-  
regionais--programa-politicas-da-cor](https://undime.org.br/noticia/seminarios-regionais--programa-politicas-da-cor)>. Acesso em:24/07/2018.

**CAPÍTULO 14:**  
**REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE UMA**  
**EDUCAÇÃO ANTIRRACISMO NO BRASIL:**  
**um olhar sobre a Lei nº 10.639/2003**

*Renata Costa S. Oliveira*  
*Marília B. Ferreira Abdulmassih*

Tendo como ponto de partida os movimentos negros organizados no Brasil a partir das primeiras décadas do século XX, este estudo visa analisar a promulgação da Lei n. 10.639/2003. Destaca-se sua relevância como uma das respostas às reivindicações históricas por igualdade racial no país, combate ao preconceito, respeito e valorização da história e cultura afro-brasileira. Em princípio, tem-se nessa lei a oportunidade, agora institucionalizada, de se trabalhar a história e a cultura afro-brasileira em toda sua dimensão, aproximando os alunos dos valores culturais que contribuíram para a formação da sociedade contemporânea.

A Lei 10.639/2003 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/1996. Ela inseriu, nos ensinos fundamental e médio, a obrigatoriedade de trabalhar a história e a cultura afro-brasileira, como instrumento para a valorização e o respeito ao multiculturalismo que caracteriza a sociedade e que, ao longo da história, contribuiu com a construção de valores culturais inestimáveis.

Abordaram-se também neste estudo as implicações da Lei no que tange à qualificação dos professores para os desafios a serem enfrentados na efetivação de uma proposta de uma

educação voltada a combater o racismo no Brasil, a partir da educação escolar. Visa-se, pois, disseminar uma visão de igualdade, além de essencialmente valorizar a cultura afro-brasileira.

Nesses termos, parte-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa e, como estratégia de investigação, há a análise bibliográfica, a partir dos documentos norteadores que sustentam e implementam a referida Lei.

### **O processo histórico e normativo da Lei 10.639/2003**

A promulgação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representou um avanço significativo para a implementação de políticas antirracismo no Brasil. Propôs-se a inclusão, em caráter obrigatório, do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e particulares de ensinos e fundamental médio (KATRIB; RODRIGUES FILHO; BERNARDES, 2010).

Pela proposta de inclusão do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas, acredita-se fortemente na possibilidade de contribuir para redução das expressões de racismo e preconceito no ambiente escolar e, ainda, formar novas concepções sobre as diferenças. Os alunos, em suas relações sociais, devem ser multiplicadores da igualdade e do respeito à diversidade étnica brasileira, sobretudo no que tange à parcela de negros da população.

Além disso, a promulgação da Lei n. 10.639/2003 responde diretamente à história de lutas dos negros por igualdade de oportunidades e participação social. Entende-se que a

disseminação do respeito a partir do ambiente escolar pode se configurar no reconhecimento da segregação racial como fator decisivo das desigualdades enfrentadas pelos negros no Brasil, buscando a efetiva correção e/ou compensação mediante a inserção igualitária dos negros no ensino. Sendo assim:

A implementação da Lei 10.639/2003 insere-se em um processo que visa a inserção igualitária dos negros no ensino por meio de ações afirmativas, já que se entende que, mesmo com a melhoria da educação por meio de políticas para toda a população, os afrodescendentes continuam em desigualdade social em relação aos brancos. Desse modo, políticas afirmativas ajudariam a interferir na reversão das desigualdades e instauração de processos de construção da igualdade social (ARAÚJO, 2015, p. 6).

Passados séculos de lutas dos negros por igualdade e, sobretudo, acesso às políticas públicas (especialmente a educação), as mudanças ocorridas nas leis brasileiras em benefício da igualdade racial e do respeito à diversidade contribuíram para construir uma visão moderna sobre o outro e as diferenças. Nessa nova visão, o princípio da igualdade foi colocado como base fundamental para que o preconceito e o racismo fossem enfrentados e a população negra se beneficiasse dos princípios da igualdade para ter acesso a direitos básicos.

É importante deixar claro que a promulgação da Lei n. 10.639/2003 resulta de uma demanda reprimida e não satisfeita que lutava em prol do combate ao racismo. Sobressaem-se movimentos sociais ativos, a exemplo do Movimento Negro, organização que buscou, durante séculos, combater o preconceito racial e instaurar a igualdade entre todos, tirando o negro da condição de subalternidade e inferioridade em relação aos brancos.

O Movimento Negro é mais uma das organizações de lutas sociais que representam a identidade de embates juntamente com a história do Brasil. A população negra vem, desde o regime colonial, travando grandes lutas pela afirmação da igualdade e conquistando muitas mudanças, principalmente na legislação nacional. Podemos hoje olhar para história e dizer: o Movimento Negro é o principal ator das lutas e conquistas dos negros no Brasil, principalmente no campo da educação (SANTOS, 2016, p. 41).

Até 1980, o Movimento Negro propôs a conquista do direito universal à educação. Pouco tempo depois, percebeu-se que esse direito, sozinho, não atendia às demandas da população negra do Brasil e, em razão disso, passou a defender políticas específicas de educação para os negros (SANTOS, 2016).

A esse respeito:

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar (GOMES, 2012, p. 738).

Nesse entremeio, a ideia de universalização pareceu incompleta ao constatar a grande diferença na formação escolar dos negros, em se tratando da formação dos brancos. Se não houvesse políticas específicas de educação para os negros, a diferença no nível de aprendizado alcançado seria aquém do desejado para a emancipação dessa parcela da população – a

inserção do negro na escola, talvez por herança dos tempos do período colonial, foi tímida e insignificante.

Com a organização dos movimentos negros que se espalharam pelo Brasil, a população negra encontrou condições para lutar pelos direitos e buscar a igualdade como principal bandeira para a diminuição da segregação racial, que definia essa população desde a abolição da escravatura. A ideia de superioridade dos brancos em relação aos negros foi responsável por séculos de desigualdades que começaram a ser desqualificadas, primeiramente, a partir da tipificação de igualdade citada pela Constituição Federal de 1980.

O preconceito explícito começa a perder força e passa a vigorar um preconceito difícil de ser combatido e que se expressa de forma velada, mas com consequências igualmente devastadoras, por insistir em relegar a população negra à inferioridade.

Sendo assim, conforme Santos (2016):

As ações dos diversos Movimentos Sociais estavam vislumbrando as conquistas que garantissem a participação do negro nos diversos segmentos políticos da sociedade, rompendo com as ideologias de que o negro é um ser incapaz de adquirir conhecimento; ou seja, a noção da superioridade do europeu fazia e muitas vezes ainda faz nos dias atuais com que o negro seja visto como inferior. As conquistas em relação às políticas públicas vêm se alavancando graças às marcas e aos posicionamentos dos ativistas dos Movimentos Negros, que passaram a defender ações afirmativas (SANTOS, 2016, p. 42).

No campo da educação, o preconceito racial dificultou o acesso e a permanência dos negros no sistema educacional. Como consequência, tem-se uma população negra menos escolarizada.

Vale ressaltar que, no ensino superior, a presença de negros foi insignificante até o século passado, cenário que está sendo reconstruído com base nas ações afirmativas. Nesse contexto, a Lei n. 10.639/2003 contribuiu significativamente para a mudança do lugar do negro no tocante à escolarização e, por conseguinte, à participação social e política.

Sem dúvidas, trabalhar a história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar é um importante instrumento na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo. Nesse aspecto, a referida Lei foi recebida como avanço significativo na desmistificação da inferioridade dos negros em relação aos brancos, fomentando a igualdade na diversidade.

Contudo, Araújo (2015) discorre que:

[...] só a lei não mudará uma situação desigual entre negros e brancos no país e uma história educacional que não privilegiava outro lugar aos negros a não ser o “tronco”, ou seja, o negro como escravo, deixando de lado todo o legado africano que constituiu a formação da nacionalidade e da sociedade brasileira. Portanto, se estabelece a relação que há entre a Lei e a pressão do movimento negro e de setores da sociedade conscientes da importância de sua implementação. É nessa relação que está a importância da Lei, já que ao mesmo tempo em que ela é resultado de luta também chama atenção e levanta questionamentos para um problema que deve ser levado a sério, mesmo que ela não esteja sendo implementada plenamente (ARAÚJO, 2015, p.7).

Corroborando com Araújo (2015), resta pensar os fatores que dificultam a plena implementação da Lei n. 10.639/2003. Em princípio, pode-se presumir a falta de suporte didático-metodológico aos docentes para terem condições de preparar um trabalho verdadeiramente voltado à valorização da história e cultura afro-brasileira, tal como sempre aconteceu em relação a outras culturas disseminadas no Brasil. Basta uma análise superficial dos livros de história para perceber o destaque dado aos brancos na construção da sociedade brasileira desde os tempos coloniais.

Nessa perspectiva, não é difícil entender o desconforto dos alunos negros em sala de aula, pois, toda vez que se transmitiam os conteúdos dos livros de história, a posição de subalternidade do negro era ressaltada. Isso estimulava nos alunos, mesmo que inconscientemente, a ideia equivocada de superioridade dos brancos e o preconceito racial que foram construídos e solidificados por séculos.

A presença de várias culturas numa sociedade traz em seu escopo a possibilidade de uma convivência enriquecedora. Ao mesmo tempo e no âmbito específico da Educação, desafia os docentes a elaborar propostas pedagógicas que evitem o confronto cultural e promovam, por meio do respeito às diferenças, experiências construtivas e formadoras de concepções que reconheçam a multiplicidade como inerente de qualquer processo de construção cultural.

Portanto, não se pode discordar que a mudança na LDB, em razão da Lei n. 10.639/2003, possibilita aos alunos, principalmente aos negros, superar a visão eurocêntrica de mundo, estimulando um ambiente afetivo de diversidade e igualdade cultural no espaço escolar (ARAÚJO, 2015).

Ainda nas palavras de Araújo (2015):

Especificamente para os alunos negros, a implementação efetiva da Lei daria suportes para fortalecer a sua autoestima, o exercício do pensamento crítico e ajudaria a formar uma mentalidade não racista que estimulasse as lutas pela promoção da igualdade social (ARAÚJO, 2015, p. 7).

Nesse ínterim, o multiculturalismo representa a cultura nacional, construída no longo processo de formação da sociedade, mesmo que, durante alguns momentos da história, certas culturas foram sufocadas e marginalizadas.

No âmbito educacional, isso mostra que não é possível promover uma educação emancipadora sem adentrar nas relações entre cultura, identidade e educação. Sendo assim, Moreira e Candau (2003, p.160) são claros ao afirmarem que “não se pode conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, em que a referência cultural não esteja presente”. Isso evidencia que “almejar boas práticas educativas é valorizar e incluir no contexto pedagógico ações que contemplam a discussão sobre o olhar cultural que está impregnado na vida de cada sujeito” (SANTOS, 2016, p.30).

Tal caracterização sobre o direcionamento pedagógico no âmbito da valorização cultural é contemplado pela Lei n. 10.639/2003. No entanto, representa mais desafios do que uma solução universal para a questão da diversidade cultural brasileira. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que os professores, muitas vezes, se sentem despreparados para a mudança de paradigma no contexto cultural da sociedade brasileira, no sentido de promover ações que desmistifiquem a superioridade de uma cultura em relação a outras.

Para Santos (2016, p.31):

[...] os professores precisam entender o processo que interliga identidades e diferenças. É de fundamental importância que no espaço dedicado à formação continuada de professores essa temática se faça presente. Porém, a formação é carente de discussões e práticas relacionadas à diferença. Isto silencia quando não ocorrem estereótipos com sujeitos diferentes. Ocasionalmente preconceitos e discriminações, impedindo que no universo educacional se descubra junto com os alunos uma variedade de horizontes que permeiam e circulam nesse ambiente. Devido às resistências e falta de iniciativas na busca de uma formação continuada, professores acabam desenvolvendo seu trabalho sob uma suposta visão universal, mergulhados em práticas monoculturais (SANTOS, 2016, p. 31).

Perceber as diferenças culturais sob um olhar crítico e usá-las para enriquecer o aprendizado em sala de aula é primordial para a promoção da igualdade e, de modo especial neste estudo, para o combate ao racismo. O grande desafio do professor é conseguir trabalhar a diversidade cultural sem pensar em hierarquias culturais (SANTOS, 2016) que, ao longo da história, relegaram algumas culturas à marginalidade.

Moreira e Candau (2003) asseveram que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

A superação desse desafio é fundamental para o fortalecimento das identidades culturais que marcam a diversidade do povo brasileiro. Contudo, a história mostra que sempre existiram conflitos marcados por relações de poder que delimitaram fronteiras no que diz respeito às diferenças, buscando afirmar certas identidades em detrimento a outras.

De fato, a perpetuação desse pensamento explica as dificuldades encontradas para a efetiva implementação da Lei n. 10.639/2003, uma vez que o paradigma cultural justificado nas relações de poder subverte as ações voltadas à igualdade. Mesmo assim, todos devem se envolver na valorização do multiculturalismo, pois ele espelha a sociedade brasileira construída ao longo da história.

Silva (2014) faz uma colocação apropriada sobre as relações de poder que demarcam a construção das identidades culturais, ao dizer que:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais, os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de

posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2014, p.82).

Ao observar a escola e, mais especificamente, a sala de aula, notam-se relações de poder que marcam as fronteiras para com as diferenças, afirmando identidades. Uma linha tênue se converge na percepção sobre as relações de poder no tocante ao preconceito, ou seja, identificar até que ponto elas segregam e discriminam.

Sobre isso, Santos (2016) afirma que:

Neste sentido, independentemente de estar havendo um processo de inclusão ou não, as relações vão acontecendo e atitudes vão sendo tomadas em relação às hierarquias existentes nas relações de poder, seja para legitimá-las, seja para subvertê-las. As escolas têm muito mais ações para acirrar a competitividade do que ações colaborativas, de socialização e de compreensão do outro, devido às práticas de padronização e homogeneização ainda presentes no universo educacional. Por outro lado, cresce o número de pessoas que defendem o olhar da multiculturalidade presente em nossa sociedade (SANTOS, 2016, p.35).

Nas propostas da Lei n. 10.639/2003, a efetiva inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar é a primeira das alternativas para reconstruir os conceitos de identidade. As opções subsequentes derivam da capacidade do professor em defender a ideia de igualdade sem desconstruir as diferenças culturais, ou seja, as diferenças culturais são positivas e complementam a apropriação cultural por parte dos alunos; logo, não se deve privilegiar uma dada cultura em detrimento a outras, como dito anteriormente.

Numa perspectiva mais direta dessa Lei, além do respeito à diversidade cultural do país, a valorização da cultura afro-brasileira contribui com o combate ao racismo. Ela mostra a importância desse modelo cultural na formação da sociedade no Brasil, eliminando, em definitivo, a ideia de inferioridade que segregou a população negra durante séculos.

A partir dessa ideia, será possível desconstruir a hierarquia entre as culturas e promover a igualdade mediante o respeito às diferenças. Ademais, conseguir-se-á devolver a dignidade a um grupo populacional historicamente discriminado e furtado em seus direitos fundamentais, sobretudo o de acesso à educação em igualdade de condições.

Diante das diferenças existentes na sociedade e na escola, é preciso tirar as vendas e pensar uma outra educação, assumir um olhar que questione os princípios que essencializam a identidade e a diferença e que desconstrua as hierarquias entre as culturas. E, assim, reconhecemos que o contexto educacional é híbrido de culturas. E, sendo híbrido, é relevante pluralizar os olhares, favorecendo aos educados caminhos repletos de oportunidades para que aprendam a respeitar as diferentes identidades que perpassam o chão das escolas, sobretudo as que historicamente foram silenciadas (SANTOS, 2016, p. 35).

Portanto, o caminho é valorizar a identidade negra ao aproximar os alunos da concepção de igualdade que seja favorável ao combate ao racismo, implementando políticas pedagógicas que estejam em conformidade com a Lei n. 10.639/2003 e que incentivem a mudança de percepção em relação ao outro. Muitos são os desafios, e o suporte pedagógico é fundamental para visualizar uma educação sem segregação e hierarquia de culturas.

A Lei traz em sua concepção as inovações no currículo escolar desejadas há tempos, e as mudanças decorrentes delas caminham para a valorização da história e cultura afro-brasileira, alinhada às políticas antirracismo. Por isso, precisa ser incentivada para além do simples cumprimento das especificações legais, com uma verdadeira transformação na escola que favoreça conteúdos programáticos construídos na crença real da igualdade entre as pessoas.

Araújo (2015, p.7), ao abordar a Lei n. 10.639/2003 e a sala de aula, cita que:

As inovações do ensino estão conduzindo os educadores à análise dos currículos escolares, onde estabelecem conteúdos a serem transmitidos, formando uma soma de experiências em que o professor, com suas variantes, deverá valorizar a bagagem cultural do aluno, como por exemplo, a história dos alunos negros, que é contada oralmente de pais para filhos através de sucessivas gerações. O que ficou durante muito tempo invisível entre as várias misturas étnicas, como as culturas indígenas e africanas, por exemplo, passa a estar presente na sala de aula.

Nesse momento cabe envolver toda a equipe pedagógica das escolas para a história e a cultura afro-brasileira serem trabalhadas com assertividade e não se transformem em mais um elemento segregador. É preciso ter consciência de que ainda existe carência de experiências e reflexões para uma educação antirracista, e isso pode limitar as propostas eficientes que atendam à Lei n. 10.639/2003.

O conceito de identidade deve privilegiar a diferença sem fomentar as disputas de poder. Nesse sentido, os alunos precisam se reconhecer como pertencentes à cultura brasileira plural e

diversa, em que cada uma contribui para o todo cultural, sem se destacar de modo singular. A partir disso poderá ser possível construir uma identidade negra que não seja alvo de discriminações e preconceitos, como historicamente aconteceu.

Entretanto, Santos (2016, p.36) chama a atenção para o seguinte aspecto:

Construir identidades negras positivas neste contexto que exclui, discrimina, inferioriza, estigmatiza e nega o negro constantemente não é fácil. É evidente que o olhar estereotipado em relação à identidade negra existe nas práticas pedagógicas e nos livros e materiais didáticos que apresentam os negros, na maioria das vezes, como escravos, como se não tivessem um passado glorioso antes de serem escravizados e como se este passado não estivesse imbricado nas vidas de negros e não negros.

O grande problema parece ser o estigma instituído sobre a pessoa do negro. Não é fácil desconstruir uma longa história de um olhar de superioridade direcionado pelos brancos aos negros, dado que a raiz cultural ainda orienta posicionamentos em relação à diversidade cultural brasileira. Nesse caso, a Lei n. 10.639/2003 se apoia ao incentivar o fortalecimento do respeito e o combate ao racismo a partir do sistema educacional.

Sob esse ponto, Gomes (2001, p.43) explica que:

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnicos/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto

isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negrura e da africanidade que muitos ainda insistem em negar. Ter que lidar com este processo identitário não é fácil. É preciso ter coragem para reconhecer que a tão desejada branquitude do brasileiro está, na realidade, repleta de negritude.

Ora, a identidade negra é a própria identidade cultural brasileira, na medida em que esta é admitida em sua multiplicidade de fatores. Embora a construção da identidade negra tenha partido das ações dos brancos colonizadores, a participação da história cultural dos negros é inquestionável e, no momento atual, é chamada para integrar a formação escolar dos alunos, promovendo a igualdade e o respeito, além de combater o preconceito racial.

Santos (2016, p.37) menciona que:

A relação da escola com a identidade negra apresenta uma intensa complexidade e olhares conflituosos, fazendo com que o branco não reconheça que sua existência esteve e está impregnada das marcas da negritude. Portanto, se, nesta relação entre escola e identidade negra, nos olhares frente à história que regulou e continua regulando o que somos, tanto no meio político, cultural, social quanto econômico, os negros foram subalternizados, urge que a história comece a ser vista de modo que a sociedade em todos os segmentos, em especial a educação escolar, se organize de modo a romper as barreiras que impedem a valorização e reconhecimento das identidades negras no espaço escolar.

A valorização da história e cultura afro-brasileira perpassa a relação conflituosa de percepção dos brancos em relação aos negros, mas que pode ser trabalhada na escola com certo grau de

assertividade se os professores reconhecerem intrinsecamente a igualdade no lugar da diferença que discrimina. Para tanto, os docentes precisam receber o suporte adequado, tanto em termos de práticas quanto de conteúdos, para que o trabalho pedagógico se convirja, de fato, à promoção da igualdade, do respeito e do combate ao racismo – esse propósito vem sendo o grande desafio da formação de professores nos dias atuais.

De acordo com Gomes e Silva (2011, p.16):

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças, é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Essa citação, muito apropriada para o atual contexto educacional brasileiro, conclui a revisão bibliográfica deste artigo. Acredita-se que a efetiva implementação da Lei n.

10.639/2003, em toda a sua amplitude, pode fazer com que o combate ao preconceito racial alcance patamares mais elevados na promoção da igualdade a partir da valorização da história e cultura afro-brasileira.

Trabalhar a diversidade cultural pressupõe a ampliação do olhar sobre as práticas pedagógicas vigentes. Embora o multiculturalismo esteja consolidado e referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda desafia os profissionais da educação às práticas que sejam eficientes para a apropriação de múltiplas culturas que se relacionam na sala de aula, no espaço institucional das escolas e nas relações interpessoais em sociedade.

Para tanto, é necessário incorporar discursos múltiplos e reconhecer a pluralidade e a provisoriedade deles. Cabe ao profissional da educação, visando superar os desafios do multiculturalismo em sala de aula, estabelecer conexões entre os saberes históricos, políticos, sociológicos e culturais para construir conhecimentos válidos à diversidade concretizada no ambiente institucional das escolas, que extrapola seus muros e alcança a vida social.

Como significado dessa postura profissional, segundo Morante e Gasparin (2010), há o olhar crítico sobre percepções e ideias relativas à educação e formação docente, analisando as presenças e ausências das dinâmicas sociais, culturais e históricas nesses discursos. Sem essa análise, qualquer proposta de multiculturalismo tem chance de fracassar.

Destaca-se que, ao defender o multiculturalismo nas escolas, é preciso evidenciar o fato de que o professor também emerge de um universo cultural. Ele foi educado conforme determinados padrões culturais que devem ser superados para se

abrir aos outros, suas peculiaridades e diversidades (WERNECK, 2008).

Por fim, é urgente e necessária a implementação de ações dirigidas à formação dos professores, buscando desmistificar a cultura de superioridade dos brancos em relação aos negros, construída e perpetuada ao longo da história do Brasil.

## **Resultados e discussão**

A promulgação da Lei n. 10.639/2003 trouxe, para o sistema de ensino, a responsabilidade sobre as ações de combate ao racismo no Brasil. Institucionalizou-se a obrigatoriedade de se trabalhar a história e a cultura afro-brasileira como instrumento para a valorização do multiculturalismo e, sobretudo, o respeito à diversidade racial.

No entanto, a Lei representou também novos desafios à prática docente. Isso determinou uma movimentação em prol da qualificação profissional que conseguisse estabelecer os parâmetros para a eficiência no modelo de ensino voltado às propostas de valorização da diversidade cultural, sobretudo no que concerne à cultura afro-brasileira.

Mesmo assim, conforme observado nas teorias, é fundamental trabalhar a discriminação racial desde as séries iniciais, ajudando os alunos a conviverem numa sociedade de múltiplas etnias, religiões e culturas. Deve-se entender as diferenças e suas origens na sociedade, embora seja difícil abordar a discriminação racial, pois, muitas vezes, envolve preconceitos também dos professores, que tratam o assunto sem

o devido aprofundamento, sem falar das situações em que o assunto sequer é abordado (ARAÚJO, 2015).

A questão central desta lei (e que deve orientar o trabalho docente) diz respeito a inserir a história e a cultura afro-brasileira sob uma perspectiva direcionada à valorização da diversidade cultural. É preciso oferecer aos alunos, especialmente aos negros, a oportunidade de se sentirem como pertencentes a um contexto cultural bem mais amplo do que as vivências de preconceito e discriminação.

Sendo assim, conforme estudado, incentivar a prática dessa Lei responde a muitos objetivos no âmbito do combate ao preconceito e à discriminação racial. Talvez, o principal deles seja reconstruir o sentido de identidade, de modo a conduzir os alunos para um horizonte com menos preconceito e discriminação.

O papel da escola, conforme levantou Araújo (2015) em seu estudo sobre a Lei n. 10.639/2003, é imprescindível no combate ao racismo e na implementação de medidas que permitam o mínimo de equidade no acesso aos diferentes níveis de ensino a crianças, jovens e adultos que são (ou foram) privados da educação de qualidade.

Deve-se, portanto, criar uma rede de apoio pedagógico capaz de transformar práticas paradigmáticas em ações efetivas de combate ao racismo nas escolas públicas. Desse modo, a qualificação é um mecanismo essencial na mudança de comportamento pedagógico e até mesmo pode auxiliar os professores em seus preconceitos, oportunizando-os a construir um novo caminho para a educação.

## **Algumas considerações**

A implementação da Lei n. 10.639/2003 foi um dos grandes avanços alcançados pela educação do país para combater o preconceito racial. Além disso, a Lei permitiu reconstruir o significado de identidade que começa a ser trabalhado nas escolas públicas, dessa vez minimizando as relações de poder e instaurando uma nova ordem dirigida à igualdade diante da diversidade étnica e cultural. Portanto, enfatiza-se a importância da Lei n. 10.639/2003 sem deixar de reconhecer os desafios ocasionados às práticas pedagógicas, ainda enraizadas em conceitos distorcidos sobre as diferenças étnicas que predominam na sociedade brasileira.

Para superar os desafios e implementar o que preceitua a Lei de maneira efetiva, a qualificação docente deve ser entendida como principal caminho em um longo processo de mudança. É necessário oferecer aos professores condições de planejamento e execução de propostas que contemplem a história e cultura afro-brasileira e, sobretudo, combatam efetivamente o racismo, começando pelo sistema de ensino.

## **Referências bibliográficas**

ARAÚJO, Rosemary Farias de. *A Lei 10.639/2003 no ensino fundamental de escolas públicas municipais de Campina Grande/PB*. Campina Grande-PB: Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. In: *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set., 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: I Colóquio NEIA: Alteridade em questão. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. *Histórico do Movimento Negro no Brasil*. Uberlândia: UFU, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, mai./jun./jul./ago., 2003.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. *A Lei nº 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º Ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB*. Campo Grande-MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

**CAPÍTULO 15:**  
**POR UMA DEFESA QUILOMBISTA DA EJA:**  
**a modalidade (re)visitada como ação afirmativa**

*Tayná Victória de Lima Mesquita*

Este ensaio tem como objetivo promover uma defesa *quilombista* da EJA, compreendendo-a como política de ação afirmativa que potencializa o alcance das diversas políticas de cotas étnico-raciais conquistadas pelos movimentos negros ao longo da última década, bem como espaço estratégico para a promoção de igualdade racial e descolonização da sociedade brasileira. O caminho que construí está dividido em três momentos.

Iniciarei apresentando de forma breve indícios da centralidade da luta por educação e pela EJA no particular para os movimentos negros, descrevendo experiências de algumas das principais organizações associativistas negras da história do Brasil. Seguirei apresentando em termos gerais características da modalidade EJA no Brasil, bem como porquê entendê-la como uma política de ação afirmativa. Concluirei discutindo brevemente a noção de quilombismo, e a leitura que faço do termo para a construção desse ensaio, entendendo a defesa da EJA como uma tarefa eminentemente quilombista.

## **A luta por educação nos movimentos negros**

O acesso à educação em nível básico e superior, tem sido pauta de luta dos movimentos negros pelo menos desde o século XX. Num exercício de resgate desta memória, destacarei nos parágrafos seguintes aspectos da atuação de algumas das principais organizações associativistas negras da história do país.

A primeira a ser aqui visibilizada, a Frente Negra Brasileira, consistiu na primeira organização nacional do movimento negro, tendo chegado a ser registrada como partido político em 1936. Em seu auge, chegou a ter cerca de 60 mil associados de diferentes correntes políticas. (SANTOS, 2014, p. 65-65). Pautada em uma ideologia nacionalista de integração e assimilação do negro na sociedade brasileira (CUSTÓDIO, 2011, p. 15) a FNB objetivava ressocializar os negros, a partir de sua ascensão moral e progresso material (SANTOS, 2014, p. 65), tendo na educação uma entre as principais frentes de luta.

Uma das estratégias utilizadas para a promoção desses objetivos foi o subvencionamento de cursos de alfabetização e vocacionais para adultos, e a criação de uma escola elementar na sede da Frente. (ANDREWS, 1998, p. 232) O alcance dessa iniciativa superava a comunidade negra, incluindo outros grupos étnicos. Conforme fica explícito na declaração do ex-integrante da Frente, Francisco Lucrécio:

Os negros eram pouco alfabetizados e tinham dificuldades até para frequentar a escola. A Frente negra incentivava porque possuía, dentro de sua sede, uma verdadeira escola. Tinha curso de alfabetização, mas não se dava esse nome. Era “Educação Moral e Cívica”. Nos cursos, os professores davam aula gratuitamente. Os fretenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que

faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas. (...) Nas classes a gente aceitava até os filhos de japoneses, que moravam ali pertinho. A escola foi importante, principalmente quando a Frente Negra se aprofundou na questão política. Então precisaria que o negro se alfabetizasse para tirar seu título de eleitor. Esse foi um movimento muito grande. (LUCRÉCIO apud BARBOSA, 1998, p. 42).

Assim, da atitude engajada de sujeitos negros escolarizados, formalizou-se uma pioneira escola de educação de jovens e adultos. Segundo Sales Augusto dos Santos, além dos cursos alfabetização a Frente oferecia as quatro séries primárias, cursos de língua estrangeira, música e preparatórios para outros níveis da carreira escolar (SANTOS, 2014, p. 69). Além disso, possuía uma biblioteca escolar livre ao acesso de seus membros. (SANTOS, 2014, p. 67).

Com o advento do Estado Novo, a Frente Negra Brasileira, pelo seu caráter de partido político, foi fechada. A lacuna deixada pelo fechamento da Frente passa a ser ocupada por diversas organizações do movimento negro, entre elas o Teatro Experimental do Negro – TEN.

O TEN foi fundado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento, um ex-membro da Frente. O projeto existiu entre os anos de 1944 e 1968, sendo interrompido devido ao exílio de Abdias do Nascimento, por causa do endurecimento do regime militar. Foi um dos mais importantes projetos associativista negro da Segunda República, tendo como principais objetivos, a partir da formação de atores e dramaturgos negros, promover uma representação positiva do negro e da cultura afro-brasileira, bem como um protesto contra a discriminação racial e trazer para o centro o reconhecimento do valor civilizatório das raízes

africanas e afro-diaspóricas (SANTOS, 2014, p. 73). Nas palavras de Abdias do Nascimento:

Quando em 1944 fundei, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, o processo de libertação do negro uma vez mais retornou seu caminho, recuperou suas forças e seu ritmo. O que é o TEN? Em termos dos seus propósitos ele constitui uma organização complexa. Foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos e/ ou relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco-europeia. Nosso teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção, explícita e claramente, enfrentavam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes. (NASCIMENTO, 1980, p. 68)

As atividades do grupo, muito além das peças de teatro, promoveram cursos de alfabetização e cultura geral, organização de congressos, conferências, concursos de beleza e até mesmo a publicação de um jornal, “O Quilombo”. (PEREIRA, 2011, p. 31). O TEN também contava com um departamento feminino, que em 1950 realizou um Conselho Nacional das Mulheres Negras (PEREIRA, 2011, p. 32). Do TEN derivou também o Museu de Arte Negra, presidido por Abdias do Nascimento em 1968.

As práticas educativas promovidas pelo TEN, com o objetivo de oferecer aos sujeitos participantes ferramentas para uma leitura crítica da realidade experimentada pelo povo negro no Brasil, é assim resumida nas palavras de Abdias:

Partimos do marco zero: organizamos curso de alfabetização no qual operários, empregadas domésticas, habitantes de favelas sem profissão definida, pequenos funcionários públicos, etc., se reuniam à noite, depois do trabalho diário, para aprender a ler e escrever. Usando o palco como tática desse processo de educação da gente de cor (...) sob a orientação eficiente do professor Ironides Rodrigues, (...) ao mesmo tempo o TEN alfabetizava seus primeiros elementos e lhes oferecia uma nova atitude, um critério próprio que lhes habilitavam também a ver, a descobrir o espaço que ocupavam, dentro do grupo afro-brasileiro, no contexto social. (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000, p. 207).

E importante destacar que no manifesto produzido em uma das convenções realizadas com a agência de membros do TEN, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro (desenvolvida em São Paulo, em 1945), encontramos o germe de reivindicações relativas à cotas étnico-raciais, na medida em que, em seu parágrafo quatro, se declara que:

Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (NASCIMENTO, 1982, p. 113).

Assim, verificamos a historicidade da luta por ações afirmativas no que diz respeito ao acesso à educação no Brasil, tendo sido objeto de reivindicação muitas décadas antes das primeiras ações governamentais acerca deste tema.

Outra entidade associativista negra que se destaca na história do país é o Movimento Negro Unificado – MNU,

fundado em 1978, num ato público nas escadarias do Teatro Municipal, em São Paulo, a partir da articulação de diversas entidades negras. Assim como as organizações que anteriormente apresentei, o MNU também tem na educação a ponta de lança da luta antirracista. A centralidade desta questão fica explícita em seu Primeiro Programa de Ação, aprovado no III Congresso Nacional do Movimento Negro Unificado:

O processo de alienação da criança brasileira se faz sobretudo através da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de ideias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro. Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história não pode visualizar os caminhos a empreender ao seu futuro. No caso da criança negra, é justamente na escola que se dá quebra de sua estrutura psicológica, emocional e cultural através da internalização da ideologia do branqueamento, do mito do brasileiro cordial e do mito da democracia racial. No final desse processo se ela não reage, acaba por se envergonhar das suas origens e da sua condição de negro. Por outro lado, é importante ressaltar que esses processos se reforçam, também, a nível universitário. A educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história Européia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e o Índio na formação sócio cultural do Brasil. (MNU, 1982, s.p apud SANTOS, 2014, p. 98).

Deste trecho pode-se depreender o pioneirismo do MNU, sistematizando as reivindicações por uma educação pautada na

diversidade e valorização da história da África e dos afro-brasileiros e Indígenas, objetivo que a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 muitos anos depois viria a tornar obrigatório nos currículos da educação básica.

A partir da década de 1990, as reivindicações do movimento negro passam a finalmente serem incorporadas na forma de políticas públicas (SANTOS, 2014, p. 127). Em 1997, em resposta à Marcha Nacional Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e Vida, Fernando Henrique Cardoso torna-se o primeiro chefe de estado brasileiro a reconhecer publicamente a desigualdade racial no Brasil, em um discurso proferido no seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, desenvolvido na Universidade de Brasília. (SANTOS, 2014, p. 142). Em 2001, o Brasil torna-se signatário do Plano de Ação de Durban, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas. A partir desse ato, o país reconhece internacionalmente a existência do racismo em âmbito estrutural no Brasil, se comprometendo a tomar medidas para combatê-lo. (GOMES, 2017, p. 34).

À partir dos anos 2000, diversas ações institucionais são levadas à cabo, em resposta aos anos de luta e reivindicações do movimento negro: a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, importante espaço de promoção da Educação de Jovens e Adultos, a instituição, em 2010, do Estatuto da Igualdade Racial, formalizado pela Lei nº 12.288/10, a criação da Lei de Cotas, a Lei nº 12.711/12, que regulamenta a inclusão

de cotas sociais e raciais como ferramenta de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio, entre outras ações que poderiam ser citadas como exemplos de mudanças promovidas na estrutura do Estado, pela pressão dos movimentos negros. (GOMES, 2017, p. 34-37).

A partir dos selecionados exemplos históricos que foram discutidos até aqui, visibiliza-se o que Nilma Lino Gomes conceituou como o caráter *Educador* dos movimentos negros, na medida em que, ressignificando e politizando a raça, produzindo saberes emancipatórios e sistematizando conhecimentos, transformaram muitas de suas reivindicações em políticas de Estado ao longo das últimas décadas (GOMES, 2017, p. 14), educando a sociedade brasileira no que diz respeito às relações étnico-raciais.

No contexto em que vivemos, de ruptura democrática, desde o processo golpista de impeachment da Presidente legitimamente eleita Dilma Rousseff, em 31 de Agosto de 2016, e as inúmeras políticas de desmonte de direitos duramente conquistados, como por exemplo, a extinção da SEPPIR (Lei nº 13.341/16), o desmonte da SECAD e congelamento dos gastos em Educação e políticas sociais por 20 anos (PEC nº 55/16), torna-se ainda mais relevante resgatarmos as histórias dos movimentos sociais e suas inúmeras conquistas, para não nos esquecermos da centralidade da luta popular para a efetivação de transformações institucionais no país.

No contexto da luta antirracista e por educação, está incluída a Educação de Jovens e Adultos, modalidade pela qual defendo que mais do que nunca, é necessário lutar.

## **A EJA enquanto política de ação afirmativa**

A formalização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos enquanto legítima modalidade da Educação Básica no Brasil (LDB nº. 9394/1996, inciso V), encontra-se intimamente ligada às históricas lutas dos movimentos sociais (movimentos negros, feministas, dos povos originários, quilombolas e do campo, transativistas, entre outros) que agregam as visões, experiências de mundo e anseios daqueles que historicamente tem sido excluídos do espaço da escola na idade própria e encontram na luta pelo direito à educação a reivindicação de apenas um entre diversos outros direitos fundamentais historicamente negados (FARIA, 2015, p. 136).

Essa modalidade, gestada na luta destes diversos setores do povo brasileiro, é marcada, não por acaso, por uma imensa marginalidade em termos de reconhecimento e representação política-institucional. Digo que a marginalidade que caracteriza a EJA não ocorre por acaso pois compreendo, na esteira de RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR & HADDAD (2015), que a mesma resulta da marginalidade vivenciada pelos sujeitos que majoritariamente a ocupam: os sujeitos pobres, pretos, as mulheres, os indígenas, as pessoas transexuais e travestis, entre outros sujeitos marcados nessa sociedade capitalista/branca/hetero/cis/patriarcal (GROSFUGUEL, 2008) enquanto oprimidos (FREIRE, 2005).

Desta forma, a EJA que comumente tem sido oferecida para o povo, em nível de política pública, é uma EJA revestida da concepção da superação do analfabetismo quase como ação de erradicação de uma doença (LEITE & MESQUITA, 2016, p. 306) e projetos enfocados no mundo do trabalho a partir da integração entre EJA e educação profissional.

Projetos de larga escala e pouco sensíveis aos “diferentes perfis, realidades e mudanças dos sujeitos da EJA” (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR & HADDAD, 2015, p. 41) marcados por uma grande padronização “no desenho da oferta e para uma posição mais passiva por parte do Estado, que responde à demanda manifestada” (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR & HADDAD, 2015, p. 41)

A questão da demanda é um importante ponto de discussão quando falamos na modalidade EJA. Embora o número de sujeitos maiores de 15 anos e analfabetos no Brasil ainda supere a marca de 7% da população, sendo entre eles 9,3% negros (pretos e pardos) contra 4% de brancos (IBGE, 2018), a suposta “queda na demanda” tem sido utilizada por muitos gestores públicos para a redução de matrículas, fechamento de salas e redução de quadros de educadores voltados à modalidade. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR & HADDAD, 2015, p. 42). Entretanto, esse discurso defende, de forma velada, uma perspectiva determinista das desigualdades, encarando a demanda social “como algo que se manifesta espontânea e individualmente” (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR & HADDAD, 2015, p. 43). Essa perspectiva vem acompanhada do apagamento da dimensão da EJA enquanto objeto de luta e manifestação política organizada e, finalmente, enquanto política de ação afirmativa.

Pode-se definir ação afirmativa como,

...medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, *com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas*, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, *bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e*

*marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. (GTI, 1997, apud SANTOS, 2014, p. 162, grifo nosso)*

Na medida em que a modalidade EJA representa uma segunda chance para o Estado promover um direito negado, o direito à educação para aqueles sujeitos que, por diferentes fatores histórico-sociais não tiveram possibilidade de acesso e permanência na idade própria, e considerando que os processos de exclusão escolar vivenciados pelos sujeitos da EJA relacionam-se diretamente a processos de marginalização e discriminação vivenciados em decorrência de diferentes marcadores de diferença que os caracterizam, incluindo entre eles a questão da raça e racismo, considero perfeitamente adequado afirmar que a EJA, enquanto política pública de promoção da igualdade de acesso à educação, se configura como política de ação afirmativa, especialmente no que diz respeito a comunidade negra, pobre e periférica.

Esta perspectiva sobre a EJA não é uma novidade trazida por mim. Autores como ARROYO (2007) e RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR & HADDAD (2015), por exemplo, já evidenciaram em alguns trabalhos essa abordagem. Entretanto, considerando esta perspectiva pretendo avançar um pouco o debate: defendo que a modalidade EJA é estratégica para a potencialização do alcance e efetivação das políticas de cotas étnico-raciais implementadas nos últimos anos em diversas universidades federais, estaduais, processos seletivos e concursos para o funcionalismo público.

O diagnóstico em que se baseia essa reflexão é relativamente simples: o número de sujeitos negros aptos a

usufruir da política de cotas étnico-raciais para acesso ao ensino superior ou concursos que exigem escolarização em nível médio é reduzida em relação ao conjunto da comunidade negra. Conforme já foi explicitado por autoras como BONILHA & SOLIGO (2015),

Os anos finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio representam os níveis de ensino com a menor proporção de alunos negros, ou seja, à medida que se vai avançando no Ensino Fundamental, o aluno negro vai, gradativamente, sendo excluído da escola. (BONILHA & SOLIGO, 2015, p.35).

Em contrapartida, a EJA tem se tornado cada vez mais ocupada por sujeitos jovens, num fenômeno que tem sido denominado como “juvenilização da EJA” (PEREIRA & OLIVEIRA, 2018).

Assim, na medida em que os sujeitos negros atualmente permanecerem sendo as maiores vítimas de processos de exclusão escolar e não acesso ao direito à educação na idade própria, correspondendo a maior parte da população analfabeta e sem certificação em nível fundamental e médio, promover políticas de valorização da EJA consiste em potencializar as chances de um grande contingente de jovens e adultos negros se apropriarem das demais políticas de ação afirmativa já implementadas no país.

### **À guisa de conclusão - uma defesa quilombista da EJA**

A partir da discussão desenvolvida até aqui, procurei enfatizar o que pode ser resumido em uma frase: a luta pela EJA

é, fundamentalmente, uma luta anti-racista. Neste sentido proponho afirmar também que esta luta é um dever *quilombista*.

O conceito de quilombismo foi cunhado por Abdias do Nascimento (1980), tendo sido apresentado como tese pelo autor durante o II Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado no Panamá em 1980. Tendo como base a experiência histórica dos Quilombos ao longo do período abertamente escravista, Nascimento formula a tese do quilombismo como uma proposta de mobilização política da população africana da diáspora e também uma proposta de organização societária. Essa proposta societária de uma nação multicultural, pluriétnica e antiracista, se estrutura em torno de diversos princípios e medidas apresentados por Nascimento na forma do “ABC do Quilombismo” (NASCIMENTO, 1980, p. 269-277).

A proposta sócio-política do quilombismo antecipa inúmeros temas atualmente largamente debatidos no que diz respeito a promoção de igualdade de direitos no país, tendo como norte a formação uma democracia autêntica, uma sociedade antiracista, anticapitalista, antilatifundiária, antiimperialista e antineocolonialista.

No que interessa para a formulação deste texto, utilizo a noção de quilombismo como uma resposta ideológica e política, uma forma de interpretação e inserção na realidade social brasileira que tem como fundamento a desconstrução dos racismos e o reconhecimento pleno da humanidade e direitos de cidadania dos sujeitos negros.

Assim, inspirada na proposição de Abdias do Nascimento, ousou dizer: a luta por uma EJA amplamente promovida, reconhecida e valorizada em termos de recursos materiais, formação de educadores, espaços educativos, condições de

acesso e permanência dos educandos, organizada de forma democrática e significativa para os diferentes contextos sociais em que se encontra, promotora de uma educação para a diversidade e multicultural, é fundamentalmente uma *tarefa quilombista*. A modalidade EJA, potencialmente, constitui-se como verdadeiro quilombo educativo: espaço de resistência ao atravancamento de um direito fundamental, o direito à educação, espaço de formação cidadã, promoção da auto-estima e ferramentas de transformação social. Entretanto, falamos em potencialidade. Existe um caminho a ser trilhado entre o que a EJA atualmente é, de forma geral, e o que pode vir a ser. Nesse sentido, quero enfatizar que a EJA precisa urgentemente ser tratada como uma pauta prioritária de luta, (re)centralizada e visibilizada como política estrutural e parte eminente das medidas de promoção da igualdade racial e descolonização da sociedade brasileira.

## **Referências bibliográficas**

ANDREWS, G. R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru: Edusc, 1998.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revista de Educação de Jovens e Adultos (REVEJ@)*, Belo Horizonte, Neja/UFMG, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

BARBOSA, M. (org.). *Frente Negra Brasileira: depoimentos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008*. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei 12.288/10, de 20 de Julho de 2010*. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei 12.711/12, de 29 de Agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 13.341, de 29 de setembro de 2016. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional 95/16, de 15 de dezembro de 2016. *Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2016.

CUSTÓDIO, T.A.S. *Construindo o auto-exílio: trajetória de Abdias do Nascimento nos Estados Unidos, 1968-1981*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

FARIA, E. M. S. Educação de Jovens e Adultos: campo de pesquisa e formação. In: JEFFREY, D.C. (org.). *Política e Avaliação Educacional - Interfaces com a epistemologia*. Curitiba: CRV, 2015, p. 129-146.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, Mar. 2008.

IBGE. *Analfabetismo cai em 2017 mas segue acima da meta para 2015*. In: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>>. Acesso em: 14/07/2018.

LEITE, S. F, MESQUITA, T. V. L. PNE 13.005/2014 e Racismo no Brasil. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 11. n. 22, ago/dez de 2016.

NASCIMENTO, A. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO. E. L. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938- 1997. In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, A. L. *O pensamento social e político na obra de Abdias do Nascimento*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Programa de pós-graduação em sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

PEREIRA, T.V, OLIVEIRA, R.A.A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29, n. 70, Ahead of print, p. 1-26, Jun. 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/5013>>. Acesso em: 14/07/2018.

RIBEIRO, V. M., CATELLI JÚNIOR, R., HADDAD, S. (orgs). *A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados*. Brasília:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira, 2015.

SANTOS, S. A. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*.  
Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

**CAPÍTULO 16:**  
**AÇÕES AFIRMATIVAS DIRECIONADAS À**  
**FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA BOLÍVIA:**  
**um estudo comparado**

*Vlademir Marim*  
*Heinrich da Solidade Santos*  
*Anderson de Souza Santos*

Este trabalho emergiu a partir do conhecimento de novas propostas políticas educacionais, no âmbito governamental, apresentadas em 2016, e das inquietações pessoais vivenciadas nas instituições públicas de ensino da rede estadual de Minas Gerais (MG).

Apesar dos conflitos econômicos, políticos, culturais e sociais no Brasil, no dia 22 de setembro de 2016, o governo federal apresentou uma medida provisória que versa sobre reformas no ensino, em especial para o Ensino Médio (EM). O Ministério da Educação (MEC) também pretende mudanças no Ensino Fundamental, acesso às universidades e, principalmente, o currículo, que passa a ser unificado nacionalmente, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (RODRIGUES, 2016).

Para apoiar a proposta, o MEC aponta que o EM está estagnado, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Apesar de a prospecção nacional ser de 4,3, no período compreendido entre os anos 2011 e 2015, o Ideb permanece em 3,7, confirmando a estagnação apontada pelo ministério.

Também é possível notar problemas no âmbito da Educação no Brasil a partir do baixo rendimento dos alunos em outros sistemas de avaliação, como: Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro (Saeb), Prova Brasil, Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), Sistema Mineiro de Avaliação Pública (Simave), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), dentre outros (MARIM, 2011).

Dentre os participantes do Pisa, formados por membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de convidados, é possível observar que o baixo desempenho não é exclusividade do Brasil. Geralmente, países que possuem contexto histórico, político, econômico e social semelhantes apresentam índices próximos, como é o caso da América do Sul.

Um desses países que, semelhante ao Brasil, tem um histórico de luta de classes, em que, conseqüentemente, algumas políticas públicas da formação docente refletiram em ações afirmativas, é o Estado Plurinacional da Bolívia. Logo, o objetivo deste trabalho é o de comparar os sistemas educativos das duas nações, à luz da legislação voltada à formação docente.

Portanto, nesta pesquisa de Metodologia de Educação Comparada, o desafio se encontra na busca pelo entendimento das confluências e divergências dos setores educacionais respectivos ao Brasil e à Bolívia. Para essa metodologia é importante o estudo ser capaz de identificar o grau de semelhança ou de diferença e por que isso ocorre, especificando as motivações envolvidas (MANZON, 2015).

## **Desenvolvimento**

No intuito primordial de justificar a utilização da Metodologia de Educação Comparada, observa-se a necessidade de levar aos painéis ou mesas de discussão outras ideias e horizontes, relativos à educação, que possam aprofundar a reflexão em torno dos desafios do Brasil. Uma vez que a mesma é pressionada a oferecer estes caminhos, emerge uma maneira de elucidar diversos aspectos de pesquisa, por meio da comparação (MANZON, 2015).

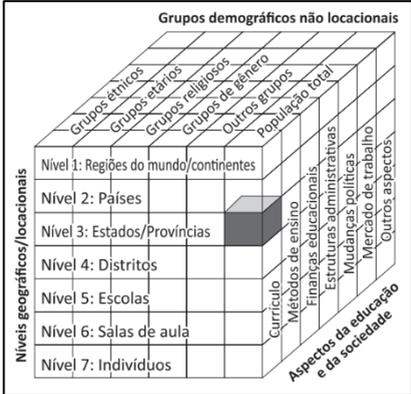
Os responsáveis e interessados pela Educação Comparada são compostos por diferentes atores, que não têm, necessariamente, as mesmas pretensões. Entre esses, destacam-se: (a) os educadores, que fazem comparações para melhorar o funcionamento de suas instituições; (b) os formuladores de políticas, que investigam outros sistemas para identificar formas de alcançar objetivos sociais no próprio ambiente doméstico; (c) as agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a OCDE, que desenvolvem relatórios que podem auxiliar governos nacionais; e (d) os acadêmicos, que pretendem obter uma compreensão das forças motrizes dos sistemas educacionais e os impactos que estes tendem a causar nos desenvolvimentos sociais, políticos e econômicos (BRAY, 2015).

Tendo em vista as justificativas para o Método Comparado, bem como os atores envolvidos nos diversos processos, pode-se, enfim, definir a comparação em educação como: o estudo ou a observação de dois ou mais objetos, fenômenos ou acontecimentos de maneira que seja possível determinar suas relações ou estimar suas semelhanças ou diferenças (CABALLERO et al., 2016).

Nota-se que a Educação Comparada designa um ramo de estudos caracterizados pela observação de sistemas nacionais de ensino, isto é, os serviços escolares denotados de diferentes maneiras para cada povo. A intenção é primeiramente descrever cada grupo que se compara, para então confrontá-los e traçar confluências e divergências, de acordo com o que é previsto em documentos legais. Portanto, comparar os sistemas educativos pode ser visto como uma projeção das gerações anteriores às posteriores das ideias, sentimentos, técnicas, desejos e aspirações (LOURENÇO FILHO, 2004).

Tendo em vista as necessidades comparativas de cada nação, Bray e Thomas, apresentaram, em 1995, uma organização de informações por meio do desenho de um cubo:

Figura 1: Cubo de Bray e Thomas



Fonte: BRAY, ADAMSON e MASON, 2015.

Por meio deste cubo, nota-se primeiramente que é possível visualizar apenas três faces, classificadas por: (a) níveis geográficos/locacionais, (b) grupos demográficos não locais

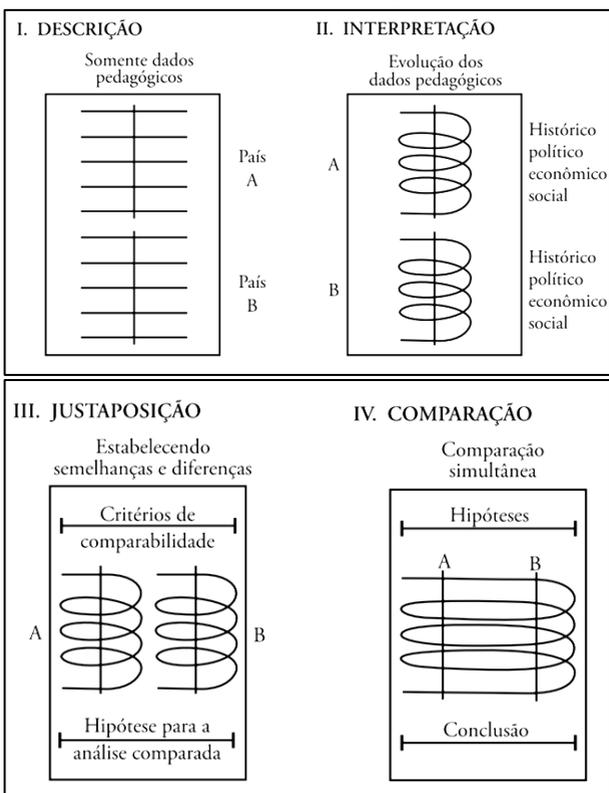
e (c) aspectos da educação e da sociedade. A primeira diz respeito aos sete níveis, sendo: regiões do mundo/continentes, países, estados/províncias, distritos, escolas, salas de aula e indivíduos. A segunda, por sua vez, corresponde aos grupos étnicos, etários, religiosos, de gênero, outros grupos e populações totais. Por fim, a terceira dimensão apresenta os itens currículo, métodos de ensino, financiamento educacional, estruturas administrativas, mudanças políticas e mercados de trabalho (BRAY, ADAMSON, MASON, 2015).

Mas, para desenvolver uma pesquisa pautada na Metodologia de Educação Comparada, é necessário também atentar-se a algumas fases: desenho metodológico, descrição e interpretação e justaposição e comparação (CABALLERO et. al., 2016).

Em 1964, Bereday desenvolveu um modelo para a condução dos estudos comparados. Conforme é possível notar na figura 2, há quatro fases: descrição, interpretação, justaposição e comparação. Na primeira, somente são apresentados os dados recolhidos em relação ao que se espera comparar, um após o outro; já na segunda, é realizada a interpretação da evolução desses dados, num aspecto histórico, político, econômico e social, ainda separadamente; por sua vez, a terceira fase procura estabelecer semelhanças e diferenças, por meio de critérios e hipóteses para a comparação; por fim, na última, ocorre a comparação de fato, ou seja, simultaneamente, rememorando as hipóteses e tecendo as conclusões.

Nota-se, em todas as fases, linhas que podem representar um fio que conduz o desenvolvimento metodológico, primeiro de maneira separada, e, posteriormente, em especial na última fase, perpassando todos os itens que se compara.

## Mosaico 1: Modelo de Bereday



Fonte: MANZON, 2015.

Entretanto, surgiu a necessidade de atualizar as fases da Metodologia de Educação Comparada, então, Caballero et al. (2016) propõem a incorporação de novas fases, permitindo uma estrutura mais técnica e completa. Assim, é possível dividir o método em dois momentos. Portanto, a proposta pode ser apresentada da seguinte maneira: definição do desenho metodológico e o desenvolvimento da investigação.

O primeiro momento é responsável pela seleção e definição do problema, formulação de hipóteses e escolha da unidade de análise; já o segundo momento encarrega-se das fases descritiva, interpretativa, de justaposição, comparativa ou explicativa e prospectiva. Os autores supracitados organizam essas informações em uma tabela, da seguinte maneira:

Tabela 1: Estrutura do Método Comparado

<b>ESTRUTURA DO MÉTODO COMPARADO</b>	
<b>Definição do desenho metodológico</b>	I. Seleção e definição do problema II. Formulação de hipóteses / pressupostos de partida III. Escolha da unidade de análise - Onde comparar? Âmbito de comparação. Países. - Quando comparar? Temporização - O que comparar? Seleção das unidades de comparação O Objeto de estudo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão</li> <li>• Parâmetro</li> <li>• Indicador</li> </ul>
<b>Desenvolvimento da investigação</b>	IV. Fase descritiva V. Fase interpretativa VI. Fase de justaposição VII. Fase comparativa ou explicativa VIII. Fase prospectiva

Fonte: Caballero et. al. (2016) – tradução própria.

As fases apresentadas na tabela 1 são três momentos que podem ser vistos como um fio condutor para a metodologia de uma pesquisa de Educação Comparada. O levantamento, a organização e o processamento de dados deste trabalho são pautados nas fases do desenho metodológico, descritiva e interpretação e de justaposição e comparação.

Portanto, no intuito de obter eixos que permitam a comparação dos sistemas educativos de formação docente no Brasil e na Bolívia, propôs-se o levantamento e a consequente organização dos dados para atender à metodologia utilizada neste

trabalho. Nesse sentido, para o Brasil, primeiramente realizou-se a descrição da legislação e da estrutura dos programas de formação docente; em seguida, apresenta-se como ocorre o acesso aos programas e a complementação da formação de professores, e, por fim, como é o seu ingresso à profissão.

### **Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores no Brasil**

Para compreender a organização da formação inicial de professores no Brasil, faz-se necessário atentar-se a uma das principais leis que norteiam a educação no país: a LDBEN. O título VI trata dos profissionais que atuam na área educativa, ou seja: (a) professores habilitados, em nível médio ou superior, para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, conforme a lei 12.014; (b) portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (c) portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009); (d) com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, com titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou corporações privadas em que tenham atuado; e (e) graduados que tenham feito complementação pedagógica, de acordo com a lei 13.415 (BRASIL, 2017).

Esta lei, em complementação à LDBEN, prevê que a formação desses profissionais supracitados ocorre em nível

superior, “em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”, sendo responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios (BRASIL, 2009).

Em 2015, foi aprovada a resolução de número 2 – ou, abreviadamente, CP 2/2015 –, proposta pelo Conselho Pleno do CNE, outro documento do espectro legislativo brasileiro que versa sobre a docência e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada. Quanto à estrutura da formação de professor, apresenta um capítulo específico, numerado por IV, onde infere que os cursos devem abranger: (a) a licenciatura com 3.200 horas; (b) os graduados não licenciados, com 1.000 a 1.400 horas; e (c) os profissionais que pretendam efetuar a segunda licenciatura, com 800 a 1.200 horas (MEC, 2015).

É possível observar, portanto, que o espectro legislativo brasileiro oferece três núcleos aos formandos da docência que abrangem os princípios e fundamentos da educação, os preceitos dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, bem como a oportunidade de, ao longo do processo, ter acesso às atividades, projetos e programas que envolvem a relação da teoria com a prática. Além disso, o artigo 8, da CP 2/2015, admite que o egresso do curso de formação inicial em nível superior deverá estar apto a atuar em sala de aula e na gestão das instituições de educação básica; nesse sentido, em parágrafo único do artigo 10, compreende-se que as atividades do magistério também estão voltadas à atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação.

Nota-se que o documento supracitado intenciona a formação inicial e continuada para profissionais que atuem nas três etapas, sendo: (a) Educação Infantil; (b) Ensino Fundamental; e (c) Ensino Médio, com suas modalidades – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e educação a distância. Os projetos formativos devem ser elaborados e articulados pelas instituições de educação superior e pelos sistemas de educação básica que, de acordo com os artigos 17 e 18 da LDBEN (BRASIL, 1996), compreende: (a) as instituições de educação mantidas pelo Poder Público estadual, municipal e pelo Distrito Federal; (b) as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; e (c) os órgãos de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal.

### **Acesso aos programas de complementação de formação inicial do professor no Brasil**

Para ter acesso a algum dos programas de formação inicial ofertados nas IES, o pretendente necessita trilhar alguns possíveis caminhos. Conforme Marim e Manso (2018) desvelam, pode-se realizar um ou mais dos seguintes processos: (a) vestibular; (b) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); (c) Avaliação Seriada; (d) Entrevista; (e) Análise do histórico escolar; (f) Prova agendada; (g) Prova eletrônica; (h) Prova de habilidade específica; e (i) Portadores de diploma.

Em relação ao ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a lei 12.711

propõe que devem ser reservadas, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; esse preenchimento deve ser 50% destinado aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (BRASIL, 2012).

A lei supracitada, complementada pela lei 13.409, de 2016, também impõe que as vagas serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, proporcionalmente a essa população da unidade da Federação, conforme o último censo do IBGE, de agosto de 2017.

Além dos cursos que as instituições desenvolvem a formação inicial de professores da Educação Básica, os discentes também podem fazer complementações por meio dos programas e projetos que são oferecidos. De acordo com Ramos (2018) e Marim e Manso (2018), são eles: (a) Programa de Educação Tutorial (PET); (b) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); (c) Programa de Residência Pedagógica; (d) Programa de Monitoria; (e) Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI); (f) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC); (g) Universidade Aberta do Brasil (UAB); (h) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); (i) Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind); e (j) Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic).

Com mais de trinta instituições de ensino superior cadastradas, o Procampo é um programa do governo federal que intenciona combater as desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais, e tem o objetivo de apoiar a implementação de cursos de licenciatura em educação do campo,

voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do EF e EM nas escolas rurais (MEC, 2018). Os interessados em algum curso do Procampo necessitam procurar os editais que estiverem disponíveis em cada instituição.

Criado em 2005, para estar em consonância com um parecer do CNE (MEC, 1999), o Prolind apoia a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que possam permitir o ensino de temas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e a cultura dos povos. Nesse programa, as instituições de ensino superior necessitam realizar contato com as comunidades, submeter um projeto aos editais do MEC e, posteriormente, responsabilizar-se por todos os licenciandos (MEC, 2013).

Com esse documento supracitado, o CNE pretendeu propor que a formação do professor índio contemplasse certos aspectos, tais como a capacitação para: (a) elaborar currículos e programas de ensino específicos; (b) produzir material didático-científico; (c) proporcionar um ensino bilíngue, ou seja, a língua portuguesa e a língua indígena; (d) sociolinguística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística; (e) linguística específica; e (f) conduzir pesquisas de cunho linguístico e antropológico, para que o professor índio seja capaz de realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual, realizar levantamentos étnico-científicos, lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena e realizar levantamento sociodemográfico de sua comunidade.

## **Ingresso dos docentes à profissão no Brasil**

Atualmente, a condição necessária para que um docente ingresse à profissão, conforme o artigo 62 da LDBEN, atualizada em 2017 pela lei 13.415, é a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, para atuar na educação básica; para atuar no magistério superior é necessária preparação em cursos de pós-graduação, sendo prioridade o mestrado e o doutorado (BRASIL, 1996, 2017).

A LDBEN traz que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação por meio de

- (a) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (b) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (c) piso salarial profissional; (d) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; (e) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (f) condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, ARTIGO 67).

Também propõe que, para o exercício profissional em outras funções de magistério, é pré-requisito que haja experiência docente. Outras funções podem exemplificativamente significar a direção de unidade escolar e de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2006).

Além disso, conforme a lei 12.990, as vagas nos concursos públicos para preencher cargos efetivos no âmbito da administração pública federal devem ser 20% reservadas à população negra (BRASIL, 2014).

Ressalta-se que para atender ao currículo inferido pela BNCC, especificamente do que diz respeito à formação técnica e profissional, é possível que o professor apenas tenha notório saber, de acordo com sua formação ou experiência (BRASIL, 2017).

Por fim, observa-se que, de acordo com a proposta do Método de Educação Comparada, foi realizada para a Bolívia o levantamento e organização dos dados semelhantes ao que se fez para o Brasil nos itens anteriores. Portanto, primeiramente realizou-se a descrição da legislação e da estrutura dos programas de formação docente bolivianos, em seguida é apresentada a maneira como ocorre o acesso aos programas e à complementação da formação de professores, e, por fim, como é o ingresso à profissão.

### **Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores na Bolívia**

Desde que foi fundada a primeira Escola Normal em 1909, na cidade de Sucre, a Bolívia tem sido um dos únicos países no continente latino-americano a promover a formação docente de modo centralizado (institucionalmente e curricularmente), com a exclusividade do sistema de Normais, ao contrário de outras nações em que a formação docente, na maioria dos casos, fica sob a tutela das universidades.

Com isso, dada a devida importância das Escolas Normais (EN) para a promoção da formação de professores na Bolívia, será realizada, em ordem cronológica, uma análise das principais leis, decretos e resoluções que regulamentam essas instituições e

que ao mesmo tempo contribuíram para o reconhecimento e valorização da docência enquanto profissão nesse país.

Nossa análise inicia em 1955, com a promulgação do Decreto Lei nº 3937/1955, que estabelece o Código da Educação Boliviana. Em seu Capítulo IX, intitulado *De la educación normal y del mejoramiento docente*, foram definidas as orientações para a formação de professores, as condições de criação das EN, os mecanismos para a promoção de melhorias, as condições de ingresso e os critérios de admissão, entre outros.

De acordo com o artigo 90 desse Decreto Lei, o sistema de Educação Normal é integrado pelas Escolas Normais Rurais, Escola Nacional de Mestres, Instituto Normal Superior, Instituto Normal Superior de Educação Física, Departamento Superior de Ciências da Educação e demais instituições de formação docente criadas após a promulgação desse documento.

Uma das particularidades do sistema de Educação Normal, é que o artigo 101 desse mesmo Decreto estabelece algumas exigências para aqueles que terminarem a sua graduação nas EN, como a necessidade de prestar serviços profissionais por um período de quatro anos em funções docentes.

Esta estratégia pode ser vista como um artifício do governo boliviano para suprir a demanda por profissionais da educação, garantindo, assim, a cobertura de todo o território do país, provendo o sistema educacional com mão de obra qualificada e apta a atuar nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes áreas do conhecimento.

Em 1969, o Decreto Supremo nº 8717/1969, denominado Estatuto de Educação Normal, passou a situar esta formação ao nível superior de hierarquia universitária, dando indícios de que

a Educação Normal Unificada constitui um dos requisitos do processo de unificação nacional.

Seis anos depois, os Decretos Lei nº 12139/1975, conhecido por Lei de Escolas Normais da Bolívia e nº 12140/1975, ou Regulamento Geral do Sistema Nacional de Educação Normal, regulamentaram a totalidade das EN em funcionamento, ao mesmo tempo em que traziam, em muitos dos seus títulos e artigos, pontos de reflexão sobre a evolução das necessidades socioculturais e científico-tecnológicas do país. Em razão da amplitude e dos custos que implicavam na sua execução, essas leis não foram implementadas como tal, mas sim por meio dos seus regulamentos complementares.

Em 1984 e 1985, foram realizados esforços de reestruturação do sistema educativo que culminaram na aprovação de duas Resoluções Ministeriais, a de número 448/1984, denominada Reestruturação do Sistema de Formação Docente, e a nº 285/1985, conhecida por Estratégias para o Desenvolvimento da Educação Normal Rural, que tinham por essência os princípios de evolução e estabelecimento de uma nova política para o sistema de formação docente, que modificou os planos de ensino exigindo um perfil docente em função de determinadas necessidades e especialidades; no entanto, isto só pôde ser aplicado em algumas EM, nas localidades de Caracollo, Warisata, Paracaya e Portachuelo.

Alguns anos depois, em 1994, foi sancionada pelo Congresso Nacional boliviano a Lei nº 1565, ou Lei da Reforma Educativa, que trouxe as seguintes mudanças ao sistema de formação de professores:

- (a) Las Escuelas Normales Urbanas y Rurales serán transformadas em Institutos Normales Superiores en los

que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el Sistema Educativo requiera. Estos Institutos podrán ser adscritos a las Universidades, mediante convenios para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente. El Ministerio de Desarrollo Humano establecerá, de acuerdo a reglamento, las pautas para la constitución de nuevos institutos y para la reconversión de las actuales Escuelas Normales (Artículo 15). (b) El personal docente de los niveles preescolar, primario y secundario se formará en los Institutos Normales Superiores y en las Universidades. Los egresados de los Institutos Normales Superiores con Título de Maestro en Provisión Nacional, podrán acceder a los estudios de Licenciatura en las universidades, con el reconocimiento de sus estudios académicos. La Secretaría Nacional de Educación otorgará el reconocimiento académico equivalente al grado de Técnico en Provisión Nacional, que deseen continuar sus estudios de Licenciatura, previa acreditación de sus conocimientos, experiencia y aprendizaje especiales por el organismo competente. (Artículo 16).

A promulgação dessa lei representou também um marco histórico no desenvolvimento de um novo modelo de formação profissional nas dimensões pedagógica, sociocultural e comunitária de professores pedagogos, mas que ainda não foi inteiramente concluído, seguindo assim as transformações em curso.

Em 2009, o Decreto Supremo nº 0156/2009 estabeleceu que o Sistema de Formação Docente fosse constituído pelas Escolas Superiores de Formação de Mestras e Mestres (ESFM), as quais estariam encarregadas da formação inicial de professores, e pela universidade pedagógica, responsável pela formação continuada e pós-graduação.

Por fim, em 2010, a Assembleia Legislativa Plurinacional da Bolívia promulgou a Lei nº 070, destacando-se dois objetivos específicos do Subsistema de Educação Superior de Formação Profissional, dada pela redação do artigo 29: (a) garantir programas de formação profissional de acordo com as necessidades e demandas sociais e políticas públicas; e (b) recuperar e desenvolver os saberes e conhecimentos das nações e povos indígenas com origem no campo, comunidades interculturais e afrobolivianas.

Quanto aos programas de formação inicial de professores, nas dimensões pedagógica, sociocultural e comunitária, para atuarem nos níveis de Educação Regular, Educação Alternativa e Especial, ficou estabelecido pela Lei nº 070/2010 que a exclusividade da formação de mestras e mestres, conforme o artigo 36, são de inteira responsabilidade das ESFM, que são as únicas instituições autorizadas a ofertar e desenvolver programas acadêmicos de formação de mestras e mestres.

Segundo De La Vega (2011), a Direção Geral de Formação de Mestres (DGFM), subordinada ao vice Ministério de Educação Superior, desenvolveu um marco conceitual e as características de cada uma das licenciaturas, incluindo as suas menções, tanto na Constituição Política do Estado (CPE), como na Lei nº 070/2010 e no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Nesse sentido, o Ministério da Educação “convocó a docentes de las ESFM representantes de las especialidades para que trabajasen en la definición del nuevo conceptual, el objetivo general y los objetivos específicos, así como las características de cada una de las licenciaturas” (DE LA VEGA, 2011, p. 108).

Por meio da oficina de gestão docente de 2010, promovida pelo MEC, foi elaborado o Currículo Base de Formação Docente,

o qual estabeleceu diversos critérios para a formação inicial, como cinco anos de estudo, compostos em 4.800 horas.

De acordo com a Gestão Docente, todas essas licenciaturas estariam em correspondência com a proposta central dessa nova lei da educação. Nesse contexto, ficaria a cargo das ESFM identificar “las problemáticas relevantes o tema generador del contexto inmediato que articularán los conocimientos de las unidades de formación en una educación problematizadora que busca respuestas a través de la investigación, el estudio, el trabajo y la producción, con base en la propuesta general” (MEC, 2010, apud DE LA VEGA, 2011, p.109).

### **Acesso aos programas e complementação da formação inicial do professor na Bolívia**

De acordo com a Convocatória Pública nº 001/2017, que trata do processo de admissão de postulantes às ESFM e às Unidades Acadêmicas (UA) da Bolívia, o acesso a essas instituições podem ocorrer conforme quatro diferentes modalidades: (a) Modalidade A, com prova escrita; (b) Modalidade B1, com postulantes originários de nação ou povo indígena de origem campesina, comunidades interculturais ou afrobolivianas; (c) Modalidade B2, com postulantes desportistas que se destacam; e (d) Modalidade B3, com postulantes sendo pessoas com deficiência. O regulamento definido para essa convocatória estabelece em seus artigos as disposições específicas e gerais de cada uma dessas modalidades, e para inscrição no processo de admissão é necessário o pagamento de uma taxa ao Ministério da Educação.

A prova de aptidão para esta modalidade é destinada aos postulantes das especialidades de Educação Inicial em Família Comunitária, Artes Plásticas e Visuais, Educação Musical, Educação Física e Esportes, Educação Especial para Pessoas com Deficiência e Especialidades Técnicas Tecnológicas Produtivas, a qual tem por objetivo avaliar aspectos, capacidades e destrezas dos postulantes a estas especialidades.

A prova de aptidão é composta pelos critérios de avaliação das áreas e aspectos relativos a cada especialidade, e sua responsabilidade fica a cargo da Comissão Institucional de Especialidades (CIE). A prova escrita, por sua vez, tem como responsável pela sua elaboração e aplicação o Ministério da Educação, por meio da DGFM. Esta prova contém cerca de 100 perguntas de múltipla escolha que compreendem quatro áreas de conhecimento ao todo: (a) conhecimentos gerais do Sistema Educativo Plurinacional; (b) compreensão de leitura e raciocínio verbal; (c) raciocínio lógico matemático; e (d) conhecimentos da especialidade postulada.

Para as especialidades que não contemplam a prova de aptidão, considera-se apenas a avaliação na escrita, sendo admitidos por ordem de classificação aqueles que obtiverem as maiores pontuações, de acordo com o número de vagas ofertadas.

Quanto à Modalidade B1, são estabelecidos no artigo 25, do regulamento da Convocatória Pública Nº 001/2017, onze itens que descrevem os aspectos gerais. Aqui, nos cumpre ressaltar apenas sete, em específico:

(I) Podrán postular las y los bachilleres del Sistema Educativo Plurinacional del Estado Plurinacional de Bolivia pertenecientes a alguna Nación o Pueblo Indígena Originario Campesino, Comunidad Intercultural o

Afroboliviana. (II) Las y los postulantes deberán contar con estudios en el Nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente, en Unidades Educativas o Centros de Educación Alternativa Fiscales o de Convenio en área rural, ubicadas en el área de influencia de la ESFM o UA a la que postula o del Departamento. (III) Para completar el número de plazas establecidas, podrán postular a esta Modalidad bachilleres que hayan cursado el nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional o su equivalente en Unidades Educativas o Centros de Educación Alternativa Fiscales o de Convenio en área rural y Educación Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente en Unidades Educativas o Centros de Educación Alternativas Fiscales o de Convenio en área urbana, debido a que el nivel Secundario no existía en la comunidad o población donde curso el nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional en área rural. (IV) Para esta modalidad se establecen 5 plazas por especialidad y curso convocado, equivalente al 20% de total de plazas ofertadas. (V) El área laboral será, según corresponda, en los niveles y especialidades de Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva en los Subsistemas de Educación Regular y/o Educación Alternativa y Especial. (VI) Las y los postulantes que fueron admitidos realizarán la Práctica Educativa Comunitaria en su comunidad de origen desde su primer año de formación hasta la conclusión de su Formación Inicial. (VII) Las y los postulantes en retribución a su comunidad deberán ejercer la docencia durante los primeros años en Unidades Educativas pertenecientes a su Comunidad o región de origen, con pertinencia académica.

A redação dada pelos itens IV e V, da Modalidade A, também se aplica a este artigo 25, no entanto, não há cobrança de taxa para aqueles que almejam ingressar nas ESFM e nas UA pela Modalidade B1; e o mesmo vale para as modalidades B2 e B3.

Ao contrário da Modalidade A, não se aplica a prova escrita para as modalidades B1, B2 e B3, mas apenas a prova de aptidão, cuja pontuação é avaliada numa escala que vai de 0 a 100 pontos, sendo admitidos, nas modalidades B2 e B3, aqueles que obtiverem o mínimo de 61 pontos.

Para a Modalidade B1, o critério de admissão é diferente do estabelecido para as modalidades B2 e B3, cuja admissão se dá por meio do alcance da pontuação mínima de 61 pontos, conforme mostra a redação dada pelo artigo 37, que trata do critério de admissão na Modalidade B1:

I. Serán admitidas/os con prioridad las y los postulantes habilitados que hayan cursado Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente en Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en área rural, que obtengan los MAYORES PROMEDIOS de los seis años de Educación Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente según la especialidad y plazas ofertadas. II. En caso de no completar las plazas establecidas, serán admitidas/os las y los postulantes habilitados que hayan cursado Primaria Comunitaria Vocacional o su equivalente en Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en área rural y Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente en Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en área urbana, que obtengan los MAYORES PROMEDIOS de los seis años de Educación

Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente según la especialidad y plazas ofertadas.

Quanto à complementação da formação inicial de professores, a mesma conta ao todo com dois programas: o Programa de Formação Complementária para atores do Sistema Educativo Plurinacional (PROFOCOM – SEP) e a Unidade Especializada de Formação Contínua (UNEFECO), que compreendem quatro cursos, em duas diferentes modalidades (presencial e semipresencial), voltados para o desenvolvimento de processos de informação, socialização e capacitação em temáticas educativas e sociais, dentro do princípio estabelecido para a formação integral dos estudantes.

Os cursos vinculados a esses programas são destinados a estudantes em formação de mestras e mestres e oriundos da Educação Secundária Comunitária Produtiva, tendo como uma de suas finalidades, de acordo com a redação do artigo 14 da Lei 070/2010, o seguinte preceito:

I. Articula la educación humanística y la educación técnica- tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva.

No quadro 1, estão descritos os quatro cursos vinculados a cada um desses programas e a carga horária estabelecida para as

diferentes modalidades, sejam elas presenciais ou semipresenciais.

Quadro 1: Cursos para estudantes en formación de maestras y maestros y estudiantes de secundaria comunitaria productiva

PROGRAMA	CURSO	DURACÃO
<b>Modalidade Semipresencial</b>		
<b>PROFOCOM - SEP</b>	Modelo Educativo Sociocomunitário Produtivo para estudantes de Educação Secundária Comunitária Produtiva	4 meses
<b>Modalidade Presencial</b>		
<b>UNEFCO</b>	Ciclos Formativos TIC na prática educativa para estudantes de ESFM/UA.	50 horas
<b>Ciclo Gestão de Risco e Mudança Climática para Estudantes ESFM/UA – Modalidade Presencial</b>		
<b>UNEFCO</b>	Educação em harmonia com a Mãe Terra para Viver Bem na Gestão de Irrigação e Mudança Climática.	50 horas
	Gestão de Riscos e Mudanças Climáticas em Harmonia e Equilíbrio com a Mãe Terra.	50 horas
	Instrumentos pedagógicos para o processo de atenção de desastres e emergências.	50 horas
	Aplicação de ferramentas do Plano de Segurança para Unidades Educativas.	50 horas
<b>Ciclo de Promoção de Uma Cultura de Ética, Transparência e Luta Contra a Corrupção para Estudantes ESFM/UA - Modalidade Presencial</b>		
<b>UNEFCO</b>	Corrupção - Luta contra a Corrupção.	30 horas
	Valores e Princípios Éticos da Função Pública.	30 horas
	Educação de Cidadãos Honestos.	30 horas

Fonte: elaboração própria.

## Ingresso dos docentes à profissão na Bolívia

Na Bolívia, quem se forma como professor está habilitado a ingressar automaticamente no sistema público e o Estado garante sua estabilidade funcional. Isto não acontece em outras profissões, já que para se inserir no sistema laboral é necessário passar por processos de seleção que atestem suas qualificações

para exercer sua atividade. Por este motivo denomina-se Profissão Livre.

Segundo o Capítulo 16 do Informe Educacional sobre a Bolívia, realizado pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), as exigências para o ingresso dos docentes no setor público envolvem os seguintes critérios e preceitos:

Las líneas fundamentales vigentes en la carrera docente provienen del Código de la Educación. El acceso a la docencia exige la condición de ser boliviano o extranjero con capacidad profesional, con título otorgado o revalidado por el Estado, tener no menos de 18 años ni más de 60 (Código..., Art. 230). Los interinos acceden al escalafón mediante pruebas de idoneidad y cinco años de servicio; para ser maestro titular se debe vencer un examen de capacidad teórica de acuerdo a un programa especial, cuya primera reprobación conduce a la postergación del acceso y la segunda a la inhabilitación. Además, para consolidar su carrera, el docente debe mostrar la planificación y preparación de las lecciones escolares, ampliar su cultura de manera permanente (Art. 237) y aportar a la formación de la consciencia nacional. Este acceso y desenvolvimiento en la carrera están regidos por la determinación de servicio público. (OEI, 1997, p. 6).

Quanto ao ingresso dos docentes no setor privado, o artigo 87 da Resolução Ministerial 01/2014, emitido pelo Governo Nacional, que estabelece as normas regulares para a educação no país, menciona que é uma exigência básica para ser mestre em uma unidade privada de ensino ter o título de mestre formado em ES e dos programas de profissionalização de professores interinos com diploma de licenciatura, assim como profissionais com formação em mestrado ou doutorado com experiência suficiente

no campo educacional. O processo de admissão fica a cargo de cada instituição, segundo suas diretrizes.

## **Justaposição**

Uma vez que este trabalho propõe uma discussão embasada na Metodologia de Educação Comparada, observa-se que a análise e algumas conclusões foram efetuadas a partir da árvore de categorias, preconizada pelo modelo deste tipo de estudo. Para tanto, propõe-se como eixos para as fases do desenvolvimento da investigação, conforme a tabela 1, os seguintes itens: (a) comparação da legislação e da estrutura dos programas de formação inicial de professores no Brasil e na Bolívia; (b) comparação do acesso aos programas e complementação de formação inicial do professor no Brasil e na Bolívia; e (c) ingresso dos docentes à profissão no Brasil e na Bolívia. Por fim, passa-se à fase prospectiva, com o parecer dos pesquisadores.

Quanto à comparação da legislação e da estrutura dos programas de formação inicial de professores no Brasil e na Bolívia, alguns pontos podem ser destacados. Primeiro nota-se que a denominação para o profissional docente é diferente; enquanto o Brasil utiliza o termo *professor*, a Bolívia recorre à *mestra* e *mestre*, o que permite evidenciar que há gêneros diferentes, e potencialmente pode fortalecer o posicionamento feminino perante a sociedade.

Outro ponto relativo aos aspectos legislativos, diz respeito às obrigações garantidas por lei, aos que se formam na Bolívia. Indica-se que uma das particularidades do sistema educativo é que aqueles que terminarem a sua graduação em uma Escola Normal, por 4.800 horas, centralizada no Estado, devem atuar por

um período de quatro anos em funções docentes, enquanto no Brasil não há menção na LDBEN sobre a necessidade de atuação após a formação, mas sim que esses profissionais curseem licenciatura plena em instituições públicas ou privadas, por, no mínimo, 3.600 horas.

Além disso, ambos os países apontam em suas legislações que, além da educação regular, as especificidades dos diferentes povos socioculturais devem ser atendidas. No Brasil, menciona-se: Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e educação a distância. Já a Bolívia garante programas de formação profissional de acordo com as necessidades e demandas sociais e políticas públicas, além de pretender recuperar e desenvolver os saberes e conhecimentos das nações e povos indígenas com origem no campo, comunidades interculturais e afrobolivianas.

Já em relação à comparação do acesso aos programas e complementação de formação inicial do professor, no Brasil é garantida determinada porcentagem das vagas nas instituições de ensino aos estudantes que sejam oriundos de família com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, e também aos que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência. Por outro lado, na Bolívia, por meio das modalidades B1 e B3, permite que parte dos ingressantes sejam exclusivamente de nação ou povo indígena de origem campesina, comunidades interculturais ou afrobolivianas, além de pessoas com deficiência.

Por sua vez, alguns dos programas das duas nações permitem observar que há afirmações afirmativas também nessa área. No Brasil, os que se destacam são o Procampo e o Prolind, respectivamente voltados às populações rurais e aos educadores

indígenas. A Bolívia, por meio do PROFOCOM – SEP e da UNEFCO, que compreendem cursos de formação com caráter intracultural, intercultural e plurilíngue destinados

Sobre a comparação do ingresso dos docentes à profissão no Brasil e na Bolívia, último eixo proposto das fases do desenvolvimento da investigação, é possível notar alguns itens que intencionam valorizar os professores e as mestras e mestres. Ambos os países exigem que haja a formação específica para a atuação profissional – o Brasil em licenciatura plena e a Bolívia em uma das ES.

O primeiro país destacado, aponta em seu espectro legislativo, por meio da lei 12.990/2014, que as vagas de concursos públicos devem ser 20% reservadas à população negra. O segundo país supracitado, denomina o laboral docente por Profissão Livre, pois todos que se formam estão automaticamente habilitados para ingressar no sistema público.

## **Considerações**

No intuito de atender à fase prospectiva da Metodologia de Educação Comparada, conforme previamente explicitado, destacaremos algumas considerações relacionadas aos eixos justapositionados. No desenvolvimento deste trabalho foi possível identificar momentos que vão ao encontro das ações afirmativas, relacionados às políticas públicas direcionadas à população historicamente desfavorecida no contexto abordado.

Primeiramente, o fato de a Bolívia sempre apresentar em seu principal espectro legislativo os termos de gênero, pode denotar uma preocupação do país com o núcleo feminino,

enquanto no Brasil, mesmo que por uma questão ortográfica, apenas evidencia o papel masculino na educação.

Já em relação à quantidade de tempo investido que deve ser dedicado à formação inicial docente, os países divergem, pois, a Bolívia apresenta cerca de 33% mais tempo de exigência horária que o Brasil. Os países também se diferenciam em relação às instituições destinadas aos cursos que promovem a graduação em licenciatura, que na Bolívia ocorre apenas por meio das Escolas Normais, que são públicas. Este fato acarreta que o estado determina que os egressos atuem profissionalmente em um período mínimo de quatro anos na Educação Básica. No entanto, no Brasil, não há nenhuma obrigatoriedade, o que pode levar os recém-formados a dificuldades de encontrarem trabalho nas instituições de ensino.

Um dos fatores de confluência diz respeito à educação indígena e camponesa. Evidencia-se a preocupação dos países em relação a esses povos, uma vez que ambos mantêm programas de formação inicial que atendem a população historicamente desfavorecida. No Brasil, os programas Procampo e Prolind, juntamente à PROFOCOM – SEP e UNEFCO, na Bolívia, permitem notar que tanto índios quanto camponeses podem ter a oportunidade de obter empoderamento perante a sociedade.

Levando-se em consideração as peculiaridades da população boliviana, dadas as diferentes culturas dos povos indígenas e línguas existentes nesse país, compreende-se que, legislativamente há direitos garantidos que podem potencializar a formação docente. No Brasil, a multiculturalidade ocorre principalmente motivada pelas diferentes regiões. Entretanto, percentualmente, ambos necessitam melhorar as condições de ingresso, acesso e permanência nos programas e instituições de formação docente, bem como na profissão em si, visto que a

população que apresenta desvantagens educacionais históricas corresponde a cerca de metade das pessoas.

Ao analisar as datas de promulgação das legislações apresentadas pelos governos, nota-se que nas duas realidades ocorreram conquistas nos últimos anos, mesmo que ainda sejam necessárias reformas com o intuito de valorizar e favorecer a formação e a inserção do docente no mercado de trabalho. Por fim, ressalta-se que o processo de profissionalização docente não é uma tarefa fácil de ser implementada sem considerar esse cenário multicultural e ao mesmo tempo tão complexo.

## Referências bibliográficas

BRAY, M. Atores e finalidades na Educação Comparada. In: *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M (Orgs.), et al. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M (Orgs.), et al. *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963*. Brasília, 1963. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D52682.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D52682.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 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: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CABALLERO et al. Investigación em Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. pp 39-56 / relec / Año 7 N°9 / 2016.

DE LA VEGA, Magdalena Cajías. *Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. La Paz: Fundación PIEB, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação Comparada. MONARCHA C.; LOURENÇO FILHO, R. (Orgs). *Coleção Lourenço Filho*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 3. ed. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Educa%C3%A7%C3%A3o+comparada/ca5b1abe-127c-4e72-8c09-642fa836f3e8?version=1.3>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

LUIZ, G. *Ensino médio e anos finais do fundamental ficam abaixo da meta do Ideb. G1. 2016*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/ideb-no-ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-nas-escolas-do-brasil.ghtml>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

MANZON, M. Comparações entre lugares. In: *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M (Orgs.), et al. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

MARIM, V. *Formação Continuada do Professor que Ensina Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003-2007)*. 2011. 217 f. Tese de Doutorado–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12484](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12484)>. Acesso em: 19 set. 2017.

MARIM, V.; MANSO, J. A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha. *Colección Studio*, n. 7. Serie Educación, n. 7. FahrenHouse: 2018.

RODRIGUES, M. *Governo lança reforma do ensino médio; veja destaques*. 2016. Portal G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>>. Acesso em: 19 set. 2017.

MEC. *Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Instituições podem propor cursos para a formação de professores*. Ministério da Educação. Portal MEC. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/19105-instituicoes-podem-propor-cursos-para-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Cursos têm etapas em sala de aula e prática na comunidade*. Ministério da Educação. Portal MEC. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32257>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

RAMOS, A. N. *Caminhos percorridos pelos egressos do curso de licenciatura em Matemática*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Matemática. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Universidade Federal de Uberlândia: Ituiutaba, 2018.

## **CAPÍTULO 17: RACISMO NO BRASIL: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**

*Renata Costa Silva Oliveira  
Marilia Beatriz Ferreira Abdulmassih*

Apropriada ao contexto contemporâneo, a obra reúne artigos e leituras de diversos estudiosos que analisaram o surgimento da discriminação e do preconceito, em se tratando de relações de gênero, trabalho, lazer, religião, educação, justiça, violência, políticas afirmativas, saúde, identidade racial, racismo institucional e cultura política. São abordados novos sentidos a dilemas e situações da população negra e indígena, bem como os riscos que a xenofobia impõe à atual fase da globalização.

No primeiro texto, “Identidade racial brasileira”, Maria Palmira da Silva identifica as identidades raciais. Ela discorre que a identidade de cada um (ou a identidade coletiva) emana de um processo social de reconhecimento público alcançado pelos integrantes de um grupo social em determinado momento histórico.

A autora enfatiza que a construção da identidade é um fenômeno histórico que ocorre no jogo das relações sociais, ou seja, engloba a dinâmica da relação entre indivíduo e sociedade – isso remete às considerações sobre a dinâmica das relações raciais. Com base na análise de dados colhidos pela Fundação Perseu Abramo- FPA, ela ressalta que o esforço dos movimentos sociais de combate ao racismo, em valorizar tanto os fenótipos negros quanto os aspectos da cultura de matriz africana, tem

repercutido positivamente na construção da identidade individual e coletiva desse grupo de pessoas. Diz ainda que o fortalecimento da identidade negra pressupõe a superação de todas as formas de discriminação, estigma, estereótipo e preconceito que impedem o desenvolvimento pleno da população negra.

No artigo seguinte, “A cultura política da negação do racismo institucional”, Genivalda Santos pondera sobre a cultura política da negação do racismo. Ela lança um olhar sobre o paradoxo do racismo brasileiro e os sentidos contraditórios que se interpõem na desconstrução desse fenômeno, sobretudo em relação ao racismo institucional.

Também com base nas pesquisas feitas pela FPA, Santos se coloca contra a visão que tende a naturalizar a posição subalterna dos negros, condição imposta historicamente a esse grupo populacional – nesse caso, a naturalidade ou a despreocupação com efeitos sociais do racismo explica a cultura política de negação do racismo. Em contrapartida a essa negação, há o fato de que os brasileiros admitem que algo impede a mobilidade ascendente da população negra: para a autora, o estudo nacional realizado pela FPA mostra uma diferença entre o que os brasileiros fazem e o que pensam diante do racismo. Nota-se um paradoxo existencial do racismo no país, uma vez que a pesquisa referenciada destaca que a maioria da população não se sente discriminada e, ao mesmo tempo, reconhece que há racismo no Brasil.

De fato, os preconceitos são assimilados no contexto sócio-histórico e conduzem a atitudes discriminatórias que são aplicadas espontaneamente em situações concretas do cotidiano, seja no âmbito pessoal ou institucional. Como resultado, o preconceito, a discriminação racial e o racismo têm o papel de

integrar a população negra de forma subalterna na sociedade de classes.

Contudo, estar apenas em posição subalterna, com raras exceções, não é visto como desigualdade de condição social imposta historicamente à população negra, e sim com naturalidade. Essa naturalização das desigualdades sociorraciais, conforme a autora, impede a percepção de práticas discriminatórias como a atitude pessoal e institucional. O racismo institucional, portanto, afeta severamente as oportunidades dadas aos negros e se revela como uma das mais nocivas manifestações de preconceito, em razão da amplitude das consequências do seu acometimento, quase sempre mascarado em políticas de valorização da identidade racial.

Já Rosana Heringer, no artigo “Visões sobre as políticas de ação afirmativas”, analisa a polêmica entre o argumento da igualdade de oportunidades versus a meritocracia, caracterizando o que pensam os indivíduos favoráveis e contrários a essa política no Brasil. Ao traçar um paralelo entre os pontos de vista, Heringer afirma que se, por um lado, as políticas de ação afirmativa são necessárias para dar oportunidades iguais – considerando as discrepâncias do passado que, invariavelmente, diferenciam as condições sociais e de níveis instrucionais entre brancos e negros –, por outro, serão irrelevantes se outras políticas forem adotadas, como o pleno desenvolvimento com crescimento exponencial do mercado de trabalho, o que beneficiaria a todos de maneira igual.

Os resultados da pesquisa feita pela autora apontam a necessidade de expandir o debate sobre as políticas voltadas à população negra, podendo contribuir para a delimitação de outras ações mais eficientes contra a discriminação. Sob essa perspectiva, as políticas de ação afirmativa favorecem e tentam corrigir um longo período de discriminação, preconceito e

marginalização da população negra, mas a valorização da igualdade e a oferta de oportunidades iguais sem a segmentação podem ser ainda mais eficientes no combate ao preconceito e na oferta de condições iguais para todos.

Já o artigo “Pensando a transversalidade de gênero e raça”, cujo debate se foca na situação da mulher negra no Brasil, Rosana da Silva Borges se refere à centralidade do componente racial e de gênero, caracterizado por ela como transversalidade. São observadas situações igualmente discriminatórias que remontam à história brasileira: ser mulher e negra. Juntas e ao mesmo tempo, acentuam as consequências negativas contrárias à construção da dignidade e da identidade da mulher negra.

Nesse trabalho, a autora destaca os atributos responsáveis pela exclusão histórica da mulher negra ao longo da trajetória de conquistas do Brasil. Ela verificou que a pessoa com essas características tem algumas vantagens no que tange à educação, mas insuficientes para obter maiores rendas.

Em geral, as mulheres negras trabalham no serviço doméstico, setor que não tem prestígio e nem concorrência. A mulher, segundo a autora, representa o segmento que mais sofre discriminação institucional no campo da saúde, quando é preterido no atendimento direto dos hospitais públicos. Ao estabelecer uma ligação entre duas condições que imprimem a percepção de discriminação, a mulher negra está diante de uma batalha de valorização que remonta ao século passado e que ainda é um desafio para romper com o preconceito e a discriminação.

Enquanto isso, no artigo “Segurança pública e racismo institucional”, Douglas Martins de Souza traz uma visão de gestor público para os debates e questionamentos sobre o papel e o dever do Estado em promover a segurança pública no contexto de uma

sociedade que ainda discrimina indivíduos. Ele constata que o Brasil configurou um modelo de política institucional que discrimina o negro, sobretudo pela atuação policial, em que a polícia militar é o maior órgão de discriminação no país, incidindo fortemente sobre a juventude negra.

O autor conclui o artigo dizendo que a adoção de programas de formação policial voltados à diversidade étnico-racial, à promoção da igualdade e ao combate ao racismo é fundamental para a justa compreensão do meio onde se desenvolverão as políticas de segurança pública no país. Com o propósito de reformular as políticas de combate ao racismo, a instituição policial poderá livrar a sociedade brasileira dessa patologia tipificada no preconceito de cor.

Em mais uma contribuição à obra, Maria Palmira da Silva apresenta o artigo “O dilema da saúde: novos desafios para a agenda política do movimento social negro”, que aborda o Sistema Único de Saúde (SUS) como principal recurso à disposição da população negra para tratamentos de saúde, além das dificuldades de acesso a esse sistema. A autora sugere que os sistemas públicos e privados de saúde lancem um olhar diferenciado para o perfil epidemiológico da população brasileira, reconhecendo que as doenças físicas, os transtornos emocionais e as incapacidades resultantes da dificuldade de acesso aos serviços de saúde têm consequências nefastas, principalmente para a população negra.

“Educar o Brasil com raça: das raças ao racismo que ninguém vê” é o artigo escrito por Adilton de Paula, que propõe o educar com raça como forma de promover a igualdade entre os segmentos sociais. O autor elenca os perigos do racismo inserido no sistema educacional brasileiro e é categórico ao refletir sobre a necessidade de desconstruir o paradigma racista e desenvolver

uma nova pedagogia caracterizada por ele como “pedagogia multirracial e popular”. Nota-se claramente um novo olhar para o sistema de educação do país, de modo a construir uma nova prática pedagógica que combata o racismo e promova, de fato, a igualdade racial.

Adilton de Paula deixa claro seu ponto de vista ao afirmar que a sociedade brasileira se desenvolverá apenas quando combater as desigualdades sociais de gênero e de raça e promover efetivamente uma educação inclusiva que elimine o racismo e o machismo e se volte à igualdade racial, social e de gênero.

Outro tema relevante é destacado no próximo artigo do livro, denominado “Discriminação no mercado de trabalho: desafios de combate ao racismo no bojo da população economicamente ativa no Brasil”, escrito por Andressa Ferreira de Martini e Juliana Francine da Silva. As autoras evidenciam que as relações equânimes não orientam a entrada de brancos e negros no mercado laboral, visto que a população negra começa a trabalhar precocemente, tem uma renda mensal menor do que a dos brancos e uma jornada de trabalho maior, além de ser discriminada no ambiente de trabalho.

Elas concordam que as ações afirmativas visam diminuir as profundas injustiças e desigualdades cometidas contra a população negra nos cenários político, econômico e social e que fazem parte da agenda política governamental. Todavia, ainda são repelidas por um segmento populacional importante, que acredita que os problemas sociais do Brasil resultam exclusivamente da desigualdade econômica.

Ana Lúcia Silva Souza, no artigo seguinte – “Os sentidos da prática de lazer da juventude negra” –, reflete sobre o tema da juventude para além da homogeneização da questão focada. Nele

se sobressaem novos sentidos de lazer capazes de identificar as singularidades da juventude negra.

Um dos principais pontos diz respeito às discrepâncias entre a prática de lazer do jovem branco e a do jovem negro. Na pesquisa, a autora verificou que a situação econômica, a preferência musical e a percepção da violência urbana são fatores sociais importantes para diferenciar o papel do lazer na vida dos jovens. Desse modo, constatou que o poder de consumo relativo à opção de lazer da juventude negra é condicionado pela situação econômica, mantendo níveis de disparidade que se assemelham a condições de segregação.

Por sua vez, o artigo escrito por Juarez Tadeu de Paula Xavier se relaciona ao contexto educacional, uma vez que trata dos “Limites conceituais no estudo das religiões afrodescendentes”. Segundo o autor, as manifestações religiosas denominadas afro-brasileiras (ou de matriz africana) apresentam características originais, aculturadas ou reinventadas que se inter cruzam com frequência. Com isso, percebem-se duas dimensões essenciais relacionadas ao tema: a categorização da religiosidade afrodescendente como seita religiosa e a dissimulação da crença como forma de proteção. Portanto, a luta contra o racismo se dá também no campo religioso, principalmente em detrimento da articulação do discurso preconceituoso, discriminatório e racista na esfera pública da sociedade.

Joenia Batista de Carvalho, em “Identidade e discriminação da população indígena”, chama a atenção para a garantia dos direitos da população indígena como pressuposto fundamental para a preservação da identidade racial e cultural dos povos indígenas. Um dos caminhos apontados pela autora seria a representação dos interesses da comunidade indígena como

condição para implementar políticas públicas voltadas a superar os desafios que contribuem para disseminar a discriminação, o preconceito, a intolerância, entre outros casos de desrespeito aos direitos dessa população.

O último artigo do livro tem como tema “Grupo de ódio na sociedade alemã: uma pesquisa quantitativa sobre xenofobia e heterofobia”, escrito por Nadia Brol e que apresenta o cenário da xenofobia na Alemanha com base nos dados de pesquisas da FPA, que evidenciam mais o sentimento de aversão ou medo do que as práticas discriminatórias.

Nas palavras da autora, o grupo de ódio concerne ao sentimento de aversão ou antipatia às pessoas drogadas, extremistas de direita e imigrantes pobres, algo decorrente da incerteza frente à globalização que aproxima diferentes etnias que concorrem por estabilidade econômica. Essa não é propriamente uma expressão de antipatia às diferenças étnicas e culturais; trata-se, porquanto, de uma questão que deve ser enfrentada conforme critérios lógicos e de solidariedade humana, diferentes daqueles baseados em preconceitos e estereótipos.

Numa análise geral do livro “Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI”, nota-se que, na seleção dos textos, as organizadoras visam promover reflexões sobre as desigualdades raciais no Brasil, de modo a favorecer a implementação de políticas públicas referentes à promoção da igualdade racial e ao combate a qualquer forma de preconceito e discriminação.

Assim sendo, trata-se de uma obra indicada a todos que se interessam pelo tema e, especialmente, aos gestores de políticas públicas, à comunidade acadêmica e da educação escolar, além dos estudantes de graduação e licenciaturas. Ela pode ser, de fato,

um referencial para a mudança do paradigma do preconceito racial no Brasil.

### **Referência bibliográficas**

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (orgs.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

## PARTE 2 – CULTURAS INDÍGENAS



URUCUNS

## **CAPÍTULO 18: ENCONTROS COM POÉTICAS INDÍGENAS, FÉRTEIS FRONTEIRAS ENTRE A EDUCAÇÃO E AS ARTES<sup>1</sup>**

*Alik Wunder*

O encontro e o contato entre as nossas culturas e os nossos povos, nem começou ainda e às vezes parece que já terminou. Nossos encontros ocorrem todos os dias e vão continuar acontecendo. Existe um roteiro de um encontro que se dá sempre. Ailton Krenak

Seguindo as palavras de Ailton Krenak, pensador do povo Krenak, desafiamo-nos a inventar roteiros de encontros. Como receber e se deixar atravessar por imagens, palavras e sons outros de povos secularmente silenciados nos espaços escolares e acadêmicos? Como abrir neste mundo, muitos outros *mundos possíveis*, pela arte do encontro? São estas inquietudes que mobilizam pensamentos sobre as fronteiras férteis entre arte, educação e povos indígenas brasileiros. Este artigo deseja pensar com expressões estéticas indígenas por meio de duas obras das artes visuais que se fazem a partir de encontros com povos originários: a série fotográfica “Sonhos” de Cláudia Andujar com o povo Yanomami e o vídeo *Ymá Nhandehetama* de Almiros Martins (terena-guarani), Armando Queirós e Marcelo Rodrigues. Escolhemos estes dois processos de criação por almejarem um modo singular de relação e de escuta. São experiências que se relacionam com expressões indígenas como

---

<sup>1</sup> Artigo publicado originalmente na Revista Quaestio – UNISO, Universidade de Sorocaba, volume 19, 2017.

potências para desequilibrar nossos modos amansados de pensar, ver e perceber. Estas imagens atuam como ritualísticas do encontro, nelas as poéticas indígenas não desejam ser apreendidas e compreendidas, mas atuam como forças desestabilizadoras, como rastros de outros *mundos possíveis*. São processos de criação atravessados também pelos diferentes modos de resistência indígena à guerra de ocupação e genocídio, físico e epistemológico, que se iniciaram com a colonização europeia e que, infelizmente, perduram ainda hoje.

Gilles Deleuze nos convida a pensar o outro não apenas como um sujeito que vê o mundo de outra maneira, mas como uma diferença (humana ou não-humana) que se instaura, como um acontecimento que abre frestas para vislumbrarmos *outros mundos possíveis*, realidades sempre diversas e variáveis:

Os Outros são mundos possíveis, a quais as vozes conferem uma realidade sempre variável, conforme a força que elas têm, e revogável conforme os silêncios que elas fazem. Elas são ora fortes e hora fracas, até que calam por um momento (com um silêncio de cansaço). Ora elas se separam e até mesmo se opõe, ora se confundem. Os Outros, isto é, os mundos possíveis com seus objetos, com suas vozes, que lhes dão a única realidade à qual eles podem pretender, constituem “histórias”. O Outro só tem a realidade que suas vozes lhes dão em seus mundos possíveis. (DELEUZE, 2010, p.77)

Com a filosofia de Gilles Deleuze e de alguns de seus leitores, como o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, desafiamo-nos a encontrar com regimes conceituais indígenas no sentido de uma educação que se deixe contagiar por estas forças e não somente conceda um lugar dentro de seus já conhecidos territórios de saber. A inserção da temática indígena, africana e

afro-brasileira nos currículos escolares, a definição de políticas de cotas para indígenas e negros e outras políticas afirmativas são imprescindíveis para o combate ao preconceito e exclusão social. No entanto, não basta abrir espaço para que outros modos de ver e pensar ganhem expressão, é importante também que neste processo, reconheça-se que cada ponto de vista é um mundo e que o mundo que construímos com o pensamento e a estética ocidental é um dentre muitos possíveis.

Eduardo Viveiros de Castro nos convida a conceber os pensamentos indígenas como potências de transformação de nossas epistemologias: “O que acontece quando se leva o pensamento nativo a sério? O que é pensar o pensamento nativo?” (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, p.14). É a partir destes desafios conceituais que lançamos nosso pensamento a diferentes artistas contemporâneos brasileiros, indígenas e não-indígenas, que criam obras literárias, musicais, instalações, performances, pinturas, ensaios fotográficos, filmes a partir da aproximação com mundos indígenas. Trazemos aqui alguns artistas e movimentos que alimentam estas terras férteis da arte brasileira, importantes intercessores de nossas pesquisas sobre poéticas indígenas e experimentações artísticas e pesquisas que realizamos.

Na arte contemporânea Miguel Rio Branco, Cláudia Andujar, Bené Fonteles e Cildo Meirelles criam, há décadas, fotografias, instalações, vídeos em movimentos artísticos e políticos com povos indígenas, suas lutas, seus artefatos, imagens, rituais, sons, narrativas, cosmovisões... Também na arte contemporânea destaca-se a presença cada vez mais inquietante de artistas e coletivos indígenas como Jaider Esbell (Macuxi - Rondônia), Naine Terena (Terena, Mato Grosso do Sul), Denilson Baniwa (Baniwa – Alto Rio Negro, Amazonas), Ibã Sales e Movimento Mahku dos Artistas Huni Kuin (Huni Kuin -

Acre). Suas obras desassossegam nossos modos de representar e abrem diversos outros caminhos para pensar a própria imagem.<sup>2</sup> Seus desenhos nos desafiam a outras visualidades, outras compreensões de realidade e a percorrer pelas teorias ameríndias da imagem.

Na música as pesquisadoras, cantoras e compositoras Marlui Miranda e Magda Pucci entram em contato, de forma respeitosa e sensível, com as sonoridades de diversas etnias brasileiras, criando com elas paisagens sonoras outras. Possibilitam-nos com suas obras musicais encontrar com o amplo universo sonoro indígena, bem como da densidade de seus sentidos rituais. Na literatura despontam na atualidade escritores indígenas como Daniel Munduruku<sup>3</sup>, Olívio Jekupé, Graça Graúna, Vãngri Kaingang, Eliane Potiguara e Cristino Wapichana, entre muitos outros e outras, que criam especialmente a partir das narrativas, experiências e poéticas de seus povos<sup>4</sup>. Suas obras literárias oferecem outras formas de pensar o tempo, a natureza e o humano, por reconhecerem o universo cosmológico de cada etnia como um regime próprio de verdade, diferente do que faz a escola quando nos ensina a denominar as narrativas indígenas genericamente como “lendas”. No cinema destacamos o cineasta Vicent Carelli, idealizador do Projeto Vídeo nas Aldeias<sup>5</sup> que há 30 anos fomenta a produção

---

<sup>2</sup> Sobre arte contemporânea indígena: Projeto ¡Mira! Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas: <https://projetomira.wordpress.com>

<sup>3</sup> Blog do autor: [www.mundurukando.com](http://www.mundurukando.com)

<sup>4</sup> Sobre literatura indígena: A Revista Digital Leetra Indígena organizada pelo Laboratório de Linguagem LEETRA da Universidade Federal de São Carlos: [www.leetra.ufscar.br](http://www.leetra.ufscar.br)

<sup>5</sup> Sobre Projeto Vídeo nas Aldeias: <http://www.videonasaldeias.org.br>

audiovisual indígena e que fez despontar diversos cineastas e coletivos como Kamikia Kisêdjê, Coletivo Kuikuro de Cinema entre outros.

Estes processos de criação artística em diversas linguagens despontam, infelizmente, como exceções, são experiências raras no campo das artes. Bebemos muito pouco da fonte dos conhecimentos e expressões estéticas indígenas na educação. Há nas suas cosmovisões diversos mundos conceituais a serem visitados e antropofagicamente recriados para arejar nossos modos de ver, perceber, pensar e resistir. Moacir dos Anjos lança-nos inquietantes perguntas:

Como mobilizar pensadores e criadores ameríndios para que participem mais efetivamente da construção de narrativas pelas quais costumam ser compreendidos? Como fazer com que esta categoria “indígena” seja ampliada pela multiplicidade de mundos e seus modos expressivos, regimes conceituais, formas duradouras de relação com o que costumamos chamar de natureza e estratégias diversas de resistência? (DOS ANJOS, 2006, p.3)

Ailton Krenak aponta que “a possibilidade de encontro e convivência com os povos indígenas no Brasil apenas se dará com o reconhecimento da diferença não como defeito ou oposição, mas como natureza própria de cada cultura e de cada povo”. (KRENAK,1999, p.4). Há nas escolas e universidades uma imensa invisibilidade da ampla diversidade de regimes de pensamento e de criação dos povos originários. Para Pedro Cesarino (2017)

este panorama, claramente etnocêntrico, serve para justificar, ainda que silenciosamente, a submissão dos

povos indígenas aos nossos critérios políticos, econômicos e culturais. Que espécie de pensamento criativo produziram nos últimos milênios? (CESARINO, 2017, p.2).

Ele nos arremessa outras instigantes perguntas. Como reconhecer e nos abrir radicalmente a esta diferença no pensamento?

Com a arte e com as imagens seguimos desejando os contágios proliferadores da diferença e a fértil instabilidade do pensamento e das subjetividades em aberto. Temos criado no Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO, movimentos de pesquisa e extensão que borram as fronteiras entre a arte e a educação, entre a arte e a pesquisa. Uma aposta política que resiste à ideia de que a arte e a ficção são oposições ao que aprendemos a chamar de realidade, talvez aí uma aproximação com o universo indígena. Com o *Coletivo Fabulografias*<sup>6</sup> temos circulado por escolas, espaços culturais, congressos, festivais com oficinas-saraus entorno das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. A literatura e as imagens são nossas principais fontes para contagiar as criações coletivas que se fazem nestes encontros entre estudantes, professores, pesquisadores, artistas, grupos de artes populares e indígenas. Com indígenas, estamos há 7 anos realizando encontros com o grupo Sabuká.

---

<sup>6</sup> Desde 2010 o *Coletivo Fabulografias* lança-se a experimentações coletivas com fotografia, poesia e vídeo a partir das forças afro-brasileiras, africanas e ameríndias. O Fabulografias surge como projeto de extensão na Faculdade de Educação (Unicamp) no desejo de agenciar diferentes pessoas para pensar e criar com imagens, palavras e sons. Participam do coletivo artistas visuais, pesquisadores, estudantes universitários e de ensino médio, professores, pós-graduandos, grupos de cultura tradicional em encontros como oficinas, saraus, exposições, performances. Fabulografias.weebly.com.br.

Desde 2012 recebemos em Campinas (SP) este grupo formado por integrantes da aldeia Kariri-Xocó, localizada na cidade de Porto Real do Colégio, Alagoas, nas margens do Rio São Francisco. Anualmente grupos Kariri-xocó deslocam-se da aldeia para diferentes cidades com o objetivo de proliferar seus pensamentos, cantos, danças, rituais, objetos artísticos, como forma de subsistência e também bem como de fortalecer a luta política pelo direito as suas terras demarcadas. Com eles desenvolvemos pesquisas e encontros de criação em torno do projeto de extensão “Encontros com o povo Kariri-Xocó” e temos realizado experimentações imagéticas. Apostamos na força de afecção das palavras, imagens e sons como pulsões de pensamentos outros. E por meio destes encontros, estamos lentamente adentrando no universo imagético, que nos vem especialmente pelas pinturas corporais, e nas cosmovisões kariri-xocó. Kauan, menino de 11 anos, nos presenteou com uma expressão ao dizer de um ritual diário do grupo Sabuká. Todas manhãs, antes de visitarem as escolas em suas passagens pela cidade de Campinas, reúnem-se ao sol para refazerem suas pinturas corporais. Em uma destas manhãs, Kauan nos convida sorridente: “Venha! Agora é a hora da gente acender as nossas pinturas”. Acender imagens, trazer outras luzes aos nossos pensamentos na educação e na pesquisa. Este é o convite que o menino poeticamente nos faz.



O índio é  
**INVISÍVEL**  
é  
**INVISIBILIZADO**  
no mar da burocracia e  
da academia  
**PERDE A VOZ**  
**PERDE O FOCO**



**PERDE A**  
**IMAGEM,**  
desaparece afogado  
no mar da burocracia  
afogado no mar das  
palavras  
**VAI SUMINDO**  
**AOS POUCOS**

## **GRITO**

no silêncio da noite  
ninguém sabe de onde  
veio  
ninguém sabe onde  
encontrar

*Ymá Nhendehetama*<sup>7</sup>, da  
invisibilidade de muitos.



---

<sup>7</sup> Obra de Almiros Martins, Armando Queirós e Marcelo Rodrigues, apresentada na 31ª Bienal de Arte de São Paulo em 2009. *Ymá*

Uma luz azul banha um corpo, rosto e peito nu. Não há contexto ou qualquer outra referência - legenda, voz em off, texto de abertura - que nos possibilite contextualização de espaço ou tempo. Surge no filme um corpo em performance, frágil, de olhar desviante, que se desafia a rasgar um silêncio histórico: o testemunho impossível do desaparecimento de muitos. O rosto imóvel contrasta com a fala precisa, densa e articulada entremeada por silêncios que adensam o tempo. Há uma voz que se faz híbrida, entre a fragilidade e a força. Uma voz que nos rasga com afiada precisão acadêmica. As palavras também híbridas, apresentam uma aguda crítica ao campo do direito e à ciência e guardam o silêncio e a pausa de muitas línguas.

Almires Martins, guarani e terena, é quem fala. Primeiro doutor indígena em antropologia da Universidade Federal do Pará, graduado em direito e mestre em Direitos Humanos. Uma palavra singular e dissidente que abre um outro espaço político e estético. Esta voz indígena não se deixa inserir no lugar de objeto da ciência, objeto de conhecimento, representado por uma diversidade de discursos que se debruçam sobre ele. Traz, na sua palavra singular e dissidente, a voz de muitos. E nesta fronteira fértil entre a antropologia, a arte e as culturas indígenas, nesta fala de um indígena acadêmico, outras visualizações e outras escutas. Um vídeo que instiga pensar na importância e urgência de outras lógicas, de outras linguagens, de outras existências habitarem o pensamento acadêmico.

Temos circulado com este vídeo entre estudantes e professores nos desafiando a pensar em como a cultura escolar, os currículos, os livros didáticos produzem a invisibilidade do

---

*Nhandehetama* significa em guarani “antigamente fomos muitos” – disponível no endereço: <<https://vimeo.com/117503392>>.

indígena. A figura do índio, é uma presença marcante na escola. A sua invisibilidade não se faz apenas pelo desaparecimento, mas também por certas formas recorrentes de dar visibilidade. Os indígenas ganham visibilidade com marcas identitárias essencializadas e com o apagamento das diferenças que se fazem nas relações desiguais de saber e poder.

Iara Bonin (2010) coloca-nos os desafios e campos minados dos discursos e práticas que apostam na diversidade cultural na educação. Para a autora, as diferenças sempre foram anuladas e apagadas da educação escolar e muitas vezes a retórica da diversidade vem apenas como uma possível concessão ao *outro*, na lógica do *mesmo*. As diferenças, nas palavras da autora, “não são vistas como produções culturais, como efeitos de relações assimétricas e de disputas dentro daquilo que definimos como normal-anormal, comum-estranho, o mesmo-diferente” (BONIN, 2010, p.75). Muitas práticas e discursos que na intenção de fazer visível o pluralismo cultural e de clamar por uma vivência harmônica entre povos tratam as culturas de modo superficial e externo, exaltando o exótico.

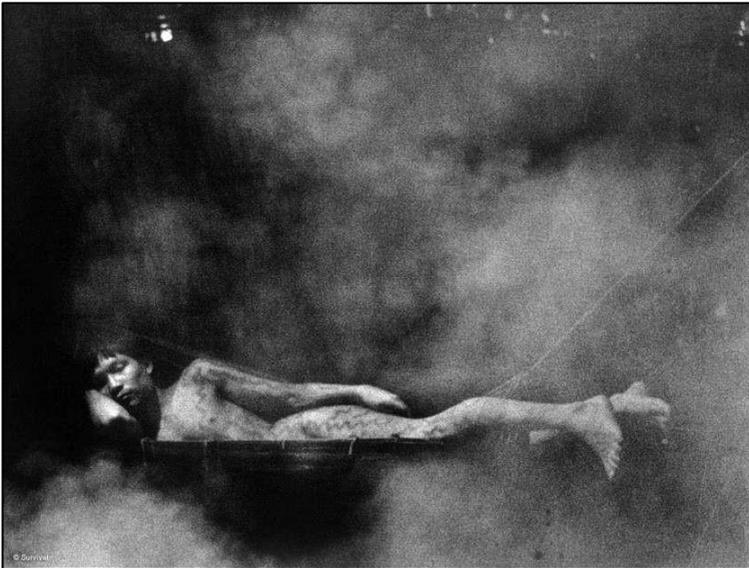
A autora pontua as diversas invisibilidades produzidas no interior das imagens escolares do indígena. Aquela que se faz no apagamento da violência histórica de um genocídio. Estima-se que em 1500 viviam de 3 a 5 milhões de pessoas de mais de 1.200 etnias no território que hoje se configura como nação brasileira. Também se apagam os rastros das resistências indígenas no período colonial, sua presença nos quilombos e nas diversas guerras travadas entre etnias e colonizadores. Apaga-se a história pré-colonial de diversos povos, suas resistências à guerra de ocupação e reafirma-se subordinação do indígena ao colonizador, nas inúmeras imagens de livros didáticos que reproduzem a clássica cena do descobrimento. Em geral, é esta a primeira

imagem do indígena que os livros de história oferecem: a mansidão indígena diante do desembarque de Cabral: imagem que se desdobra em repetição, das pinturas da época colonial às ilustrações contemporâneas.

Em especial, na data comemorativa 19 de abril, os 280 povos indígenas contemporâneos são invisibilizados por uma figura genérica, o “índio”, um apelido dado pelo colonizador, mais uma forma de invisibilizá-lo. O índio escolar é uma figura genérica “com traços mínimos, fixos, memoráveis e reconhecíveis: aldeado, que usa cocar, arco e flecha e pintura corporal, nu, primitivo, ingênuo, isolado, em harmonia com a natureza, o “bom selvagem” (BONIN, 2010, p.81)”. Um estereótipo que se faz como estratégia de reduzir o diferente em semelhante, um modo de acomodar as tensões e conflitos, de fixar o outro em uma imagem para melhor controlá-lo e de não adentrar nos traços da diferença que nos inquieta, transforma e mobiliza. Para o escritor Daniel Munduruku, “a escola só nos ensinou a desqualificar os povos ancestrais. Ela não nos ensinou a chamá-los pelo nome ou a compreender suas diferentes formas de humanidade.” (MUNDURUKU, 2017, p.22). A multiplicidade de mundos que as diferentes etnias indígenas nos oferecem é o que a escola e nossa sociedade colonial secularmente nega. E seguem-se muitos outros apagamentos entremeados a estes: a cristalização da identidade indígena sem reconhecer suas dinâmicas de transformação, a visão evolucionista que coloca o indígena no passado e sua cultura como primitiva em relação às culturas europeias, a relação direta entre as culturas indígenas com o que se chama “folclore brasileiro”. Nesta última abordagem, as narrativas indígenas e seus complexos saberes chegam na escola como lendas e crendices e não como outros regimes de verdade, outras humanidades possíveis.

Estes modos de visualizar apagam múltiplas imagens que se fazem nos diversos movimentos indígenas contemporâneos, nos seus complexos processos de reinvenção identitária, na diversidade étnica e linguística, nas cosmovisões e experiências com o sagrado, nas expressões estéticas e poéticas indígenas no cinema, na literatura, na música... E como deixar-se atravessar por estas diferenças que nos impõe outras lógicas? Sueli Rolnik diz que “temos o desafio de reinventar nossas capacidades de percepção de forças vivas, de inventar novas formas de presença, novas texturas sensíveis que apostem na diferença” (2017, s.p). Construir outras condições de percepção destas “forças vivas” na educação, na pesquisa, nas ciências, nas artes torna-se assim um ato político.

#### Andujar e os sonhos yanomami, entre-mundos



*“Nós somos outras gentes, só desenhamos em nosso corpo”*  
Davi Kopenawa

Um corpo-imagem adormece em suspensão, traços geométricos desenham outras gentes que dormem e sonham. A fotógrafa Cláudia Andujar faz do seu longo convívio com o povo indígena Yanomami, um percurso de criação que, para ela, foi uma forma de se aproximar (ANDUJAR, 2008, p. 13). Nos 30 anos de convivências e de estabelecimento de elos de confiança, Cláudia Andujar produziu o maior acervo de imagens fotográficas dos Yanomami. Atuou também por na militância pelos seus direitos, culminando na criação da “Terra Indígena Yanomami” em 1991, no norte do estado do Amazonas. A fotógrafa faz contínuas recriações com as imagens de seu acervo, produz novas imagens a partir de sobreposições e interferências sobre luzes e sombras e intensifica a potência da fotografia como invenção do tempo e da vida.

De tempos em tempos me permito parar no tempo e, na contemplação das imagens, encontro uma nova expressão, um novo sentido visual, bem como incorporo novas imagens de viagens recentes (agora não mais estadas, mas viagens curtas) as quais me possibilitam unir o passado e o presente, que já quase é o futuro da vida deles. (ANDUJAR, 2008, p.167)

Estas imagens são movidas pela dessemelhança e pela imprecisão, não nos remetem a tempos passados, deslizam no presente sobre sensações. Fazem-nos deslizar sobre as mil imagens de indígenas que nos atravessam que, em geral, tem a fotografia como semelhança e desvelamento. Há neste movimento da artista com a fotografia e com os indígenas, um modo singular de encontrar e criar. Andujar percorreu com a fotografia e com o povo Yanomami por vários caminhos. De início, na década de 70, teve dificuldade de fotografá-los, pois eles temiam que os retratos lhes tirassem algo. Algo que nossa

cultura judaico-cristã conseguiu traduzir como alma. Em nossa compreensão, temiam que lhes fossem roubadas suas almas. A fotografia como efeito patológico é bastante comum nas narrativas de alguns povos indígenas.

Alice Vilella em sua pesquisa de com o povo Asurini do Xingu escreve que quando questionados sobre a presença da fotografia na ocasião do contato “afirmam que as fotos tiradas pelos padres causaram mortes e adoecimentos por causa da captura do *ynga* dos corpos retratados nas imagens. A manipulação do *ynga*, atribuição dos xamãs, fora de seu contexto ritual gera descontrole, podendo causar doenças e mortes” (VILELLA, 2015, p.110). Nestas narrativas o *ynga*, que a pesquisadora traduz como energia vital, não era somente roubado, mas colocado em circulação por meio das imagens, sem o controle ritual dos xamãs. O gesto de fotografar, no modo de compreensão Asurini, mais do que o contágio de doenças infecciosas, foi o responsável pelas primeiras mortes por desorganizar sua ordem energética. Desde o contato, os modos de lidar com a fotografia expressam a diferença de entendimento sobre os corpos, a vida, a doença, a cura e os regimes visuais.

O trabalho de Andujar sempre desejou trafegar pela diferença impossível de ser harmonizada pela compreensão total do outro, mas possível de se reverberar em criações. Algumas de suas séries fotográficas não desejam dizer nem de si e nem do outro, mas de uma terceira via que se faz no encontro de mundos, no entre-mundos. O encontro cultural, epistemológico e estético se dá nesta diferença pura, intransponível, sem possibilidade de comunicação direta e compreensão total. Podemos pensar estes tipos de encontros artísticos como proliferadores de diferença.

A força das imagens de Andujar está na sua vulnerabilidade, nas transformações que se deram pela

interferência dos modos de existência yanomami. Sua obra fotográfica amplia existências e “vê alma ou força ali onde outros nada viam ou sentiam e faz com eles causa comum” (PELBART, 2017, p.398). Esta força arrancou a fotografia (e a fotógrafa) do seu lugar seguro, deixou-as vulneráveis, assim como ficaram (e estão) os yanomami em decorrência do contato. Suas fotografias não capturam, projetam novas luzes no mundo, fazem circular devires outros, devires-yanomami.

A fotógrafa buscou, desde os primeiros contatos, modos de se aproximar do mundo yanomami criando encontros entre sua lógica visual e a deles. A eles oferecia suas imagens e deles recebia outras. Pedia que os xamãs desenhassem em papéis seus sonhos. Oferecia a eles nossa forma, culturalmente construída, de representar em quadrângulos retos. Nestes desenhos feitos com caneta esferográfica em papel, as visualidades da pintura corporal e das visões xamânicas ganhavam outras superfícies. Saíam da materialidade dos corpos humanos e objetos e se imprimiam em superfícies brancas, planas e lisas. Os desenhos foram narrados pelos desenhistas, os xamãs Taniki, Poraco, Vital e Orlando e traduzidos por Carlos Zacquini. Destes ricos encontros foi organizado o livro *Mitopoemas Yãnoman* (1978) e exposições como a intitulada “Desenhando na floresta, rastros de sonhos” da Galeria Cláudia Andujar no Inhotim.



Davi Kopenawa, xamã e líder do povo yanomami, autor do livro “A Queda do Céu, palavras de um xamã yanomami” teve suas palavras transcritas, traduzidas e organizadas a partir de conversas com o antropólogo Bruce Albert durante seus 20 anos de pesquisa e amizade. Este livro é considerado por Eduardo Viveiros de Castro um marco do que ele chama de *Antropologia Reversa* ou *Antropologia Simétrica*, ciência na qual as palavras indígenas são colocadas no mesmo grau de validade que as dos intelectuais não-indígenas. Neste livro Kopenawa nos diz:

O pensamento do branco é outro eles não conhecem as coisas da floresta. Contemplam as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Seus dizeres são diferentes dos nossos. Nossos antepassados não possuíam peles de imagens e nelas não inscreveram leis. Suas únicas palavras eram as que pronunciavam suas bocas e eles não as desenhavam, de modo que elas jamais se distanciavam deles. Por isso os brancos as desconhecem desde sempre. (KOPENAWA & ALBERT, 2016, p.76)

A nossa ignorância em relação as suas palavras e saberes não impregnados em “peles de papel”, instiga a pensar sobre as relações naturalizadas em nossa cultura escolar e acadêmica traça entre conhecimento e linguagem escrita. Kopenawa fala de seu estranhamento com algo tão comum a nós, o papel e as letras, as nossas “peles de árvores” que se proliferam a partir da madeira e da tinta retiradas da floresta. Desafia-nos com sua diferença fundante ao nos afirmar: dizer: “Nós somos outras gentes, só desenhamos em nosso corpo”.

Nossas palavras a vista dos Yanomami são imagens, nossos papéis, peles de imagens. Na década de 70, os Yanomami não conheciam o desenho como nós entendemos. Nas culturas indígenas o desenho se faz especialmente na execução de

grafismos como a pintura corporal e a ornamentação de cestos, cerâmicas, nas tecelagens com fios, miçangas e sementes. A imagem recobre superfícies tridimensionais e segue por lógicas muito diversas dos modos de representação gráfica que a cultura ocidental construiu. Os desenhos de sonhos ofertados pelos xamãs à Cláudia Andujar não representam o sonho, são traços, marcas entremeadas ao universo imagético dos grafismos, a um modo outro de perceber o mundo e produzir imagens. Um fértil caminho a percorrer no entrecruzamento de nossas lógicas visuais e as teorias indígenas da imagem.

E no encontro com estas imagens e narrativas de xamãs, durante anos de escuta, Andujar produz a séria fotográfica denominada “Sonhos”. Imagens que não desejam representar os sonhos sob a ótica dos xamãs e também não se prestam a representar o ritual sob olhar estrangeiro. Elas percorrem a fenda entre imagens visíveis e imagens videntes. Estão numa terceira via que se abre de forma imprevisível quando a arte se dispõe a encontrar. Estas imagens podem ser pensadas como ritualísticas de encontros. As fotografias da série “Sonhos” entram em estado de transe ao percorrerem a fronteira de mundos que finalmente podem coexistir, entremeando-se uns nos outros.





*Buraco. Aqui buraco enorme.  
Buraco fundo longe vai  
No fundo céu foi escorado  
Na água céu caiu, na água se escorou fundo.*

Narrativa de sonho em *Mitopoemas Yanoman*

### **Referências bibliográficas**

ANDUJAR, Cláudia, Pietro Maria Bardi. **Mitopoemas Yãnomam**. São Paulo: Olivetti do Brasil S.A., 1978.

ANDUJAR, Cláudia e PERSICHETTI, Simoneta. **Cláudia Andujar**. São Paulo: Lazuli Editora: Companhia Editora Nacional, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010.

CESARINO, Pedro. **As poéticas indígenas. Instituto Socioambiental**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/modos-de-vida/as-poeticas-indigenas>>. Acesso em: 1 de julho de 2017.

DELEUZE, Gilles. Sobre teatro: um manifesto de menos. **O esgotado**. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

DOS ANJOS, Moacir. Arte Índia. **Revista de Fotografia Zum**, 2016. Disponível em: <<http://revistazum.com.br/colunistas/arte-india>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

KOPENAWA, David. ALBERT, Bruce. **A queda do Céu, palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (org). **A outra margem do ocidente**, Minc-Funarte/Companhia das Letras, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. In: WUNDER, Alik; NOVAES, Marcus, MARQUES, Davina. **Nas dobras do (im)possível: ensaios literários e imagéticos**. Campinas: Leitura crítica, 2017.

PEBART, PETER PAL. **O avesso do Niilismo, cartografias do esgotamento**. São Paulo: Edições N 1, 2017.

ROLNIK, Suely. Ninguém é deleuziano (1995). Entrevista. **Núcleo de Estudos da Subjetividade**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade>> Acesso em: maio de 2015.

VILELLA, Alice. Quando a imagem é a pessoa ou a fotografia como objeto patogênico. In: NOVAES, Silvia Caiuby. **Entre arte e ciência. A fotografia na Antropologia**. São Paulo, Edusp, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Advertências In: SZTUMAN, Renato (Org). **Encontros Eduardo Viveiros de Castro**, Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007.

## **CAPÍTULO 19: NHANDÉ MBARAETE**

*Ana Karolina Miranda de Moura*

O livro *Nhandé Mbaraete: Fortalecimento da história guarani Terra indígena Jaraguá*, é uma construção coletiva de uma equipe de escrita composta por indígenas e não-indígenas sobre a cultura e a tradição do povo *Guarani Mbya* que, na contemporaneidade, vive na terra indígena Jaraguá, em São Paulo.

Trata-se de uma obra bilíngue (guarani/português), que abarca as manifestações, os depoimentos e as contribuições de pessoas com os mais diversos papéis sociais dentro da comunidade.

O sumário é constituído no formato desenhado da copa de uma árvore, evidenciando a circularidade da história, da língua e da tradição do povo *Guarani Mbya*. Nas primeiras páginas, é precisada a localização da terra indígena Jaraguá no município de São Paulo através de um mapa. Na sequência, há uma mensagem introdutória para que o leitor possa compreender o caráter de cada capítulo que se segue.

A escrita em guarani precede a escrita em português, sendo que a segunda se apresenta não apenas como mera tradução, mas também como um complemento para que indígenas e não-indígenas tenham acesso ao conteúdo produzido de maneira inteligível a todos. Além disso, o livro é acompanhado de um DVD contendo as narrativas orais do que é tratado na obra.

A autoria dos depoimentos na versão em língua portuguesa é dada segundo o nome em guarani e em português de cada participante. Também houve o cuidado de se colocar um glossário para apoiar o leitor da versão em português, uma vez que algumas terminologias na língua nativa dos narradores são insubstituíveis por uma única palavra da língua portuguesa, pois podem não alcançar o significado desejado pelos autores. Nessa resenha, serão destacados trechos de alguns depoimentos em que estão delineados alguns aspectos do fortalecimento da cultura *Guarani Mbya*, embora sejam muitas as questões abordadas ao longo da obra.

A liderança Vitor Fernandes Soares Karai Mirim relata sua trajetória como cacique de uma *Tekoa* (lugar onde vivem e praticam o modo tradicional de ser guarani) em que afirma ter aprendido muito em suas viagens e em contatos com outros caciques e outras pessoas ligadas às questões indígenas. Ressalta que, na visão do povo *Guarani Mbya* da atualidade, é considerado fundamental tanto as crianças quanto os adultos conhecerem a cultura tradicional, todavia, devem apropriar-se também da cultura dos *jurua* (expressão utilizada entre os *Guarani Mbya* para se referirem aos não-indígenas), para conquistar cada vez mais autonomia e visibilidade na defesa dos direitos adquiridos que, em inúmeras circunstâncias, não são cumpridos pelo Estado. Já o líder David Martins Karai Popygua fala dos desafios de estruturar e manter uma aldeia inserida na maior metrópole do Brasil, sendo necessárias algumas adaptações na forma tradicional de vida desse povo em função da proximidade com a cultura não-indígena e da precariedade dos recursos naturais na região em que se encontram. Além disso, aponta as preocupações das lideranças em diversas regiões do país quando se trata da demarcação das terras indígenas, evidenciando que a União é

responsável pelo reconhecimento desses territórios, portanto, é uma luta dos indígenas que vivem em toda extensão nacional.

Alísio Gabriel Tupã Mirim revela a essência do conhecimento *Guarani Mbya*, engendrado pelo contato com a natureza, que é considerada o regimento legal e educacional dessa forma de viver. Dessa maneira, traça uma analogia com a cultura não-indígena ao afirmar que:

Nós temos nosso conhecimento, que é como se fosse uma Constituição Federal, só que nós temos pessoas, nós temos objetos no olhar da gente. Então essa natureza tem direito de permanecer ali; se é plantaçao, se é árvore, tem todo direito de permanecer ali naquele local. Como gente também, a gente tem também esse direito, cada corpo é como se fosse um parágrafo enumerado da Constituição (MIRIM, 2017, p.80).

Na sequência, enfatiza que a concretização das CECIs (Centro de Educação e Cultura Indígena) é um importante instrumento de preservação e difusão da cultura guarani conquistado dentro das aldeias com destaque para os conhecimentos necessários para as novas gerações indígenas.

Pedro Luiz Macena Karai Ryapua discorre sobre a relevância das brincadeiras tradicionais serem ensinadas para as crianças no CECI, além de outros aspectos relacionados à alimentação e também ao convívio social. Relata que os *Guarani Mbya* não gostam de serem olhados enquanto falam, uma vez que se escuta com os ouvidos e não com os olhos.

No depoimento de José Fernandes Soares Karai Poty, são lembrados alguns costumes antigos ligados à religiosidade, como o batismo, a presença de um *xondaro* (guerreiro) nas cerimônias e nas festividades para manter a segurança desses

eventos. Menciona também que os não-indígenas não tinham permissão para entrar na Casa de Reza, porém, agora os *jurua* podem participar. O líder dos *xondaros*, Valdemir Martins Veríssimo Karai Jeguaka Poty Mirim, faz uma reflexão sobre a arte *xondaro*.

O protagonismo da mulher indígena é contemplado pelos relatos de Verginia Veríssimo Jera Poty, a parteira da aldeia, que com recortes de sua biografia explicita o papel da mulher na consolidação dos conhecimentos tradicionais passados de geração em geração.

Patrícia Gabriel Jaxuca valoriza sua posição de liderança feminina na aldeia, esclarecendo as mudanças que vem ocorrendo em relação às funções da mulher na *Tekoa*, que vão desde a possibilidade de escolha do companheiro, tarefa antes designada aos pais, até a questão da instrução escolar, que no momento é imprescindível aos jovens, aos homens e às mulheres. Outra liderança feminina, Márcia Venício Martins Jera Rete Mirim, reforça as palavras de Patrícia e acrescenta informações sobre a participação política da mulher indígena. Ela diz:

Antigamente as mulheres tinham um papel na aldeia de fazer os artesanatos, ensinar as crianças, esse era o papel das mulheres indígenas mesmo, isso que foi passado para mim. Hoje em dia algumas coisas mudaram, as mulheres estão mais envolvidas nas questões políticas da aldeia, acho que hoje as mulheres se sentem mais importantes do que antes. Não é que elas não fossem importantes antigamente, mas hoje elas veem que podem fazer mais do que só ensinar a cultura para as crianças, só ensinar o artesanato, elas fazem muito mais coisas do que antes (MIRIM, 2017, p.120).

Além das temáticas levantadas - a relação com a natureza e com os não-indígenas, a demarcação de terras, a preservação da cultura tradicional, a transformação do papel da mulher indígena -, há inúmeras outras questões relativas a esse povo tratadas por artesãos, anciãos, jovens, educadores e moradores dessas aldeias que desempenham diferentes funções sociais que estão presentes no livro e fazem desses escritos excelentes suportes para a compreensão do pensamento e da cultura *Guarani Mbya*, que estão em constante atualização, assim como a cultura ocidental.

*Nhande Mbarate: Fortalecimento da história guarani* retrata a resistência e a luta dos indígenas *Guarani Mbya* em relação aos estereótipos socialmente difundidos do “índio” representante do passado, habitante exclusivo de matas e florestas, alheio às tecnologias e passivos ante aos acontecimentos históricos desde a chegada dos portugueses ao local que hoje é denominado Brasil. Dessa forma, apresenta-se como uma possibilidade de leitura aos educadores para estudo e conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, a fim de se superar os referidos estereótipos, a começar pelo reconhecimento da visão dos povos originários sobre a própria cultura e a história no interior dos espaços educativos.

## Referências bibliográficas

MBYA, Guarani. **Nhande Mbarate: Fortalecimento da história guarani** Terra indígena Jaraguá – 1ª ed. – São Paulo: Trança Edições, 2017.

**CAPÍTULO 20:**  
**EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO NA INFÂNCIA:**  
**memórias da índia camila guajajara**

*Cynthia Helena Chaves Oliveira*  
*João da Conceição Silva*  
*Karina Araújo Lopes*

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação dos índios é visada pelos colonizadores como forma de adaptá-los ao catolicismo com o objetivo de torná-los mais dóceis e utilizarem enquanto mão-de-obra. A partir desse ponto de vista, percebe-se que a educação indígena excludente de hoje é herdada do período colonizador.

Dentro desse contexto da educação indígena, pensou-se formular o presente trabalho a partir das memórias da índia Camila Guajajara, visando compreender o seu processo de letramento e contextualizando com o cenário educacional indígena da cidade de Grajaú, situado ao centro-sul do Maranhão, com aproximadamente 67 mil habitantes.

O arcabouço teórico foi pautado em entrevistas com a indígena Camila e pesquisas bibliográficas, a fim de entender a complexidade da temática.

### **Índia Camila Guajajara**

Este artigo trata acerca das experiências de letramento na infância da índia Camila Guajajara, surge-se então a necessidade

da descrição de sua história de vida para melhor entendimento do processo de letramento da mesma.

Camila Bento Carvalho Guajajara, é uma indígena com 25 anos, iniciou sua infância na aldeia “Buritirana”, um povoado indígena pertencente à cidade de Grajaú, localizada ao sul do Maranhão com aproximadamente 120 habitantes. Nesta aldeia, a indígena residiu até os quatro anos de idade. Em relação a sua educação, recebia somente os conhecimentos culturais repassados pelos mais velhos da comunidade indígena, não havia nenhuma escola presente dentro da aldeia. Devido ao seu irmão ter acometido paralisia infantil, sua família viu a necessidade de migrar para a aldeia “Morro Branco” que é localizada no perímetro urbano de Grajaú, na qual seu avô (Virgulino Bento) era cacique.

Na aldeia “Morro Branco”, foi onde a índia Camila teve o primeiro contato com o ensino escolar, como a mesma relatou:

Com 6 anos de idade, eu e minha família saímos da casa do meu avô e fomos morar na sala de uma escola que ficava localizada na mesma aldeia. Residindo nessa escola, foi onde eu tive o primeiro contato com o ensino escolar. O professor era meu tio Virgulino Bento S. L. Filho, no qual a única formação que ele tem é o magistério. Como o ensino não era sistematizado, eu estudava em uma sala com crianças de diversas idades e até mesmo adulta, não havia uma divisão por série. (informação verbal)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida por GUAJAJARA, Camila Bento Carvalho. [jan. 2016]. Entrevistador (a): Cynthia Helena Chaves Oliveira. Grajaú, MA, 2016.

Nesta escola, o ensino era voltado para a realidade da aldeia, os indígenas aprendiam o português por necessidade de comunicação com os brancos e, os conhecimentos trabalhados em sala de aula geralmente eram repassados na língua tentehar que é o dialeto oficial dos índios guajajaras, visto que, o professor era um indígena pertencente à comunidade. Faz-se necessário frisar o que diz Clarice Cohn (2004, p. 104) “o direito ao respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem na escola indígena está garantido em diversos dispositivos legais (Constituição de 1988, LDB, Resolução CEB 3/99 e PNE)”. Essas leis asseguram que a escola indígena possa formular seu próprio projeto político pedagógico, visando assim, garantir os processos próprios de ensino e aprendizagem dos indígenas.

Posteriormente, pensando em um futuro melhor para a índia Camila Guajajara, os pais decidiram lhe colocar em uma escola no centro da cidade de Grajaú. Estudando na cidade, ela aprendeu a falar o português e a conviver com os não-indígenas. Sobre essa migração aldeia-cidade é que abordaremos adiante.

### **Dificuldades encontradas na migração aldeia-cidade**

Primeiramente é fundamental enfatizar que atualmente é muito difícil para o índio sobreviver da caça e da pesca, uma vez que nosso planeta tem sofrido várias alterações devido à extensão de impactos ambientais causados pelo homem, como desmatamento, poluição do solo e dos rios em grande escala. Desta forma, muitos indígenas se veem obrigados a migrar para a cidade em busca de uma melhor qualidade de vida, como foi o caso da índia Camila Guajajara.

Para os indígenas, buscar uma educação fora da aldeia não é uma tarefa nada fácil, pois, demanda muita coragem para enfrentar diversas dificuldades encontradas fora de sua zona de conforto, que nesse caso poderíamos nos referir à aldeia. Na cidade, o indígena se depara com uma realidade estranha a ele, como afirma Laraia (2009) a cultura tem uma lógica própria, portanto, sendo coerente apenas para o indivíduo pertencente a ela.

De acordo com a fala da indígena, uma das maiores dificuldades que ela encontrou ao ir estudar na cidade, foi o fato das aulas serem ministradas apenas no português e não condizerem com sua realidade, dado que na aldeia eram repassados nas duas línguas e ela dominava mais o tentehar do que o português. Sobre esse estranhamento do indígena com a educação urbana, Cohn (2004, p. 107) esclarece que “a língua é um dos maiores problemas na relação entre professores e alunos, mas também na relação dos alunos com os conteúdos estudados. Todas as palavras e frases estudadas são em português, e os textos ditados quase nunca fazem qualquer sentido para os alunos [...]”.

Outra dificuldade apontada pela índia Camila, foi o contato com o não-índio, porquanto, sabe-se que muitos ainda têm uma visão de mundo colonial em que “vem se repetindo um imaginário de índio ligado à natureza, [...] contrariando o discurso de que índios deixam de ser índios na cidade” (BORGES, 2013, p. 182). O branco torna-se superior ao índio, bem como acentua Paulo Freire (2014, p. 189) “[...] o mito da inferioridade ‘ontológica’ destes e o da superioridade daqueles”.

É importante destacar o pensamento da indígena Camila Guajajara ao relatar sobre a migração aldeia-cidade em seu letramento: “Mesmo estudando na cidade, não deixei de frequentar a escola na aldeia, pois, lá eu aprendia mais sobre

minha cultura, o que proporcionou o não esquecimento de minha língua e dos meus costumes indígenas” (informação verbal). Percebe-se então, que as populações indígenas, assim como afirmou Cohn (2004), possuem os seus processos próprios de ensino e aprendizagem, necessitando de um ensino que valorizem a sua cultura, algo que na educação eurocêntrica não se encontra. A seguir discutiremos mais detalhadamente as diferenciações entre a educação escolar indígena e urbana.

### **A educação escolar indígena e a educação escolar urbana**

Sabe-se que o contexto educacional gera inúmeras discussões ao falarmos em cenário nacional. Desde a colonização do Brasil, a educação era usada como instrumento de dominação, onde os privilegiados a um conhecimento pleno eram os colonizadores e debatia-se acerca da educação que seria ofertada aos povos indígenas, e se era possível educá-los. Por muito tempo os povos indígenas foram sujeitados a um conhecimento mínimo, no qual não se tinha preocupações, porém, o próprio índio foi o sujeito revolucionário que mudou esta ideia.

Atualmente, a educação escolar indígena tem voltado atenções e olhares críticos a respeito da forma de se trabalhar e desenvolver um currículo que atenda às necessidades e especificidades etnoculturais dos povos indígenas.

Não é necessário aqui recapitular o quanto se conquistou e avançou nessa área, seja na diversidade de experiências seja na reflexão sobre o que seria uma escola indígena. Discussões sobre o currículo, a temporalidade própria da escola indígena, a formação de professores indígenas, o bilingüismo e o diálogo dos conhecimentos indígenas e

aqueles transmitidos pela escola “para brancos” têm sido freqüentes e estimulantes. (COHN, 2004, p. 94).

Contudo, percebe-se que estes olhares se voltam para escolas que atendem os índios dentro da aldeia, se desvencilhando deste foco ao partir para a ideia de escola da zona urbana que também atende indígenas. Neste ponto de vista, podemos discorrer que a educação que os povos indígenas recebem nas escolas urbanas, não beneficia a autoidentificação do indivíduo enquanto índio, favorecendo a desvalorização de sua cultura.

Não podemos esquecer que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferecem aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada. (LADEIRA, 2004, p. 142).

Posteriormente, abordaremos os aspectos históricos da educação indígena da cidade a qual a índia Camila Guajajara pertence.

### **Aspectos históricos da educação indígena em Grajaú – Maranhão**

Historicamente falando, a Educação Escolar Indígena de Grajaú, começa sendo ofertada pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em algumas aldeias do município de Grajaú, onde em primeira instância os índios eram educados por professores “brancos”, sendo uma educação voltada apenas para a alfabetização dos mesmos. Após a Constituição Federal de 1988, se reconhece a importância de uma educação própria para os

indígenas, surgindo assim, a formação de professores indígenas. Todavia, essa formação ofertada pelo governo, era dada de forma precária, com três meses o indígena já saía preparado para lecionar na comunidade.

Na década de 1990, a educação que se tinha na aldeia “Morro Branco”, na qual a índia Camila Guajajara participou, era uma educação mais voltada para os interesses da comunidade indígena, visto que, o corpo escolar tinha por composição professores indígenas membros da aldeia, o que vinha a proporcionar um ensino bilíngue, intercultural e voltado para as especificidades da cultura tentehar. Contudo, percebe-se que a qualidade da educação quanto aos conhecimentos científicos era inferior ao comparar-se com a educação urbana, pois, era uma educação não formal, prejudicando assim, o futuro profissional dos indígenas.

A partir do ano de 2005 o município torna-se responsável pela educação infantil e anos iniciais do fundamental, ofertados em algumas aldeias.

No que concerne à educação formal para as crianças Tentehar, no município de Grajaú – MA, apenas no ano de 2005 (dados da Secretária Municipal de Educação) a Educação infantil foi estendida essas crianças e até 2008 as pré-escolas indígenas não tinham acompanhamento pedagógico. Em 2013, foi criado um departamento específico para cuidar da educação escolar indígena na esfera municipal, este composto por uma coordenadora geral, uma assessora e nove supervisores pedagógicos e, nesta equipe, dois supervisores pertencem à etnia Tentehar. (IVES, 2014, p.42)

Atualmente não se tem uma educação escolar específica para os indígenas em Grajaú, mas, escolas com ensino formal

dentro das aldeias e, o município só é responsável pela educação infantil.

### **Considerações finais**

Com base nos estudos realizados para cumprimento dessa pesquisa, conclui-se que a educação escolar indígena atualmente não cumpre com o que é garantido na Constituição Federal para os povos indígenas, visto que, ela garante aos mesmos, *direito* a uma *educação* escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação.

Na cidade de Grajaú - MA, pode-se dizer que não existe uma educação escolar específica para os indígenas, uma vez que, o currículo escolar utilizado nas escolas implantadas nas aldeias é o mesmo presente nas escolas da cidade, também, não possuem um projeto pedagógico próprio.

Partindo dessa premissa, nota-se que o processo de letramento da índia Camila Guajajara é fruto dessa educação excludente que leva muitos indígenas a buscarem novas perspectivas de vida através de uma educação melhor na cidade, porém, se deparam cotidianamente com o etnocentrismo presente nos espaços urbanos.

## Referências bibliográficas

BORGES, A. A. C. *Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação do índio Xavante na cidade de Barra do Garças /MT, alteridade irreduzível?*. 2013. 215 folhas. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: [s.n.], 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 58. ed. rev. atual.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 24. ed. p. 65-94.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.) *A temática indígena na escola*. São Paulo: Global, 2004. 4. ed. p. 87-105.

COHN, Clarice. Os Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem e a Escola Indígena. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, p. 94-111, 2004.

IVES, N. O. *Educação infantil tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural*. 2014. 144 folhas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2014.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004. Disponível em: <[http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal:funai/ladeira\\_2004\\_desafios.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal:funai/ladeira_2004_desafios.pdf)>. Acesso em: 23.03.2016.

**CAPÍTULO 21:**  
**DESAFIOS DO PIBID EM GRAJAÚ-MARANHÃO:**  
**trabalhando a temática indígena frente a invisibilidade**  
**histórica<sup>1</sup>**

*Cynthia Helena Chaves Oliveira*  
*Francisco Vale Lima*

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem por objetivo auxiliar os acadêmicos na sua formação profissional, visando à obtenção de conhecimentos a partir da prática docente. No Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (Campus Grajaú), o Projeto PIBID é organizado em subprojetos diferentes por escola, porém, sem se desviar do projeto geral “Conhecendo Grajaú Através da História e da Geografia”. No ano de 2015, o subprojeto a qual é pertencente essa pesquisa, teve como meta trabalhar a cultura indígena e negra de Grajaú nos seus aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos. Todavia, para esse artigo, deter-nos-emos apenas no que concerne à cultura indígena.

Para dar corpo aos dados coletados, se utilizou da pesquisa bibliográfica, norteando-se nos seguintes autores: Alcântara (2015), Antunes (2001), Coelho (2002), Teixeira; Carvalho; Silva (2010), Quijano (2010) e Santos (2010).

---

<sup>1</sup> O presente trabalho visa evidenciar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Educação Básica e na formação inicial dos futuros docentes.

Os sujeitos escolhidos para a execução do subprojeto foram alunos/as do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos se basearam na ministração de aulas expositivo-dialogadas visando o debate em sala de aula, visto que, de acordo com Antunes (2001, p. 43) “*só se aprende quando o novo que chega se associa ao antigo que a mente guarda, e nenhum aluno chega à escola com a mente vazia*”. Essa relação educador-educando proporcionou a coleta de dados com relação aos discursos negativos que os estudantes manifestavam acerca do índio. Priorizou-se também a realização de oficinas que permitiram uma maior aproximação dos discentes com a realidade dos indígenas de Grajaú. Ao final do subprojeto, ocorreu a culminância que pôde evidenciar a *aprendizagem significativa* dos educandos. Antunes (2001, p. 30) denota que a aprendizagem significativa, impulsionada por David Ausubel, é a situação “em que se empresta significação ao que se aprende e que mais facilmente se guarda”, foi nessa perspectiva que se buscou desenvolver o projeto PIBID.

## **O contexto da diversidade/colonialidade em Grajaú**

A cidade de Grajaú tem sua fundação marcada por conflitos interétnicos entre índios e não-índios. Coelho (2002) deixa bem claro a intenção da estratégia civilizatória chamada “*pacificação dos selvagens*” para uma povoação em Grajaú, ao citar a determinação do presidente da província do Maranhão, Silva Gama, em 1817, no qual ordena:

[...] situar, civilizar e meter em tráfico moral os índios selvagens daquele contorno... Se algumas dessas nações corresponder atraçoadamente à fiel aliança com que

forem tratadas, deve-se depois de esgotados os meios suaves, fazer-lhes reconhecer pela seriedade da punição quanto devem respeitar o poder das nossas forças e como será proveitoso viverem na nossa aliança e aproveitarem-se fielmente dos subsídios com que lhes procuramos a sua felicidade no gozo daquela paz civil que não conheciam. Todos os índios que forem aprisionados nestas ações hostis deverão ser remetidos para a capital pois não poderá ficar um índio só com a mínima aparência de escravidão para que não entre na isca destes infelizes e desconfiadíssimos selvagens que pode caber na magnanimidade e benevolência de quem os socorre vil proteção de os chamar cativo” (Of. n.º 1.426, 1817, liv. 1, apud COELHO, 2002, p. 106).

Segundo Alcântara (2015, p. 24), “[...] esse sentimento de ‘conquista da civilização’ sobre ‘selvagens’ e ‘primitivos’ ressoa até hoje na cidade. Onde índios ainda são vistos como povos atrasados, ignorantes, sujos, deseducados”. É nesse sentido que se expressa a *Colonialidade* em Grajaú, a população indígena ainda compõe a camada inferior da sociedade, sendo privados do acesso aos bens materiais e culturais produzidos.

Grajaú, segundo dados mais recentes do IBGE (2010) acolhe mais de 60 mil habitantes. No que tange à caracterização da população quanto à “cor ou raça” (termos utilizados pelo IBGE que podem indicar a questão étnico-racial), em Grajaú, 476 pessoas se declararam “amarelas”, 15.369 pessoas se declaram “brancas”, 4.135 pessoas se declararam “indígenas”, 37.430 pessoas se declararam “parda” e 4.483 pessoas se declararam “pretas”. Diante de uma rica diversidade, o município ainda é engendrado num etnocentrismo que tende a excluir índios e negros. A população indígena é composta pelos *Guajajaras* ou *Tentehar*, autodenominados *Tenetehára*

que significa “somos os seres humanos verdadeiros” e que às vezes eles simplesmente traduzem por “índios”. Em uma entrevista com a cacique da aldeia Canto do Rio, também monitora da saúde indígena pela FUNASA, Heloísa Bento de Sousa Lima Carvalho, informou que atualmente no perímetro urbano da cidade de Grajaú se localizam 19 aldeias, sendo elas: Morro Branco; Jacaré; Escondida; Cumaru; Piçarra; Pequizinho; Japão; Poço Velho; Buritizal; Bonito; Faveira; Areinha; Formigueiro; Boa Esperança; Bela Vista; Cacique Davi; Buritizinho; Macaúba; e Velho Morro.

## **O PIBID frente ao desafio da invisibilidade indígena**

Apesar de haver diversas aldeias presentes no espaço urbano de Grajaú – como foi descrito acima pela cacique – esse número ainda é desconhecido pela população grajauense, isso vem a demonstrar a *invisibilidade social* que Santos (2010) esclarece que é como se ‘o outro lado da linha’ desaparecesse enquanto realidade, justificando o desinteresse para com a cultura indígena em Grajaú. É frente essa invisibilidade social dos indígenas que nos desafiamos a trabalhar com tal temática.

A lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, compete à obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas. Entretanto, com base no que foi observado na prática docente no PIBID, nota-se que a lei não está sendo aplicada conforme deveria, visto que, o conhecimento dos alunos com relação aos indígenas continuava restrito ao “descobrimento” do Brasil. Para Sampaio (2009, p. 1, apud TEIXEIRA; CARVALHO; SILVA, 2010, p.79):

A escola é muito culpada por essa ideia de que não há mais índios perto de nós, porque retrata os índios no passado. Pegue um livro de História do Brasil e vai estar escrito que os índios viviam em tal aldeia, com tais costumes, tudo no passado. A razão da invisibilidade é essa cultura escolar defeituosa que temos.

No ato do debate sobre a cultura indígena em sala de aula, todos os discentes, sem exceção, manifestaram discursos negativos sobre os indígenas, algo que veio a nos surpreender na prática docente, visto que, para início de conversa, os discentes falavam nos indígenas como se fossem sujeitos homogêneos, que tivessem a mesma cultura e os mesmos conhecimentos e práticas em todo o mundo. Dentre a fala dos alunos/as, destacamos os seguintes discursos:

*“Olha, eu acho os índios estranhos, tenho medo deles, porque minha família também não gosta, minha vó contava umas histórias...” (Aluna 8ª ano).*

*“Os índios tão meio que deixando de ser índio! Olha Grajaú, os índios andam de carro, com celular e tudo” (Aluno 8ª ano).*

*“Os índios têm um cheiro estranho. Tem uma menina que estuda na nossa sala, ela não fala com ninguém e a gente também não fala com ela. (Aluno 7ª ano).*

Como tática de intervenção buscou-se contextualizar os educandos dentro da temática indígena através da leitura de textos que falassem sobre diversidade cultural e que contassem um pouco da história dos indígenas do Brasil e do Maranhão. Em uma tentativa de amenizar os discursos negativos dos discentes acerca dos índios, foram apresentadas “As 10 mentiras mais contadas

sobre os indígenas” selecionadas por Lilian Brandt (2014), que apresentam algumas ideias negativas a respeito do índio que são transmitidas historicamente e que têm por finalidade tornar o indígena invisível socialmente, para que, assim, não se tenha preocupações com o mesmo.

A realização de oficinas também foi de extrema importância no desenvolvimento dos discentes: priorizaram-se as oficinas de pinturas indígenas e danças, visando uma maior aproximação com os aspectos culturais, e oficinas de artesanatos, que tiveram como objetivo conhecer os aspectos econômicos da cultura indígena de Grajaú. Na oportunidade, procurou-se conhecimentos sobre a língua materna dos Guajajaras (a língua Tentehar) com o vigilante da escola, que por sua vez, é indígena, sendo esse fato ainda desconhecido por muitos educandos e professores (dando a perceber, mais uma vez, o processo de invisibilidade indígena em Grajaú), contudo, ao saberem da caracterização étnico-racial do vigilante, os discentes demonstraram um maior interesse em conhecer o dialeto dos indígenas grajauenses.

A culminância contou com a presença de indígenas grajauenses com o intuito de demonstrar para os estudantes que o índio não é só aquele indivíduo que se veste com penas e possui pinturas no corpo, mas um ser humano que possui uma cultura diferente e que também contém o processo de interculturalidade inserido em seu meio.

Diante de todas essas experiências adquiridas ao se trabalhar com a cultura indígena na escola, nota-se o quanto o projeto PIBID tem a contribuir para a formação dos futuros docentes e para a formação pessoal dos discentes, pois, com a culminância, evidenciou-se uma transformação cognitiva dos alunos/as, uma vez que os participantes colaboradores do projeto,

demonstraram um novo olhar para com a diversidade, um olhar de respeito e admiração, que pode ser comprovado na fala destes alunos:

*“Nossa! Eu não sabia que os índios eram tão legais! Se eu soubesse disso há mais tempo...” (Aluna 8ª ano).*

*“Agora sei falar muitas palavras na língua dos índios! O pessoal da minha sala pede pra eu ensinar eles (risos)” (Aluno 7ª ano).*

*“Esse projeto foi muito bom, já estou com saudades dele” (Aluno 7ª ano).*

Portanto, percebe-se que o projeto PIBID é algo que veio a contribuir na realidade escolar, tornando os discentes mais reflexivos quanto à temática indígena.

## **Considerações finais**

Grajaú é uma cidade que possui uma rica diversidade, passível de vários estudos relacionados à questão étnico-racial, todavia, com o que foi observado na prática docente mediante o projeto PIBID, pôde-se aferir que ainda possuímos uma herança colonial que tende a excluir as minorias - como os índios e os negros - da esfera social. Percebe-se também que há um processo de invisibilidade indígena no município, quando há presentes diversas aldeias no espaço urbano da cidade que ainda é desconhecido por muitos.

Trabalhar com a cultura indígena em sala de aula fez confirmar o que preconiza Santos (2010) ao dizer que a

discriminação para com os grupos étnico-raciais se derivam de uma injustiça cognitiva global, pois, quando se desvela os discursos negativos construídos acerca do índio, nota-se que há uma mudança na percepção dos discentes para com os indígenas, passando a respeitá-los e admirá-los. Acredita-se que as escolas de Grajaú deveriam fazer valer a lei nº 11.645, desta forma, poderia se amenizar a discriminação racial no município.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do curso de Ciências Humanas da UFMA tem beneficiado muitas escolas municipais de Grajaú. Trabalhando com a temática “Conhecendo Grajaú Através da História e da Geografia” os discentes descobriram e aprenderam mais sobre sua realidade local, de uma forma mais dinâmica e atraente.

Ao finalizar o projeto, notou-se que os alunos obtiveram uma aprendizagem significativa no que se refere à cultura indígena de Grajaú, e os acadêmicos obtiveram experiências para saber lidar com os ensinamentos sobre a temática indígena frente à invisibilidade histórica. A atuação dos acadêmicos na escola também deixou uma semente de motivação os professores que já se encontrava desestimulados a renovarem suas metodologias em sala de aula. Em estudos futuros, pretende-se discorrer sobre os desafios ao se trabalhar com a cultura negra de Grajaú.

## **Referências bibliográficas**

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. Diversidade e Colonialidade em Grajaú-MA: Desafios para a Formação de Professores. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 1, p. 108-125, 2015.

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. *Formação para a diversidade?* Desafios da formação de professores em Grajaú-MA. 2015. 202 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

ANTUNES, Celso. *A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 29-60.

BRANDT, L. *As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas*. 2014. Disponível em: <<http://www.axa.org.br/reportagem/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

COELHO, Elizabeth Maria B. *Territórios em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão*. São Paulo: Hucitec, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In:\_\_\_\_\_. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

TEIXEIRA, S. S.; CARVALHO, D. S.; SILVA, J. M. da. História e culturas indígenas na escola: museu e ação cultural. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, jan./jun. 2010.

**CAPÍTULO 22:  
CULTURA INDÍGENA,  
TERRITORIALIDADE E CONFLITOS:  
desafios da aplicação da Lei nº 11.645/08 frente a  
invisibilidade histórica em Grajaú-Maranhão**

*Cynthia Helena Chaves Oliveira  
Karina Araújo Lopes*

Este artigo visa problematizar os resultados de uma pesquisa exploratória em Grajaú-Maranhão acerca da visibilidade/invisibilidade indígena. Segundo Gil (2007) a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2007 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). A partir desse viés, buscou-se por objetivo geral, analisar como a cultura indígena se organiza no espaço grajauense. De modo específico, objetivou-se contextualizar a diversidade/colonialidade do município. E, demonstrar os desafios da aplicação da lei 11.645<sup>1</sup> a partir dos discursos de professores da educação básica.

Para o desenvolvimento deste artigo, a abordagem da pesquisa se deu de forma qualitativa, no qual se teve como instrumentos de coletas de dados o levantamento bibliográfico e a aplicação de questionário aberto com dezesseis professores do ensino público da cidade, sendo oito sujeitos de uma escola no

---

<sup>1</sup> Lei 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, Art. 26-A).

povoado Remanso, localizada à 17km do perímetro urbano de Grajaú, e, oito sujeitos de uma escola que se encontra no contorno da cidade. Para dar corpo às informações coletadas, utilizaram-se os respectivos autores: Alcântara (2015), Coelho (2002), Quijano (2010), Raffestin (1993) e Santos (2010).

O artigo se divide em três tópicos para um melhor entendimento da pesquisa. Primeiramente descreve-se o espaço geográfico no qual está inserida a pesquisa, isto é, a cidade de Grajaú, bem como os conflitos interétnicos entre índios e não-índios que estão envolvidos na história do município. Em um segundo momento, discorre-se sobre a importância da cultura indígena na cultura brasileira, contextualizando com sua invisibilidade histórica. Por fim, traz-se os resultados obtidos mediante a aplicação do questionário, visando sua problematização quanto aos conhecimentos que os professores relataram em seus discursos acerca da cultura indígena. É nesse contexto que abordaremos a lei 11.645/08.

## **Grajaú, territorialidade e conflitos**

Para se entender o contexto da diversidade/colonialidade em Grajaú, faz-se necessário compreender os conflitos referente à territorialidade que ocorreram durante a fundação da cidade e posteriormente com a população habitante do Povoado Remanso. Para o geógrafo Claude Raffestin (1993, p. 2) o conceito de território vai muito além do conceito de espaço, dado que o território é “[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por conseqüência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si”. Ou seja, ao se falar

de território, estamos lidando diretamente com as relações de poder existentes em uma sociedade, o que também será tratado ao longo deste trabalho. Outro conceito muito importante para esta pesquisa é a questão da “territorialidade”, este, por sua vez, está para além do território, pois, ainda de acordo com Raffestin,

[...] a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do "vivido" territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens "vivem", ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. Quer se trate de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais (RAFFESTIN, 1993, p. 14).

Por esta razão, optou-se por utilizar o conceito de territorialidade na tentativa de explicar uma das razões que levaram adiante os conflitos por terra na cidade de Grajaú.

A fundação da cidade de Grajau é marcada por grandes conflitos interétnicos entre índios e não-índios. Quando os não-índios chegaram para habitar Grajaú, os índios ali já se encontravam. Coelho (2002) esclarece que a estratégia para o avanço da colonização em Grajaú se deu através do que eles denominaram de “pacificação dos selvagens”, a autora diz ainda, que isso fica bem claro na determinação feita por Silva Gama, presidente da província do Maranhão em 1817, no qual explicita:

[...] situar, civilizar e meter em tráfico moral os índios selvagens daquele contorno... Se algumas dessas nações corresponder atraíçoadamente à fiel aliança com que forem tratadas, deve-se depois de esgotados os meios

suaves, fazer-lhes reconhecer pela seriedade da punição quanto devem respeitar o poder das nossas forças e como será proveitoso viverem na nossa aliança e aproveitarem-se fielmente dos subsídios com que lhes procuramos a sua felicidade no gozo daquela paz civil que não conheciam. Todos os índios que forem aprisionados nestas ações hostis deverão ser remetidos para a capital pois não poderá ficar um índio só com a mínima aparência de escravidão para que não entre na isca destes infelizes e desconfiadíssimos selvagens que pode caber na magnanimidade e benevolência de quem os socorre vil proteção de os chamar cativo (Of. n.º 1.426, 1817, liv. 1, apud COELHO, 2002, p. 106).

O processo civilizatório, como destaca Coelho (2002, p.134) mantém-se ancorado nas formas de violência simbólica e de ações “brandas”. Segundo Alcântara (2015, p.24), “[...] esse sentimento de ‘conquista da civilização’ sobre ‘selvagens’ e ‘primitivos’ ressoa até hoje na cidade. Onde índios ainda são vistos como povos atrasados, ignorantes, sujeitos, deseducados”, deste modo, é possível analisar que desde o início, o município tem vivenciado conflitos com os indígenas no seu processo de civilização, onde nos dias atuais tem-se uma sociedade marcada por preconceitos para com os índios. Com isto, observamos como a *colonialidade* está presente nesse processo, já que os civilizadores do território grajauense se consideram superiores aos que ali já habitavam. Coelho (2002), afirma que “[...] o atual município de Grajaú foi, quando de sua fundação e conservação, uma das maiores conquistas da civilização sobre os indígenas nos sertões do Maranhão. Conflitos estes que se perpetua até os dias de hoje” (COELHO, 2002, p.105 apud ALCÂNTARA, 2015, p.24).

Outro conflito marcante na história de Grajau, refere-se ao realojamento da população de São Pedro dos Cacetes, é revelada por acontecimentos conflituosos, também envolvendo índios e brancos. Segundo Barros (1992, p. 16) “O povoado de São Pedro dos Cacetes teve início nos anos quarenta, formada por alguns imigrantes cearenses, a disputa pela terra ficou popularizada entre os Guajajaras e os moradores de São Pedro, onde ambos lutavam pela garantia de território”, essa disputa por terra, está intimamente ligada com a ideia de territorialidade pensada por Raffestin (1993), pois, abrange um sentimento de pertencimento ao território que encontra-se no campo do “espaço vivido”. Sendo assim, podemos afirmar que a luta pela permanência no território de São Pedro dos Cacetes significa muito mais do que a luta para conseguir um espaço, mas envolve-se numa relação de produção e sentimentos pelas terras. De acordo com Barros (1992, p.16) “[...]foi em 1985 que a situação litigiosa atingiu o seu ápice. Nesse mesmo ano assembleia legislativa elaborou o projeto de lei 045/85 que trabalha em transformar São Pedro dos Cacetes em município”, todavia, ainda em concordância com Barros,

O Procurador da República, Nicolau Dino de Castro e Costa Neto, entrou na Justiça com uma Ação Civil Pública contra a união Federal e o Estado do Maranhão, requerendo que seja determinada liminarmente a retirada do agrupamento humano não-índigena do local denominado São Pedro dos Cacetes, bem como a nulidade de quaisquer registros cartorais de imóveis pertencentes à área indígena (BARROS, 1992, p. 16).

Com essa ação judicial, os moradores do povoado São Pedro dos Cacetes tiveram então que serem remanejados para outro espaço territorial, entretanto, não foi uma saída pacífica, como vem a relatar Coelho:

A forma como ocorreu o remanejamento de São Pedro dos Cacetes representou também uma vitória para seus moradores. Diante de uma correlação de forças que lhes era legalmente desfavorável, os posseiros conseguiram resistir a ponto de conquistarem um novo território. Diferentemente dos moradores do Alto Alegre, que foram expulsos sem disporem de novas terras para plantar, os de São Pedro dos Cacetes garantiram seu novo espaço, o *Remanso*, após tantos anos de *Cacetes* (COELHO, 2002, p. 253).

A disputa pelas terras entre Guajajaras e os moradores de São Pedro dos Cacetes, demonstra o que afirma Alcântara (2015, p. 24) quando diz que “[...] esse sentimento de que os ‘civilizados’ precisam conquistar as terras subutilizadas dos índios para produzir a modernidade expressa essa herança colonial tão contemporânea.”

Partindo para atualidade, Grajaú segundo os dados recente do IBGE (2010) acolhe mais de 60 mil habitantes. No que se refere à caracterização da população quanto à “cor ou raça” (termos utilizados pelo IBGE que podem indicar a questão étnico-racial), em Grajaú, 476 pessoas se declararam “amarelas”, 15.369 pessoas se declaram “brancas”, 4.135 pessoas se declararam “indígenas”, 37.430 pessoas se declararam “parda” e 4.483 pessoas se declararam “pretas”. Pode-se perceber que Grajaú possui uma rica sociodiversidade, sendo passível de diversos estudos, inclusive no que diz respeito aos conflitos por território.

## A cultura indígena frente a invisibilidade histórica

O autor Carlos Alberto Ricardo (1995), ainda na década de 1990 fala sobre a dificuldade que é escrever algo sobre a sociodiversidade nativa da cultura indígena no Brasil, visto que, seus conhecimentos são tradicionalmente repassados através da comunicação oral, outro fator para a pouca informação que tem-se a respeito dos índios, é o espaço reduzido para essa temática no meio social, reduzindo assim as pesquisas acerca dos mesmos. Atualmente nos encontramos no ano de 2017, e pouca coisa mudou, embora tenha-se aumentado o número de pesquisas e escritos sobre a cultura indígena, nota-se que há ainda uma visão estereotipada e homogênea dos povos indígenas. Nessa etapa do artigo, tentar-se-á descrever minimamente sobre a cultura indígena no Brasil, em seguida no Maranhão, e, por conseguinte, na cidade de Grajaú.

Primeiramente, é interessante ressaltar que o termo “índio” se deu com a classificação racial e étnica dos indivíduos durante o período colonial, onde os “brancos” ao terem contato com o ser que se diz ser diferente, portanto, inferior, o classificaram como “índios”. Quijano (2010) esclarece que essa classificação social se dá por meio da *Colonialidade* do poder, diferentemente do Colonialismo que se refere a uma estrutura de dominação/exploração, a Colonialidade transcende, é mais duradoura, isto é,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da

existência social e cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84).

Portanto, a Colonialidade é quem define o cenário atual dos povos indígenas nas Américas, isto é, o processo de invisibilidade que tratar-se-á mais adiante.

É sabido que a data 22 de abril de 1500 marca o que muitos chamam de “descoberta” do Brasil, conhecida mais precisamente pelos índios como “invasão”, uma vez que, extinguem toda uma história existente anteriormente a este acontecimento.

O impacto da conquista europeia sobre as populações nativas das Américas foi imenso. Não existem números precisos, mas há estimativas indicando que a população nativa do continente chegava, à época da conquista, a mais de cinquenta e três milhões de pessoas, sendo que só a bacia Amazônica teria mais de cinco milhões e seiscentos mil habitantes (DENEVAN, 1992: xxviii *apud* NEVES, 1995, p. 174).

Neves (1995, p. 174) esclarece que embora não se aceite esses dados sobre o número de índios existentes naquela época, para o autor, “é certo que dezenas de milhares de pessoas morreram por causa do contato direto e indireto com os europeus e as doenças por eles trazidas”. Dessa forma, abstrai-se que muitas etnias indígenas foram extintas no Brasil, do mesmo que suas histórias também se extinguiram.

Quanto à população indígena existente hoje no Brasil, segundo o último censo demográfico realizado pelo IBGE (2010), tem-se os seguintes resultados: População total – 896.917; População rural – 572.083; População urbana – 324.834; Em Terras Indígenas – 517.383; Fora das Terras Indígenas – 379.534;

305 povos indígenas conhecidos; mais de 90 etnias indígenas que não têm contato com a sociedade envolvente.

Analisando os dados, pode-se observar que o Brasil possui uma imensa sociodiversidade dos povos indígenas, sendo inadmissível, portanto, tratar a população indígena como uma cultura homogênea e que se encontra em processo de redução populacional, quando não é a verdade observada.

Em se tratando de Grajaú, a cidade acolhe 4.135 indígenas (IBGE, 2010), no qual é composta pela etnia Guajajara/Tentehar onde se autodenominam *Tenetehara* que significa “somos os seres humanos verdadeiros”. Em uma entrevista com a cacique da aldeia Canto do Rio, também monitora da saúde indígena pela FUNASA, Heloísa Bento de Sousa Lima Carvalho, informou que atualmente no perímetro urbano da cidade de Grajaú se localizam 19 aldeias, sendo elas: Morro Branco; Jacaré; Escondida; Cumaru; Piçarra; Pequizinho; Japão; Poço Velho; Buritizal; Bonito; Faveira; Areinha; Formigueiro; Boa Esperança; Bela Vista; Cacique Davi; Buritizinho; Macaúba; e Velho Morro (OLIVEIRA, 2016).

Utilizou-se do conceito “Invisibilidade” de Boaventura Santos (2010) para falar a respeito do processo de invisibilidade indígena em Grajaú e conseqüentemente no Maranhão. Segundo o autor,

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ [...] (SANTOS, 2010, p. 32).

Sintetizando a fala do autor, o que Santos (2010) conceitua, é que a sociedade moderna atual está transpassada por uma linha que divide os indivíduos presentes nela entre visíveis e invisíveis. Mas, quais sujeitos seriam considerados invisíveis? Ora, os sujeitos invisíveis de uma sociedade são aqueles que estão para além da exclusão, a sua realidade é totalmente inexistente. Trazendo para a contextualização do presente artigo, considerou-se na perspectiva da invisibilidade, os povos indígenas, uma vez que, como foi dito acima, muitos conhecimentos indígenas foram extintos durante o processo colonizador e, por meio da colonialidade, essa extinção perdura até hoje.

#### Segundo Carneiro,

O Maranhão conserva em seus costumes, em sua cultura, em seus hábitos, em seu dia-a-dia, um conhecimento indígena legado pelos povos nativos muito antes da chegada dos portugueses ao Brasil e que ainda está presente em várias comunidades indígenas existentes neste estado. Tal como acontece em outras partes do país, em que a influência indígena se fez e se faz sentir, é comum a convivência, para a cultura maranhense, com nomes indígenas de lugares - uma das maiores contribuições das línguas indígenas (Elia, 1979)- , de praias, de acidentes geográficos, de animais, de frutas, de plantas, o próprio vocabulário, incluindo-se, principalmente, a gastronomia maranhense [...] (CARNEIRO, 2014, p 34).

Todavia, esses conhecimentos não são (re)conhecidos devido o processo de invisibilidade, uma vez que, no pensamento moderno predomina-se os conhecimentos eurocêntricos, sendo assim, os conhecimentos e costumes advindos dos povos indígenas que, também influenciaram na cultura brasileira e

principalmente na cultura maranhense, não são dado o devido valor, pois, como preconiza Santos (2010, p. 33) “[...] A sua visibilidade se assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha”, portanto, como os conhecimentos indígenas encontram-se do outro lado da linha, eles se tornam invisíveis para a sociedade moderna, mesmo que os mesmos tenham influenciado na sua própria cultura.

### **Desafios do cumprimento da Lei 11.645/08 nas escolas de Grajaú**

A Lei de nº 11.645/08 como já foi especificado, inclui nas diretrizes curriculares a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena. Essa Lei foi de grande importância para os povos indígenas, uma vez que, ainda não se tinha uma política educacional voltada para o reconhecimento da cultura indígena na educação básica. Os dados coletados demonstraram - como pode-se observar no decorrer do trabalho - que há uma invisibilidade histórica desses povos na cidade Grajaú. Dessa maneira, nota-se que é um grande desafio cumprir essa lei quando não há um conhecimento aprofundado por parte dos professores. Como trabalhar algo em sala de aula que não se conhece? Diante dos resultados foi essa indagação que nos veio à mente.

A aplicação do questionário, como foi evidenciado na introdução desta pesquisa, se deu em duas escolas de Grajaú, uma no perímetro urbano da cidade e outra no Povoado Remanso, sendo a última, escolhida propositalmente devido aos conflitos

que está envolvida a população deste povoado. Tinha-se como hipótese que a escola que se encontra localizada no Remanso apresentaria mais aspectos referentes à invisibilidade indígena do que a escola que se encontra no contorno da cidade, pois, esses moradores, segundo Coelho (2002), ainda guardam um sentimento de revolta para com os índios, devido a saída forçada de suas terras.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário aberto com dez questões, sendo elas: I) De acordo com os termos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para indicar a questão étnico-racial, com qual “cor ou raça” você se identifica?; II) Em sua opinião, o índio perde a sua cultura ao se apropriar de elementos materiais da cultura do branco (roupas, aparelhos eletrônicos, e etc.)?; III) Você acredita que em Grajaú existe racismo para com a população indígena?; IV) Você acredita que os indígenas têm mais privilégios (terras, assistência do governo, e etc.) que os não-índios?; V) Em sua visão, os índios são mais preguiçosos que os não-índios?; VI) Você concorda com a afirmativa: “os índios atrasam o desenvolvimento do país”?; VII) Em sua concepção os estudantes indígenas devem frequentar as mesmas escolas que os não-índios?; VIII) Identifique um aspecto da cultura grajauense que tenha sido influenciado pela cultura indígena. ; IX) Você acredita que o contato histórico e social com os brancos (casamentos, amizades, negócios) fazem com que os indígenas percam um pouco de sua cultura?; X) Sabe-se que alguns indígenas têm evitado usar seu nome étnico “Guajajara”, em decorrência de algumas atitudes preconceituosas. Você acha que isso pode ser uma tendência para a redução da presença indígena em Grajaú?. Entretanto, para análise dessa pesquisa, adentraremos apenas no que tange as questões VI e VIII.

Ao questionar se os povos indígenas representam um atraso para o desenvolvimento do país, todos os entrevistados responderam que “não”. Alguns até reforçaram que os índios eram importantes na história do Brasil. Um discurso que consideramos relevante para análise dessa questão, foi a fala de um professor da escola urbana, no qual diz: “*Não. Falar os índios generaliza. Outros fatores contribuem para o referido atraso*”. Nessa afirmativa podemos perceber que ao mesmo tempo que o entrevistado nega, ele confirma que os índios atrasam o país. Portanto, nota-se que há um preconceito camuflado.

Com relação a questão VIII, ao pedir para os entrevistados identificarem um aspecto da cultura indígena que influenciasse na cultura grajauense, apenas dois professores da escola do Povoado Remanso conseguiram identificar. Já na escola localizada no perímetro urbano, apenas dois não identificaram. Com relação aos discursos mais apontados, as respostas das duas escolas se deram em torno de um eixo: as danças. Supõe-se que os professores tenham identificado as danças como aspecto mais influente, devido ao período junino ser bem prestigiado pela população do município, e, como o “Boi Indígena” e a “Quadilha Indígena Zanethuer” apresentam-se todo ano nesse período festivo, torna-se o aspecto mais visível aos olhos da população não-indígena. Apenas dois professores da escola urbana conseguiram identificar o cultivo de alguns alimentos como aspectos influenciantes, e, apenas um professor identificou a linguagem, sendo o mesmo também da escola pertencente ao centro urbano. Então, faz-se necessário reconhecer que os professores da escola urbana possuem um conhecimento quanto à cultura indígena.

É interessante ressaltar que nas demais perguntas do questionário, os professores do povoado Remanso demonstraram

um conhecimento mais elevado acerca da cultura indígena em Grajaú, pois, os mesmos diziam em seus discursos que os povos indígenas eram importantes na construção da história brasileira, todavia, ao questionar sobre a importância desta cultura na cultura grajauense, a maioria não soube responder, ficando evidente assim, os traços da Invisibilidade e do pensamento abissal abordado por Santos (2010, p. 32):

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética.

Isto é, como a história da população do Remanso foram marcadas por conflitos interétnicos, supõe-se que o sentimento de revolta e a ideia de superioridade expressa pela colonialidade, torna o outro lado da linha invisível perante o olhar do não-indígena. Sendo assim, a cultura indígena no povoado Remanso é dada como inexistente.

Apesar dos professores do povoado Remanso terem manifestado maiores traços da invisibilidade indígena em sua localidade, não significa dizer que o centro urbano de Grajaú está imune a isso, pois, em uma análise mais aprofundada dos discursos dados pelos professores, nota-se que os conhecimentos que possuem sobre a cultura indígena são muito vagos, visto que, a maioria citou quase os mesmos aspectos, enquanto, diante do que foi trabalhado nesta pesquisa, ficou explícito que a os índios possuem uma maior importância na cultura grajauense, indo além das suas danças e alimentação, como relata o superintendente de Cultura Popular da Sectur, Alaim Moreira Lima (2016), “[...] carregamos até hoje particularidades da cultura indígena em

nosso dia a dia como, por exemplo, dormir em redes e tomar banho todos dias [...]”, Carneiro (2014) também esclarece que a cultura indígena foi importante na constituição da linguagem maranhense, principalmente no que condiz aos nomes dos espaços geográficos e na culinária. A cidade de Grajaú é um exemplo disso, de acordo com um texto encontrado em um *site* grajauense (GRAJAÚ EM FOCO, 2010),

O nome Grajau originou-se de guajajara, tribo que ocupava a margem do rio que banha a cidade. Formado das duas primeiras sílabas da palavra Guajajaras, acrescido da vogal “U” que na linguagem daqueles silvícolas queria dizer – muito. Portanto, Guaja muitos, significa que eram muitos os componentes da tribo. Depois, da eufonia, passou a ser chamado Grajaú, nome até hoje conservado. Outro significado aceito é de que Grajahú teria sido derivado Guarajaú que era uma rede de palha usada para a captura de aves ribeiras (tipo Guarás) muito usada pelas tribos de outrora, daí teria saído a corruptela Grajahú que se firmou como o nome da cidade, mantendo o H até meados dos anos 50 (facilmente comprovado em documentos antigos).

Dessa maneira, constata-se que a cultura indígena está intimamente relacionada com a cultura grajauense, importância essa, que ainda precisa ser mais explorada e (re)conhecida pela população de Grajaú. Portanto, acredita-se que para se cumprir a Lei 11.645/08 de maneira correta, é necessária uma formação docente voltada para a diversidade étnica e cultural. Não adianta se ter a obrigatoriedade, quando não se tem um conhecimento adequado. A visão estereotipada dos povos indígenas precisa ser extinguida. Os professores/as precisam conhecer a realidade desses povos.

## Considerações finais

Essa pesquisa exploratória foi de suma importância para obtermos previamente um cenário acerca da invisibilidade indígena em Grajaú. Durante o levantamento bibliográfico, poucos escritos se encontraram a respeito da cultura indígena, revelando-nos uma grande necessidade no campo da pesquisa de realizar estudos sobre essa cultura que é tão rica, porém invisível. Na sociedade atual, é fundamental a superação do pensamento abissal por um pensamento pós-abissal, em que Santos (2010) ressalta que só assim será possível a copresença radical, isto é, tornar visível aquele que se encontrava invisível. O presente artigo, também é uma tática de dar visibilidade para esses povos, pois, a sua cultura demonstrou ser invisível no município de Grajaú.

Percebeu-se que os conflitos acerca da territorialidade na história da cidade, remetem a ideia da Colonialidade que se encontra presente, o que vem a contribuir grandemente no processo da invisibilidade histórica dos *Tentehar*. Ao tempo em que discursos de professores manifestam conhecerem a cultura indígena, na prática observa-se que não é a realidade, ainda se têm conhecimentos estereotipados no que concerne à temática indígena, daí a importância de uma formação de professores que contemple a diversidade. A lei de nº 11.645/08 por si só não surte efeito, faz-se necessário essa capacitação.

Um questionamento que fica diante dos dados coletados, é como esses professores trabalham ou se trabalham a temática indígena em sala de aula, já que manifestaram não terem um conhecimento aprofundado a respeito dos povos indígenas e sua sociodiversidade, o que objetiva-se investigar em pesquisas futuras.

## Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. Diversidade e Colonialidade em Grajaú-MA: Desafios para a Formação de Professores. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 1, p. 108-125, 2015.

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. *Formação para a diversidade? Desafios da formação de professores em Grajaú-MA*. 2015. 202 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

BARROS, Marcelo. Conflitos de terras em áreas indígenas: O caso guajajara/São Pedro dos Cacetes. *Desenvolvimento e Cidadania*, São Luiz: Instituto do Homem, N. 5, P. 15-17, 1992.

BRASIL. *Lei nº 11.645, 10 de março de 2008*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 13 de fev. 2017.

BRASIL. IBGE. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>>. Acesso em: 13 de Fev. 2017.

CARNEIRO, J. de R. D. *Povos e Línguas Indígenas no Maranhão: Contato Linguístico*. 2014. 260f. Tese (doutorado) - UFRJ. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

COELHO, Elizabeth Maria B. *Territórios em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão*. São Paulo: Hucitec, 2002.

GOVERNO DO MARANHÃO. *Exposição “Povos Indígenas no Maranhão: Cultura, Tradição E Resistência” é aberta em São Luís*. 2016. Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/exposicao-povos-indigenas-no-maranhao-cultura-tradicao-e-resistencia-e-aberta-em-sao-luis/>> Acesso em: 14 de fev. 2017.

GRAJAÚ – HISTÓRIA. Grajaú em Foco. Grajaú, 2010. Disponível em: <<http://grajauemfoco.blogspot.com.br/2010/01/grajau-historia.html>>. Acesso em: 14 de fev. 2017.

GRUPOS INDÍGENAS DO MARANHÃO. FUNAI – Imperatriz/MA, 2006. Disponível em: <<http://funai-itz.blogspot.com.br/2006/10/grupos-indgenas-do-maranho.html>> Acesso em: 14 de fev. 2017.

GUIMARÃES, R. *Povos indígenas do maranhão, os lugares onde moram e como convivem?* Barra do Corda, 2014. Disponível em: <<http://www.barradocorda.com/cultura/povos-indigenas-do-maranhaoos-lugares-onde-moram-e-como-convivem>>. Acesso em: 14 de fev. 2017.

NEVES, E. G. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. da S.; GRUPIONI, L. D. B (Orgs.). *Temática Indígena na Escola*. de 1º e 2º graus /— Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 171-196.

OLIVEIRA, C. H. C. Desafios do pibid em Grajaú-Maranhão: trabalhando a temática indígena frente a invisibilidade histórica. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia. *Anais...* 2016. Imperatriz, MA: Realize, 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO\\_EV057\\_MD1\\_SA14\\_ID574\\_24092016230152.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA14_ID574_24092016230152.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder* (terceira parte). França. São Paulo: Ática, 1993. p. 1-33. Disponível em: <[http://www.univale.br/cursos/tipos/pos-graduacao\\_strictu\\_sensu/mestrado\\_em\\_gestao\\_integrada\\_do\\_territorio/\\_downloads/por\\_uma\\_geografia\\_do\\_poder-claude\\_raffestin.pdf](http://www.univale.br/cursos/tipos/pos-graduacao_strictu_sensu/mestrado_em_gestao_integrada_do_territorio/_downloads/por_uma_geografia_do_poder-claude_raffestin.pdf)>. Acesso em: 13 de fev. 2017.

RICARDO, C. A. "Os índios" e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, A. L. da S.; GRUPIONI, L. D. B (Orgs.). *Temática Indígena na Escola*. de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 29-60.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil/UABUFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 35.

**CAPÍTULO 23:**  
**NO ENTRE-LUGAR DA LIBERDADE E DA ALEGRIA**  
**ENCONTRA-SE A MAGIA DE SER TENTEHAR**

*Neusani Oliveira Ives-Felix*

*Luiza Nakayama*

*Flávio Bezerra Barros*

Passados mais de cinco séculos, desde o primeiro contato da civilização europeia com a civilização aborígine, o que sabemos sobre o modo de ser e de viver dos povos indígenas?

Para Gomes (2002, p.17) “o índio, do mesmo modo que o europeu ou o brasileiro, pertence a si mesmo e ao mundo” e acrescenta:

Os povos indígenas fazem parte do conjunto da humanidade e suas sociedades são regidas pelos mesmos princípios biológicos, psíquicos e sociais que definem o homem como um ser da natureza e da cultura. Estão inseridos na História, relacionam-se com os outros povos diferentes, sofrem sua influência e de algum modo também influenciam (GOMES, 2002, p.17).

Neste contexto, o estado do Maranhão apresenta uma acentuada diversidade étnica, especificamente em relação aos indígenas têm-se a presença de oito povos, classificados nos troncos linguísticos: Tupi e Macro jê. No tronco Tupi estão os Tentehar (Guajajara), os Awá (Guajá) e os Kaapor (Urubu); já no tronco Macro jê, os Krikati, os Pukobyê (Gavião), os Ramkokamekrá, os Apãnyekrá (Canela) e os Krepu'm kateyê (ZANNONI, 1999).

Os indígenas Guajajara/Tentehar “como são conhecidos no Maranhão – ou Tembé – como são nomeados os que vivem no Pará – fazem parte do mundo luso brasileiro desde que os franceses travaram conhecimento com eles em 1613” (GOMES, 2002, p.41).

Para Gomes (2002, p.47) esse etnônimo é composto pelo “verbo /ten/ (‘ser’) mais o qualificativo /ete/ (‘intenso’, ‘verdadeiro’) e o substantivizador /har (a)/ (‘aquele o’). Quer dizer, enfim, “o ser íntegro, gente verdadeira”. Destacando que o princípio mais forte nessa autodenominação é o ideal de autonomia e de liberdade. No que tange ao substantivo Guajajara “é uma palavra que os próprios Tenetehara interpretam como ‘donos do cocar’ – (*wazay* - cocar; *zara* – dono)” (p.49).

Constatamos que autores como Wagley; Galvão (1955), Zannoni (1999); Gomes (2002) e Melatti (2007) utilizaram em seus escritos o substantivo **Tenetehara** para nomear a etnia Guajajara, no entanto, pesquisadores contemporâneos deste grupo étnico, como Coelho (2008); Almeida, E. (2009); Almeida, M. (2012); Sá (2014); dentre outros, usam a denominação **Tentehar** para nomear a mesma etnia. Com efeito, verificamos que os próprios indígenas- maioria dos agentes sociais envolvidos nesta pesquisa- gostavam de ser chamados de Tentehar, portanto, neste artigo, usaremos este etnônimo.

A etnia Tentehar nos dias atuais consegue subverter as concepções que tiveram sobre ela na década de 1940, estudiosos como Charles Wagley e Eduardo Galvão chegaram a afirmar que o povo Tentehar estaria assimilado e misturado à população cabocla regional no espaço de uma geração ou pouco mais, todavia os estudos de Gomes (2002, p.21) apontam que: “esse povo continuará a existir como povo culturalmente autônomo por tanto tempo quanto eu sou capaz de imaginar os tipos de

transformações que ocorrerão no nosso mundo”. E quase duas décadas após esta previsão, percebemos, então, as linhas demarcatórias entre *elas* e os *outros* bem definidas.

É neste contexto, que comentamos brevemente a estrutura social e a constituição da criança Tentehar; o papel do xamanismo, do Rito de Iniciação Feminina e de outras manifestações sociais, no contexto das zonas de contato e/ou interculturalismo, como fornecedores de novas conjunturas para outras reflexões sobre a cultura.

Consideramos que os eixos de discussão aqui elencados poderão em seu conjunto nos fornecer uma visão, embora tímida, sobre a cosmologia Tentehar. Neste sentido, na busca de compreender o outro, corroboramos com Gomes (2002) que afirma ser necessário nos despir de nossas crenças e de nossa cultura.

## **Os rumos metodológicos da pesquisa**

Esta pesquisa foi de abordagem qualitativa do tipo etnográfica, ressaltando que a pesquisa qualitativa “é designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que se verificam os fenômenos no qual está interessado, incidindo os dados recolhidos no comportamento das pessoas: conversas, visita, observação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.17).

Bogdan; Biklen (1994) complementam definindo a investigação qualitativa a partir de cinco características:

a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] é descritiva [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo

processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, pp.47-50).

De acordo com esses autores, a condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos da pesquisa, uma vez que os participantes não são considerados de forma neutra, pelos pesquisadores.

Para Oliveira (2010, p.80), na pesquisa qualitativa, “as observações visam buscar os fundamentos na análise do meio onde vivem os atores sociais [...] os dados não podem ser considerados como fatos isolados”. E acrescenta que na pesquisa participante, existe uma análise descritiva, uma delimitação dos fatos e uma seleção dos dados.

No que diz respeito à abordagem do tipo etnográfica, foi inspirada em Malinowski (1984), o qual afirma que o pesquisador de campo depende inteiramente da inspiração que lhes oferecem os estudos teóricos e indica que a ciência moderna nos mostra que as sociedades nativas têm uma organização bem definida, são governadas por leis, autoridade e ordem em suas relações públicas e particulares, e que estão, além de tudo, sob o controle de laços extremamente complexo de raça e parentesco.

Neste sentido, Malinowski (1984) apresenta a etnografia como a Ciência em que o relato honesto de todos os dados é talvez ainda mais necessário que as outras ciências. Desta forma o etnógrafo tem a responsabilidade de descrever todas as leis e regularidades que regem a vida tribal e, como recurso etnográfico, deve coletar dados concretos sobre todos os fatos observados e através disso formular as inferências gerais.

De acordo com Corsaro (2009) “a etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo” (p.83). Entre as principais vantagens, estão:

1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada repetida (CORSARO, 2009, pp.83-84).

Neste contexto, André (2011) infere que a pesquisa etnográfica deve ultrapassar as descrições de situações, ambientes, pessoas ou a reprodução de falas e de depoimento “e tentar reconstruir as ações e interações dos autores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (p.45

Os instrumentos de coleta de dados foram: 1) Levantamento bibliográfico; 2) observação *in loco* na pré-escola Y (PEY), distante aproximadamente 25 km da sede do município de Grajaú-MA; 3) entrevista com a professora Y (PY) e 4) conversas informais com um cacique e membros das comunidades indígenas Morro Branco e Bacurizinho.

## **Da estrutura social Tentehar**

A organização social do povo Tentehar é formada por um número de famílias extensas, reunidas por laços de parentesco (ZANNONI, 1999). De acordo com Wagley; Galvão (1955, p.39) esta família:

é baseada no controle de um homem sobre um número de ‘filhos’ (suas próprias filhas e as filhas dos irmãos). Em essência, a família extensa tentehara é um grupo de mulheres relacionadas por parentesco, sob a liderança de um homem.

Mas, sendo possível encontrar em uma única família extensa: um chefe, grupo de mulheres, um cantor e quase sempre um pajé, possibilitando maior mobilidade física e a reconstituição de traços culturais (GALVÃO, 1996). Neste contexto, em aldeias Tentehar pode haver uma ou várias famílias extensas, nestes casos há maior propensão a conflitos internos (ALMEIDA, 2012). Percebemos que a família extensa, unidade social com elementos distintivos em relação a outros grupos sociais, faz com que os Tentehar se percebam e sejam percebidos como diferentes.

Wagley; Galvão (1955) complementam que esta organização é essencial à sobrevivência e ao crescimento do grupo, pois “além de constituir a base da produção econômica, é mais estável e subsiste ao rompimento das famílias simples o que garante maior segurança ao indivíduo” (p.39).

No que se relaciona aos aspectos socioeconômicos e sustentáveis da etnia Tentehar, Zannoni (1999) cita as práticas da agricultura, coleta de frutas, caça e pesca. Os produtos mais cultivados: mandioca, macaxeira, milho, feijão, arroz, inhame, dentre outros; as frutas coletadas com mais frequência são: pitomba, macaúba, guabiraba, buriti, caju, manga, tucum e outras. Entre os animais silvestres mais caçados e pescados estão: “porco do mato, veado, caítitu, cutia, tatu, peba, macaco, guariba, jacamim, jacu, jaó [...] pacu, piau, traíra, mandi, cará, cascudo, lampreia” (ZANNONI, 1999, pp.106-107).

Atualmente, os Tentehar já percebem a redução dos modos de reprodução material e simbólica nas suas terras indígenas e seu entorno, e citam as queimadas e o desmatamento, como os principais fatores que podem ter causado redução da ciclagem da água, empobrecimento do solo e a diminuição da biodiversidade (FÉLIX et al., 2013). Assim, constatamos que algumas famílias Tentehar vivem de aposentadorias, do Programa Bolsa Família e de empregos públicos, dentre eles, nos cargos de: professor, agente de saúde e também gari- este último exercido mais frequentemente por pessoas da Terra Indígena Morro Branco, localizada nas proximidades da área urbana de Grajaú - MA.

### **A criança Tentehar: pássaros livres e encantadores**

Abrimos este item com um verso de uma composição poética realizada por Ana Meire Sá, professora de ensino fundamental e poeta grajauense.

*Sua alma a esbanjar sorrisos  
Pura e vibrante pelo ar  
Sua experiência é amar  
E do seu viver faz uma arte  
E é feliz em toda parte.  
Pois a doce alegria de viver  
Que encanta e contagia  
Está no ethos Tentehar.*

Destacamos que a poesia completa se encontra na dissertação de mestrado da primeira autora deste artigo (IVES, 2014).

Argumenta-se que a liberdade da criança indígena está relacionada com suas formas de aprendizagem, seja por meio da experimentação, da observação, das conversas e/ou das brincadeiras, corroborando com Tassinari (2007, p.16), que considera a liberdade como parte da pedagogia nativa e mostra a autonomia da criança frente ao processo de educação, assim, descreve uma situação de interação entre pai e filho em que é percebida a beleza desta relação: “[...] os pais são atentos às etapas de crescimento dos filhos, estimulando-os a colaborar quando são capazes (por exemplo, a carregar um pouco de mandioca em sua pequena cestinha), mas não exigindo que façam mais do que têm condições de oferecer”. Entre os povos Kaiowá existe até o provérbio “*ñandemitãramo, opa rupiñandejaik*”, cujo significado é “quando somos crianças, vivemos por toda parte” (PEREIRA, 2002, p.170).

Na educação das crianças Tentehar são dispensados castigos físicos, assim quando uma criança pequena chora muito, costumam “colocá-la debaixo d’água fria, para acalmá-la”, relatou a PY<sup>1</sup>. Esse modo de educação faz parte da identidade Tentehar como mostram outras pesquisas feitas sobre essa etnia no século XIX. “Raras ocasiões observamos um pai tenetehara espancar um filho. Por vezes, ameaçam com espíritos (*azang*), dizendo aos filhos que os azang os virão buscar se desobedecerem” (WAGLEY; GALVÃO, 1955, p.82).

Como no processo de aprendizagem da criança Tentehar “Nunca se bate numa criança e, quando isto acontece, a mãe que assim proceder é logo repreendida (ZANNONI, 1999, p.62)”, observamos que, no cotidiano da sala de aula em pré-escolas

---

<sup>1</sup> Professora da PEY possui Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia.

indígenas Tentehar, as crianças entravam e saíam da sala livremente e em nenhum momento eram repreendidas.

A criança Tentehar tem um laço de afetividade muito forte com sua mãe, Ives; Nakayama (2018, p.51) apresentam a narrativa de um professor indígena Tentehar que é bastante ilustrativa:

Você não imagina o tamanho do amor que uma mãe indígena tem por um filho, tanto é, que você percebe diuturnamente aquela criança pendurada na mãe, ali você não vê a mãe desgrudar da criança. Uma criança indígena mama até uns dois, três anos ou mais [...] acompanha a mãe a fazer aquela atividade ali, aquela tarefa, aquele trabalho. De forma natural aquela criança já começa a fazer o trabalho.

Em observações *in loco*, presenciamos mães indígenas permanecerem com seus filhos durante todo o período da aula, parecendo-nos que a escola era continuidade dos seus lares. A situação nos causou estranheza do ponto de vista ocidental, todavia, concebemos como algo positivo, pois tivemos a impressão que auxiliavam as crianças no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na interação do professor não indígena com seu alunado, desempenhando um papel facilitador da comunicação. Ao comentamos com os professores sobre essa questão, alguns afirmaram que a presença materna, na sala de aula, deixava as crianças mais calmas e facilitava o trabalho docente.

Essa ligação afetiva como parte da cosmologia Tentehar, está relacionada à forma que as mães Tentehar veem o mundo e a criança neste, que se traduz como linha demarcatória entre *eles* e os *outros*, pois apesar da dinâmica fluida de interação entre

mundos diversos, mantêm em sua organização social formas de “distinções entre ‘nós’ e ‘outros’” (BARTH, 2000, p.34).

A ludicidade está muito presente na vida das crianças e também dos adolescentes em comunidades indígenas, por exemplo, na aldeia Bacurizinho as brincadeiras mais comuns são “da cobra cega, da cadeira, do saco, da corda (passar por baixo) [...]é comum as crianças estarem no rio ou no campo jogando bola, o negócio deles é jogar futebol, até as meninas têm time. Todos adoram futebol”, afirma PY.

No que diz respeito à divisão social das crianças Tentehar, Wagley; Galvão (1995) indicam que não se observa diferença marcante na educação da menina e do menino até quatro, e, no mais tardar, cinco anos de idade, sendo que a partir desta idade as diferenças vão se acentuando e as posições sociais de gênero vão se definindo. Nessa divisão social, a menina acompanha a mãe nos afazeres domésticos e o menino realiza atividades relacionadas à caça, à pesca e à roça. De acordo com Zannoni (1999) esta divisão de atividades é tão antiga - anterior mesmo ao mito dos gêmeos Maíra-yr e Mykura-yr<sup>2</sup> - e contada pelos mais velhos que, ao nascer uma criança do sexo masculino um ancião o criava e quando nascia uma menina, uma anciã a criava. Este mito também é lembrado pelo senhor Alderico Lopes<sup>3</sup>,

---

<sup>2</sup> Fazem parte da narrativa mitológica, a qual referencia a gênese do povo Tentehar, em que “são descendentes dos primeiros homens, seres homens-animais, sem cultura, que foram transformados em seres culturais através das ações transformadoras de Maíra, o Divino, o Encantado, coadjuvado por seu filho, Mayra-yr, junto com seu irmão gêmeo, Mykura-yr, o filho do Gambá” (GOMES, 2002, p.54).

<sup>3</sup> Seu Alderico foi “um especialista Tentehar, que, em 2017, faleceu aos 83 anos e, entre os Tentehar, exerceu as atividades de cacique, de monitor bilíngue e, posteriormente, de professor bilíngue, além de ter prestado

denominado carinhosamente por seu Alderico, em Ives et al. (2015).

Assim, a educação da criança Tentehar “é de competência dos pais e dos avôs. No entanto, toda a aldeia se responsabiliza por elas”, confirma Zannoni (1999, p.62). Portanto, essa relação entre genitores/filho ou filha é importante para a manutenção dos processos organizacionais de grupos tribais, sendo comum em outros grupos indígenas, como o caso dos índios *Yudjá* no Pará, cujos conhecimentos tradicionais sobre a pesca artesanal são passadas de pai para filho (CARVALHO Jr. et al., 2011).

Cabe destacar que a educação da criança ocidental tem estruturas formais (temporais e espaciais) muito diferentes da educação da criança indígena, que está pautada na liberdade e na autonomia, dessa forma a educação em um espaço de fronteira precisa levar em conta que “[...] a especificidade da organização social étnica decorre do papel que nela desempenham os contrastes culturais, mas esse papel não pode ser dissociado dos processos de manifestações de identidades” (BARTH, 1969 *in* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p.112).

O jeito “fluido e dinâmico” da criança Tentehar, que ora apresenta timidez, ora esbanja alegria, se perpetua por toda a vida, e se identifica com os gêmeos Mayra-yr e Mykura-yr:

tanto pelo o que um tem de magia e esperteza, quanto pelo o que outro tem de fanfarronice e incapacidade. Em suma, os Tentehar a guardam em sua cultura a ironia da

---

serviço à Funai, por 45 anos, e nessa função exerceu a chefia de Posto da Funai e fez parte do grupo que liderou a demarcação das terras indígenas Bacurizinho e Morro Branco, MA” (IVES-FELIX; NAKAYAMA, 2018, p.46).

impossibilidade de serem deuses. E isto, de certo, é o que os fazem rir de si mesmos (GOMES, 2002, p.58).

Particularmente, acreditamos que o comportamento de sorrir todo o tempo esteja no *ethos* Tentehar, diferentemente das sociedades ocidentais em que essa forma de conduta é estimulada inicialmente na infância, porém, não é dado prosseguimento na vida adulta, talvez, porque os pais ou responsáveis aconselhem seus filhos a não falarem ou não dar atenção para estranhos!?

O aprender na infância Tentehar está ligado à sua autonomia e à sua liberdade e, assim, como nos remete novamente a poesia de Ana Meire Sá, em outros versos, a criança cresce linda, pura e solta, e como pássaro a voar estão por toda parte a vivenciar.

## **O xamanismo Tentehar**

Quanto ao aspecto religioso entre os povos indígenas no Brasil, Bergamaschi (2004) cita o xamanismo, que “é conhecido como pajelança, pois é praticado nas sociedades em que o pajé é o xamã, aquele que recebe o poder, a energia xamânica” (p.111). Neste sentido, entre os Tentehar, o pajé tem o papel de mediador entre seu povo e o sobrenatural. De acordo com Zannoni (1999, p. 133), “tem a faculdade de chamar e dominar os espíritos” e acrescenta:

Este é uma pessoa respeitada e temida. Respeitada, porque domina os espíritos e, conseqüentemente, pode curar doenças a estes relacionadas. Assim, é tão mais prestigiado quanto mais espíritos conseguir dominar nas suas sessões de cura. Temido, porque pode usar desses

para fins maléficis, isto é, para feitiçaria [...]. Ser pajé não é fruto da escolha do indivíduo, mas da predestinação (ZANNONI, 1999, p.133).

Wagley; Galvão (1955, pp.114-115) complementam a forma de atuação do pajé, entre os Tentehar:

chama os sobrenaturais por meio de danças e canções específicas para cada um desses sobrenaturais [...]. O pajé puxa no cigarro até que o sobrenatural entre em seu corpo, fazendo-o comportar-se de maneira característica. O pajé não fica inteiramente à mercê do sobrenatural, ao contrário, aproveita-se dessa ocasião para curar e proteger os leigos da sua ação maligna.

Cabe destacar, de acordo com Maranhão (2010) que além do pajé, das danças, canções e orações, os Tentehar também fazem uso da medicina natural, relacionados principalmente às plantas, para promover a cura dos doentes nas aldeias.

No que diz respeito às atribuições do pajé entre os Tentehar, Ives et al. (2015, p.385) destacam na narrativa do ancião seu Alderico que: “é para fazer as curas! Quem está doente vai lá para ele curar. Tirar o *Karowara* como se chama, *Karowara* é uma coisa botada. Tiram pedra, pedaço de pau do outro, aí fica bom! Tira espírito (o *Piwára*)”.

Nas comunidades indígenas Tentehar pesquisadas se destaca a relação conflituosa entre igreja protestante e xamanismo/pajelança. Neste sentido, o seu Alderico infere que sua cultura está intimamente ligada aos seres sobrenaturais e questiona se reportando aos *karowaras* “Quem iria tirar os espíritos ruins das pessoas? Como vamos lidar com esses espíritos?” E neste contexto questionou: “onde é que fica o pajé, nesta história?” (IVES et al., 2015, p.396).

Durante a pesquisa tivemos a oportunidade de ouvirmos o cacique da aldeia Morro Branco, localizada próxima à área urbana grajauense, falar sobre os pajés, seus poderes e os espíritos que rondam a sua comunidade étnica. Na ocasião, o cacique fez uma classificação entre os espíritos, os *Piwára* os quais são espíritos das caças, dos peixes e das frutas e os *Karowara* se referem a algum tipo de feitiçaria. O cacique Tentehar acrescenta “hoje aqui na nossa comunidade o pajé ainda tem um papel muito importante, porque ainda acontece esse tipo de ‘*Karowara*”.

Wagley; Galvão (1955, p.107) comentam que, entre os Tentehar, *Karowara* é a designação genérica para sobrenaturais, os quais são categorizados em pelo menos quatro tipos: “criadores ou heróis culturais [...]; os ‘donos’ da floresta e das águas ou dos rios; os azáng, espíritos errantes dos mortos; espíritos de animais”. Além disso, que embora *Piwára* sejam espíritos, (p.114) quando os indígenas Tentehar se reportavam à feitiçaria “coisa botada” denominavam de *Karowara*. Assim, *Karowara-nekwahawo* é a aldeia dos sobrenaturais, se referindo aos homens dotados de imenso poder sobrenatural que “Viveram por algum tempo na terra, que abandonaram pela residência eterna na ‘aldeia dos sobrenaturais’ (*Karowara-nekwahawo*)” (p.107).

O cacique entrevistado também afirma que os espíritos maus entram no corpo deles para adoecê-los ou até para matá-los. Alguns destes espíritos estão incorporados nos organismos vivos, assim, em determinadas etapas da vida do indígena Tentehar certos animais não podem ser caçados e nem consumidos e exemplifica: “se um pai teve um filho e ele está com dois ou três meses de idade, o pai não pode matar certas caças, como a onça, o macaco e a cobra, porque tem caça que tem espírito e pode fazer mal à criança”. Relata ainda, que os espíritos dos peixes causam

dores de cabeça e só o pajé consegue tirar. E continua comentando sobre os espíritos das frutas, que entra principalmente:

nas crianças por terem o corpo aberto e as deixam doentes. Elas vão, ficam à tarde pegando aquelas frutas do caju, então, ali, está o espírito e, como elas têm o corpo aberto, ele acaba se infiltrando no corpo da criança e adoecendo-a. A partir daí, a criança começa a vomitar e ter diarreia. Quando a criança fica pálida a mãe já conhece logo, isso aqui não é doença: é o espírito das frutas que caiu no corpo dela (Cacique Tentehar).

Para Zanonni (1999) os espíritos também “vêm da fonte de água, riacho, poço ou lagoa” (p.136).

Na aldeia Bacurizinho, comunidade indígena mais distante da área urbana (aproximadamente 25 km), fizemos observações na PEY, onde um aluno de quatro anos de idade havia falecido, recentemente. Professores e alunos informaram que a criança morreu em decorrência de diarreia intensa. Comentaram que a mãe não havia levado ao médico, somente para o pajé rezar, mas, infelizmente, ele não conseguiu tirar todos os espíritos maus da criança. Neste sentido, podemos inferir que o xamanismo Tentehar é um elemento marcante e vital neste grupo étnico.

Cabe retornar aqui, a identidade mitológica dos gêmeos Maíra-yr e Mykura-yr, porque ela explica a ontologia do ser Tentehar e seu reconhecimento “tanto pelo que um tem de magia e esperteza, quanto pelo que o outro tem de fanfaronice e incapacidade” (GOMES, 2002, p.58), assim os Tentehar guardam em sua cultura a ironia da impossibilidade de serem deuses e isso, os fazem sorrir de si mesmos. Segundo Almeida (2012) a partir do mito dos gêmeos é possível perceber a interdependência, “que

aproxima e ao mesmo tempo aciona alteridades” (p.34), considerando que pode ser um importante instrumento para compreender essa condição ambígua de ser Tentehar.

### **Das zonas de contato, rituais, fluxos culturais e etnoconhecimento Tentehar**

No mundo globalizado da atualidade, os contatos entre diferentes povos são quase inevitáveis. Neste contexto, Hannerz (1997) procura situar o lugar ocupado pela globalização na história das ideias antropológicas, presumindo que as interconexões culturais estiveram presentes nas preocupações da antropologia, ainda que tratadas sob diversos modelos conceituais, como destaca:

Fluxo, mobilidade, recombinação e emergência tornaram-se temas favoritos (para a Antropologia) à medida que a globalização e transnacionalidade passaram a fornecer os contextos para nossa reflexão sobre a cultura. Hoje procuramos locais para testar nossas teorias onde pelo menos alguns de seus habitantes são crioulos, cosmopolitas ou cyborgs, onde as comunidades são diásporas e as fronteiras não imobilizam mas, curiosamente, são atravessadas (HANNERZ, 1997, p.7-8).

Neste contexto para Barth (2000) “as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam [...] categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação” (p.26). Desta forma, os grupos étnicos não são formados com base em uma cultura comum, mas a formação

de grupos ocorre com base nas diferenças culturais e a etnicidade é melhor entendida como um tipo de organização social.

Voltamos a enfatizar que as fronteiras Tentehar estão escancaradas, o trânsito de pessoas e saberes é muito grande. De acordo com Turner (2005, p.137), “nosso modelo básico de sociedade é o de uma ‘estrutura de posições’, devemos encarar o período de margem ou ‘liminaridade’ como uma situação interestrutural”, acrescentando que eles existem em todas as sociedades e tendem a alcançar a sua expressão máxima nas sociedades de pequena escala.

Lembramos que é bastante comum, realizarmos um ou mais tipo de ritual, e, às vezes, nem nos damos conta disso no nosso cotidiano. Neste sentido, entre os rituais da vida Tentehar se destacam os de: gravidez e parto; nascimento e infância; ritos de iniciação, casamento e velhice.

No campo da literatura antropológica sobre rituais é importante pontuar os estudos de Van Gennep (1977) a partir da perspectiva de sequencialidade, inferindo, como assinala DaMatta na apresentação desta obra, que:

A grande descoberta de Van Gennep é que os ritos, como o teatro, têm fases invariantes, que mudam de acordo com o tipo de transição que o grupo pretende realizar. [...] Finalmente, se as pessoas ou grupos passam por períodos marginais (gravidez, noivado, iniciação, etc.) (VAN GENNEP, 1977, pp.17-18).

Neste contexto, para Peirano (2000), os ritos passam a ser reconhecidos como:

tipos de eventos culturais/sociais e, em outras palavras: falas e ritos – esses fenômenos que podem ser recortados

na sequência dos atos sociais – são bons para revelar processos também existentes no dia-a-dia (PEIRANO, 2000, p.29).

Trazemos, como exemplo, o Rito de Iniciação Feminina o qual é um rito de passagem especial, de acordo com Van Gennep (1977), que acompanha mudança de lugar, de estado, de posição social ou idade. Este Rito entre os Tentehar se traduz, sobretudo, no tempo de reclusão por sete dias, na primeira menstruação da menina Tentehar (a Tocaia), a Festa do Mingau e a Festa do Moqueado, ritual de apresentação da moça.

Cabe enfatizar que este rito é uma prática cultural muito forte na atualidade e que acontece com bastante frequência, todos os anos, entre os Tentehar da região grajauense. Ressaltamos ainda que mesmo uma menina indígena Tentehar morando na área urbana, esse ritual é preservado, devido as meninas permanecem reclusas em um quarto escuro e pintadas com jenipapo, por uma semana, quando da sua primeira menstruação. Após este período também se apresentam na Festa do Moqueado, demonstrando seu sentimento de pertença Tentehar: forma duradoura e distinta do *'nós'* e do *'outros'*.

Em vista de encontrarmos a descrição pormenorizada dos momentos deste Rito em Zannoni (1999) e em Ives-Felix et al. (submetido), neste artigo apresentamos alguns detalhamentos enfatizando a influência das interconexões culturais, da mídia e, mais nitidamente, das igrejas protestantes nas comunidades Tentehar estudadas.

O ritual de apresentação da menina moça, Festa do Moqueado, é a última fase do Rito de Iniciação Feminina Tentehar. Recebe esse nome também devido à caçada, à preparação e à distribuição de carne moqueada na ocasião da

feira; embora antigamente este evento, com cantorias, danças e adornos próprios, fosse organizada individualmente por cada chefe da família extensa, atualmente, é realizada com a participação de moças de várias aldeias que menstruam pela primeira vez em um mesmo ano.

Não poderíamos deixar de nos reportar ao seu Alderico:

Para as pessoas mais velhas [...] a interferência da religião nos rituais tradicionais e no xamanismo na Aldeia é um crime. ‘[...] lá no Bacurizinho, não estão mais fazendo festa do Moqueado, não como antigamente, tem que fazer festa do moqueado, mas por causa da igreja, [...] não canta mais, não faz mais moqueado. Está errado! Eu não concordo com isso não! [...] quando nos pintamos dizem que não é uma coisa nossa. Dizem que é uma coisa do demônio: Então dá para perceber que já querem que a gente deixe essa cultura que vem de muitos anos, de muitos tempos, passando de geração para geração. Se nós passarmos todos a sermos evangélicos, o que vai ser do povo da gente?’ (IVES et al., 2015, p.384)

Na verdade, a preocupação de seu Alderico é o fato da Festa do Moqueado não estar acontecendo como era em tempos passados, em outras gerações, Ives et al. (2015) chamaram de uma nova fase da Festa do Moqueado, agora hibridizada.

Seu Alderico ponderou que, felizmente, em rituais tradicionais da aldeia, como o de iniciação feminina, mesmo a família participando de uma ideologia cristã, a adolescente desta família toma parte do ritual. Nós testemunhamos a saída da menina moça da tocaia e observamos um culto com pregação e músicas evangélicas em ritmo de forró e, em seguida, as atividades tradicionais do ritual (IVES et al., 2015, p.396).

Félix et al. (2013) ressaltam que, atualmente, a Festa do Moqueado, devido aos impactos causados pela destruição ambiental, houve a substituição da carne de animais silvestres (porco do mato, paca, veado, cutia, tatu, peba, guariba, anta, jacu, jaó, dentre outros) por carne de gado e frango industrializado. Neste sentido, a degradação ambiental, em terras indígenas, afeta negativamente o acesso a recursos naturais importantes nas tradições culturais dos povos indígenas e comunidades tradicionais.

Consideramos que mesmo com expressão diferenciada da antiga, o Rito de Iniciação Feminina acontece, portanto, a manutenção das fronteiras étnicas existe. Barth (2000) explica que um grupo mantém sua pertença étnica demarcada mesmo quando seus membros interagem com outros, mesmo transitando e experimentando mundos outros.

No decorrer das observações na Pré-Escola Y (PEY) e no desenrolar das brincadeiras, um grupo de meninos Tentehar se ofereceu para dançar *Hip Hop*. Perguntamos a PY se ela sabia como tinha começado essa brincadeira na aldeia:

não sei te dizer como isso começou, [...] realmente qualquer dia no final da tarde, à noite, você vai ver as rodas e eles lá dançando, e um ainda provocando o outro. E as mães preocupadas porque têm aqueles que ficam com a cabeça no chão, então elas ficam com medo de eles quebrarem o pescoço. Tanto o pai quanto a mãe costumam acompanhar, ficam ali observando tudo o que envolve a criança, seja na escola, seja na igreja, seja no dia a dia. Ainda que a mãe esteja conversando na porta de casa, mas ela está sempre observando por onde os pequeninos estão (PY).

Em um primeiro momento, aparenta ser um paradoxo o *Hip Hop* em terras indígenas, mas a partir dos estudos de Barth (1969) *in* Poutignat; Streiff-Fenart (2011) entendemos que a manutenção da fronteira cultural, entre os grupos étnicos não depende da permanência de suas culturas intactas, pois “um grupo pode adotar os traços culturais de outro, como a língua e a religião, e, contudo, continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo” (p.156), pois nessa relação intercultural envolve saberes tradicionais em meio a outros tantos saberes imbricados – é o que estava acontecendo com a prática desta dança, entre as crianças Tentehar.

Dessa forma, o trabalho fronteiriço da cultura exige “um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente, mas o novo como ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2013, p. 27).

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 2013, p.21).

Para o autor, a diferença cultural é um processo de significação que produz campos de força. Nenhuma cultura é unitária ou dualista na sua relação com o outro. Assim, todos os sistemas culturais são produzidos no *terceiro espaço*, nele acontece a produção do sentido de um ato comunicativo que nunca se realiza na relação simples de um eu com um você, mas supõe a presença de um terceiro espaço que representa as condições gerais da linguagem e uma estratégia performativa. A produção de sentido “requer que esses dois lugares sejam

mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço” (BHABHA, 2013, p.66).

Dessa forma, a cultura se localiza no *entre lugar*, ou no *terceiro espaço, espaço marginal*, estranho que resulta no confronto de dois ou mais sistemas culturais e por isso é capaz de desestabilizar essencialismos. E as diferenças são processos de significação que produz campos de força, carecendo de permanentes traduções, pois nenhuma tradução da diferença é para sempre, carece sempre de novas traduções, “com um tipo de fluidez um movimento de vaivém” (BHABHA, 2013, p.21). Complementando é: “como um ‘entre lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente” (p.29). Não é: “Nem futuro, nem presente, mas entre os dois”. (p.99).

Embora em um contexto diaspórico, híbrido, fluido, fronteiro e regulado pela entrada e saída de influências internas e externas, a identidade social e cultural se mantém, mesmo que se conceba que o centro cultural esteja em permanente movimento, ou seja, neste contexto, a identidade é tomada como “um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto” (HALL, 2003, p.16).

Assim, para Hall (2003) ao “mesmo tempo, em um movimento que parece paradoxal, enfoca sempre o jogo da diferença, a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade e das identidades diaspóricas em especial” (HALL, 2003, pp.15-16). A permanência do Rito de Iniciação Feminina mesmo nas famílias indígenas que professam religiões protestantes, dentro da comunidade Tentehar, pode ser uma situação merecedora de análise a partir deste jogo da diferença. Pois já não se concebe mais “um mundo de povos separados” (BARTH, 2000, p.28).

## Considerações finais

Na globalização, o centro cultural está em todo lugar e em lugar nenhum, as identidades se tornam múltiplas e são tomadas como um lugar que se assume.

Neste sentido apresentamos neste artigo algumas premissas da cosmologia Tentehar, tais como, a organização social e a constituição da criança e do jovem nesta sociedade. O papel do xamanismo, do Rito de Iniciação Feminina e a presença do gênero musical *Hip Hop*, em um contexto fronteiro e intercultural. Ao situarmos o modo ser e viver Tentehar, concluímos que sua relação com o novo está em um permanente movimento de fluidez, ao mesmo tempo que temos a percepção de que as linhas demarcatórias, entre o povo Tentehar e os *outros*, estão bem definidas.

A organização social do povo Tentehar é formada por uma “uma grande família” reunida por laços de parentesco, dando a impressão de que quando esta família “cresce demais” naturalmente se forma uma nova aldeia.

No que diz respeito às crianças Tentehar percebemos que são dotadas de autonomia, sempre estão ali, naquela liberdade. Gostam de estar em contato com a natureza, banhar nos rios e igarapés, coletar frutos e acompanhar os mais velhos nas caçadas; e nos finais de tarde dançam (*Hip Hop*) e/ou jogam futebol de campo em determinadas aldeias, por exemplo, assim, mesmo vivendo, em alguns casos, em situações precárias, são felizes e livres como pássaros a voar.

Portanto, consideramos que a autonomia da criança indígena seja inerente à forma de educação recebida, em que a relação entre o adulto e a criança esteja estruturada de forma

afetiva no cuidar e no educar, assim, sem medo de castigos físicos e outras coerções, se sentem livres, confiantes e capazes de observar e experimentar tudo o que está à sua volta.

No xamanismo Tentehar o papel do pajé continua sendo valorizado, tendo uma função importante na cura de males que os afetam, assim, mesmo os indígenas frequentando igrejas cristãs - uma realidade forte no interior das aldeias pesquisadas- ainda recorrem ao pajé, segundo eles, para “tirar os espíritos maus”.

Dentre os ritos Tentehar se destaca o Rito de Iniciação Feminina que se traduz, sobretudo, no tempo de reclusão da menina (a Tocaia), na Festa do Mingau e na Festa do Moqueado. Prática ritualística muito viva na atualidade acontece com bastante frequência, entre os Tentehar da região grajauense, mesmo para meninas moças indígenas que moram ou estudam na área urbana.

Neste sentido, nos embates das zonas de contato, das interconexões culturais, em que o centro cultural parece estar em permanente movimento, regulado pela entrada e saída de influências internas e externas, a identidade social e cultural Tentehar permanece demarcada; sobretudo, quando famílias Tentehar - mesmo participante de religiões protestantes/cristãs-, asseguram que suas meninas moças vivenciem o Rito de Iniciação Feminina, mesmo sendo esta em versão hibridizada e ressignificada.

Por fim, inferimos que não era nossa pretensão sermos completos acerca da discussão sobre a cosmologia Tentehar, porém, acreditamos que o exposto aqui, possa servir de convite para adentrarmos neste mundo e descobrirmos muito mais de suas particularidades e de suas diferenças e/ou nem tantas diferenças assim.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, E. R. M. “*Ser como o branco, não é ser o branco*”: dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís - MA, 2012.

ALMEIDA, M. R. M. *A construção do ser Canela: dinâmicas educacionais na aldeia escalvado*. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís - MA, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BARTH, F. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: *O guru, o iniciador, e outras variações antropológicas*. Tomke Lask (Org.). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Robert Bogdan; Sari Biklen (Org.). Trad. Maria João Alves; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Batista. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO JÚNIOR, J. R.; FONSECA, M. J. C.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. *O conhecimento etnoecológico dos pescadores yudjá, Terra Indígena Paquiçamba, Volta Grande do Rio Xingu - PA*. Tellus, n. 21, p. 123-147, jul/dez. 2011.

COELHO, E. M. B. *Estado multicultural e políticas indigenistas*. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. Fernanda Muller; Ana Maria Almeida Carvalho (Org.). São Paulo: Cortez, 2009.

FÉLIX, J. V. S.; NAKAYAMA, L.; IVES, N. O. Queimadas em reservas indígenas: ameaças à biodiversidade e à tradição do povo Tentehar-MA. Resumo. *Anais...* p. 17. II Encontro Metropolitano de Educação Ambiental Participativa. Belém- PA, 2013.

GALVÃO, E. *Diários de campo de Eduardo Galvão*. Marco Antonio Gonçalves (Org.). Rio de Janeiro: UFRJ/Museu do Índio/FUNAI, 1996.

GOMES, M. P. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Brasília: UFMG, 2003.

HANNERZ, U. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional in Estudos de Antropologia Social. *Mana*, v. 3, n. 1, p. 7-39, 1997.

IVES, N. O. *Educação infantil Tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural*. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém - PA, 2014.

IVES, N. O.; NAKAYAMA, L.; BARROS, F. B. Os velhos, nossas melhores referências: o etnoconhecimento como patrimônio cultural - a comunidade indígena Tentehar, estado do Maranhão. *Cocar*, v. 9, n. 18, p. 378-401, 2015.

IVES-FELIX, N. O.; NAKAYAMA. A danada da escola está lá: Educação Infantil vivenciada pelas crianças indígenas Tentehar maranhenses, a partir das falas dos seus interlocutores. *Tellus*, ano 18, n. 36, p. 39-66, 2018.

IVES-FELIX, N. O.; Nakayama, L.; Barros, F. B. Hoje menina, amanhã mulher: a magia e o encantamento do Rito da Iniciação Feminina Tentehar. *Espaço Ameríndio* (enviado).

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Medicina natural e pajelança*. São Luís, MA: Gráfica Mota, 2010.

MELATTI, J. C. Índios do Brasil. 9.ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEIRANO, M. A análise antropológica de rituais. In: *O dito e o feito*: ensaios de antropologia dos rituais. Mariza Peirano (Org.). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

PEREIRA, L. M. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: *Crianças indígenas*: ensaios antropológicos. Aracy Lopes da Silva; Ana Vera Lopes da Silva Macedo; Ângela Nunes (Org.). São Paulo: Global, 2002.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*: seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Unesp, 2011.

SÁ, M. J. R. *Saberes culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral*. 2014. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém - PA, 2014.

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TURNER, V. *Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2005.

VAN GENNEP, A. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.

WAGLEY, C; GALVÃO, E. *Os índios Tenetehara: uma cultura em transição*. Rio de Janeiro: MEC, 1955.

ZANNONI, C. *Conflito e coesão: o dinamismo Tenetehara*. Brasília: CIM

## **PARTE 3 – DESENVOLVIMENTO, MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE**



**ENXADAS**

**CAPÍTULO 24:**  
**ENXADA COMO INSTRUÇÃO PARA OS**  
**DESAVORECIDOS DA SORTE EM MINAS GERAIS:**  
**as colônias correcionais e orfanológicas**

*Claudia Oliveira Cury Vilela*  
*Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro*

“[...] querem fazer consistir a liberdade na verdadeira escravidão do povo, sobrecarregando-o de trabalho que não lhe traz vantagem alguma absolutamente<sup>1</sup>”.

A epígrafe acima expõe a reflexão de um parlamentar mineiro de que o miserável em Minas Gerais se via obrigado a realizar uma atividade laboral que traria mais vantagens ao Estado e menos a ele próprio, já que esse se via privado da condição de cidadão, sem meios de subsistência em uma sociedade preconceituosa e desigual. Ora, não lhe foi oferecida escolha, restando-lhe o trabalho subalterno, braçal e, para a execução de tais tarefas, foi impingido a esses sujeitos a instrução necessária.

Nesse capítulo convidamos o leitor a refletir sobre a instrução oferecida aos sujeitos nomeados como desfavorecidos da sorte, desgraçados, ímundos – alguns dos adjetivos que classificavam o indivíduo pobre, principalmente o escravo que

---

<sup>1</sup> MINAS GERAES. Sessão Ordinária n. 31, de 10 de agosto de 1891. Annaes da Câmara dos Deputados de Minas Geraes, Ouro Preto, p. 144, 1892.

liberto do açoite do escravizador, estava sujeito ao açoite da sociedade política e econômica dominante na primeira década da República brasileira. Para a produção desse capítulo, analisamos documentos históricos do período destacado, mas, principalmente os Anais da Assembleia Legislativa de Minas Gerais – ALMG. O texto apresenta certa ironia em algumas expressões, pois ao ler e analisar os anais legislativos nos causou estranheza o descaso com que os parlamentares se dirigiam ao povo relegado à pobreza e quisemos retratar tal desdém.

Começamos, então, cientes de que o advento da República enceta um período de novas preocupações e atitudes que pretendiam garantir o desenvolvimento socioeconômico no Brasil e, em Minas, o progresso dependia de uma população preparada para trabalhar e impulsionar a economia do Estado. A valer, as atividades econômicas nas Gerais circundavam o universo rural. E não sendo o manejo das atividades rurícolas sustentado por tecnologias que facilitassem a lida, o labor era árduo e carecia de braços para sua realização. Mas os braços cativos já não eram mais possíveis, pois a liberdade fora anunciada e a falta de mão de obra, decorrente do processo de libertação dos escravizados, provocou sérios entraves ao desenvolvimento da economia mineira. Nas palavras dos mandantes políticos, “[...] depois da lei 13 de maio é que deu-se a desorganização completa não só no serviço da lavoura, como até no serviço domestico”<sup>2</sup>; pois as criaturas libertas abandonaram as obrigações, deixando em prejuízo a economia do Estado.

---

<sup>2</sup> MINAS GERAES. 68ª Sessão Ordinaria da Camara dos Deputados do Estado de Minas Geraes, 24 de setembro de 1891. Ouro Preto, 1891. p. 368.

De fato, deflagrada a abolição dos escravizados e proclamada a República, “o liberto, subitamente poupado ao chicote do feitor, abandona a fazenda, local e símbolo de sujeição, para buscar as zonas prósperas, onde maior seria o salário, ou as cidades, abrigando-se em choças, vivendo de ocupações eventuais”<sup>3</sup>. Parte dos libertos procura uma ocupação que lhe rendesse uma forma de sobrevivência, mas o problema é que saíra “das sensalas a classe desprotegida dos ex escravizados, que foram lançados no mundo da liberdade sem nenhuma instrução”<sup>4</sup>. Portanto, a falta de instrução para os trabalhos urbanos, a falta de adereços sociais e o preconceito alijam socialmente esse indivíduo, oferecendo-lhe o descaso e a marginalização. Nesse contexto, o sujeito liberto do açoite se depara com a escravidão social.

Na conjuntura republicana, para se alcançar um nível de civilidade útil ao novo regime, os esforços haveriam de ser imensos, pois a República tinha que ser edificada, e para ergue-la à altura das civilizações tidas como modelos não seria um bando de ogros a fazê-lo: “as pessoas que se encontravam na condição de não saber ler e escrever viram-se de repente envoltas como que por uma segunda pele, tecida de rótulos estigmatizantes tais como os de ignorância, cegueira, incapacidade, doença e até de periculosidade”<sup>5</sup>. O panorama social que reinava na urbanidade

---

<sup>3</sup> FAORO, R. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 10. ed. São Paulo: Globo, Publifolha, 2000. p. 115

<sup>4</sup> MINAS GERAES. Sessão do Congresso Legislativo n. 5, de 24 de outubro de 1891. Annaes da Camara dos Deputados de Minas Gerais, Ouro Preto, p. 493, 1892.

<sup>5</sup> FERRARO, A. R. A História inacabada do analfabetismo do Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 143.

brasileira era assim retratado por um governante da nação em 1902:

As creanças e os adultos assim desamparados de toda e qualquer tutela moral, tendo a alma erma de sentimentos e o espírito vasio de instrucção, sem noções de ordem alguma, são ao mesmo tempo, victimas e agentes do mal, cujas funestas consequencias, vem mais tarde a soffrer – elles e a sociedade. Corrompidos desde a infancia tornam-se mais tarde corruptores; focos ambulantes de infecção; elementos deleterios propagadores dos vícios adquiridos, tornam-se eventualmente criminosos pela própria inconsciencia da sua responsabilidade, constituindo, emfim uma ameaça permanente e um perigo ocasional, que só pela força pode ser ou removido ou domado. Socialmente esse elemento pervertido torna-se um factor de desordens. Economicamente torna-se um consumidor improductivo, um parasita importuno.<sup>6</sup>

Seguindo o raciocínio do governante, e contextualizando as palavras *creanças, adultos, moral, ordem, focos ambulantes de infecção, vícios, criminosos, perigos, removido, domado, socialmente, desordens, economicamente, consumidor*, pode-se inferir o que era preciso combater e onde se desejava chegar. A seta do desenvolvimento perpassava transversalmente a sociedade, tornando-se imprescindível modificar sua estrutura social para rumar ao progresso econômico. A República busca sobrepor ao ônus acarretado por esse elemento de vida vadia um

---

<sup>6</sup> BOCAIUVA, Q. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 15 de julho de 1902, [pelo Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Quintino Bocaiuva. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio, de Rodrigues & Comp., 1902. p. 131. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u871/000001.html>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

bônus econômico, dotando esses sujeitos de utilidade ao capitalismo republicano. Nesse processo, a doma social era necessária, pois a incivilidade precisava ser corrigida, e a essa se alinhava a classe pobre, bastante marginalizada nesse entreato histórico. Ora, a classe dos desocupados não tinha instrução ou modos. E, em busca de oportunidades no meio urbano, acabavam por peregrinar pelas cidades, e as arruaças se davam em oposição às novas regras sociais que os novos tempos impunham. Com essa preocupação, o presidente do Rio de Janeiro, então, Capital Federal, analisa e expõe:

Ninguém aceita de boa mente as restricções leaes, todos experimentam grande constrangimento em submetter-se a qualquer especie de disciplina; o princípio da autoridade só desperta o instinto da revolta; a obediencia á Lei é considerada uma humilhação.<sup>7</sup>

Nas palavras do presidente da Capital Federal, a grande maioria da população nacional era como

[...] um elemento nomade, constitue uma espécie de camalote social que fluctua ao grado da corrente e que conserva, em todos os pontos aonde aporta, o caracteristico da ingênita aversão ao trabalho e á disciplina. Na lavoura, por onde as vezes perambulam, esses parasitas erraticos, são um elemento de perturbação e um exemplo de preguiça e insubordinação que apenas servem para corromper os operários [...] Nas cidades e

---

<sup>7</sup> BOCAJUVA, Q. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 15 de julho de 1902, [pelo Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Quintino Bocaiuva. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio, de Rodrigues & Comp., 1902. p. 132. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u871/000001.html>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

povoados são um elemento de desordem que alternativamente passam o tempo, ora na venda embriagando-se e alternando com os sócios da sua miseria; ora na cadeia, onde são alimentados pelo Governo. E finalmente como desse gênero de vida só pode colher enfermidades e deformações, são elles ainda os que enchem os leitos dos hospitaes, nas casas de caridade, que são mantidas com grandes sacrifícios ou pelo Estado ou por alguns particulares. Refractarios ao trabalho; sem noção dos gosos e do conforto social; mal alimentados e mal vestidos; expostos ás intermperies; depauperados e anemicos; são seres inúteis para si e para a collectividade social.<sup>8</sup>

Nesse caso, “como devem ser considerados e tratados esses meninos e esses homens assim transviados? Penso que devem ser considerados como orphãos e tratados como desvalidos a quem a sociedade deve amparo, direcção e conforto”<sup>9</sup>, completa o governante.

Nesse sentido, ele sugere a importância dos orfanatos e das escolas correcionais, concluindo:

[...] fundadas e mantidas não com o caracter de prisões mais ou menos attenuadas no rigor da sua disciplina, porém como institutos de ensino, de preparo moral e profissional que habilite os hospedes temporários do Estado a tornarem-se cidadãos uteis e moralizados.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> BOCAYUVA, 1902, p. 133.

<sup>9</sup> BOCAYUVA, 1902, p. 134

<sup>10</sup> BOCAYUVA, 1902, p. 136

Essa exposição da situação em que se encontrava grande número de brasileiros, endossada pela explanação do presidente carioca, nos indica o que motivou a criação de asilos e outros espaços de correção destinados aos abandonados: tornar essas criaturas úteis e dotadas de moral republicana. Era preciso, então, recolher os homens transviados e essas crianças, sem amparo do responsável familiar no empreito civilizatório – os quais ficariam sob a tutela do Estado que poderia aplicar-lhes disciplina rigorosa em orfanatos ou asilos e nas escolas correcionais.

Em Minas, as lavouras precisavam de socorro para fazer com que a situação econômica do Estado se recuperasse. Muitos estrangeiros que chegavam por aqui não se adaptavam ao trabalho no campo e partiam em busca de melhores paragens. Os indivíduos pobres, que careciam de trabalho para sobreviver, não se satisfaziam com as péssimas condições de trabalho oferecidas no campo e, desprovidos de modos para o trabalho nas cidades, se viam vagabundos, sujeitos ao preconceito e à prisão. Na Casa Mineira, o assunto parecia não ter fim, e à classe dos vagabundos, vadios, das criaturas improdutivas era atribuída toda a má sorte das lavouras e, conseqüentemente, a baixa maré econômica de Minas, conforme demonstra a fala de um de seus membros:

O Sr. Desiderio de Mello: Entre os males, Sr. Presidente, que afligem a lavoura e que são precisos remover com a maior presteza, está a vadiagem. O vadio, Sr. presidente, é mais nocivo à lavoura do interior do que outras calamidades apontadas para os grandes centros. No interior o vadio, essa parasita social, encontra elemento para prosperar livremente alli devido ao nosso innato sentimentalismo, à condescendência dos nossos patrícios. O vagabundo encontra alimentação e hospitalidade em todas as casas e quando a policia toma uma providencia contra ele, há sempre quem se apresente, por vaidade

estulta, com a intenção talvez de manifestar importância na localidade, reclamando a seu favor, tolhendo os passos da auctoridade, burlando assim as providencias sabias adoptadas na lei que organizou as colônias correccionaes do Estado.<sup>11</sup>

A discussão foi calorosa, com acusações, inclusive, contra os padrinhos, aqueles atentos ao disposto no Código Penal que se dispunham a afiançar os vadios. Essas almas benevolentes tiravam vantagens da situação, pois eram admitidos como homens de importância na localidade e ainda alimentavam uma dívida de gratidão com o vadio em questão, ficando esse, então, a seu dispor. Nesse tempo, o elemento provocador de tantas desordens e prejuízos, com sorte de ser apadrinhado, assinava o *termo de bem viver*<sup>12</sup>, no qual se comprometia ao trabalho e ficava livre de ser recolhido nas colônias correccionais. Na pauta legislativa evidenciada, a discussão girava em torno de ampliar as disposições do regulamento policial vigente, para que as penalidades aplicadas ao vagabundo e aos criados de servir fossem mais implacáveis.

O Sr. Desiderio de Mello: - Como sabe a casa, no interior não há ninguém que não tenha o seu padrinho, de sorte que o vadio que tiver assignado o termo de bem viver pode escapar à acção legal, porque procura empenhos, ilude o

---

<sup>11</sup> MINAS GERAES. Sessão Ordinária n. 12, de 5 de julho de 1897. Annaes da Camara dos Deputados de Minas Geraes, Ouro Preto, p. 71, 1897. Grifo nosso.

<sup>12</sup> A respeito desses documentos de coerção é interessante a leitura da dissertação “Os pobres e os termos de bem viver: novas formas de controle social no Império do Brasil” por Eduardo Martins em 2003 pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista.

juízo, sahe de uma zona para outra, causando sempre prejuízos, como a ociosidade accarreta vícios, estes accarretam crimes, esse elemento deletério, essa malta, desenfreiada e provocadora das grandes desordens, de que os órgãos locais dão sempre noticia, obrigando o governo a continuas diligencias para reprimir essa borda prejudicial que infesta e vaga pelo interior do Estado. (Muito bem). O vagabundo não é somente pernicioso porque consome e não produz, é também porque vive extorquindo dinheiro aos fazendeiros a titulo de adiantamento, promettendo serviços que não prestam, hoje em uma fazenda, amanhã em outra, illudindo, sem que uma punição benéfica possa debellar esse mal que nos afflige e agrava mais o precário estado da nossa pequena lavoura, tão carecedora de auxílios e das vistas beneficicas dos poderes públicos. Tratando-se dos criados do servir, eu pretendia tambem estabelecer medidas efficazes de maneira que pudesse ser uma verdade a lei em sua execução. Ninguem ignora quanto soffremos com essa criadagem, que pullula por ahi, e entra para as nossas casas já com o sentimento intimo de animadversão contra nós<sup>13</sup>.

Os criados do servir, “outra calamidade que afflige as famílias<sup>14</sup>”, como definiam os sujeitos das leis, eram aqueles que se aventuravam a prestar serviços nas casas de família, realizando os serviços domésticos. Esses, ainda que sua labuta fosse necessária para o bemestar de famílias mais abastadas, também eram vítimas de desconfiança, preconceito e, muito difficilmente,

---

<sup>13</sup> MINAS GERAES, 1897, p. 71, grifo nosso. Sessão Ordinária n. 44, de 12 de agosto de 1897.

<sup>14</sup> MINAS GERAES, loc. cit.

se livravam das acusações, como acreditava o Sr. Desiderio de Mello.

[...] e de fato, Sr. Presidente, de qualquer idade e sexo que seja a pessoa que se introduz na nossa casa, não podemos contar com sua lealdade. Os creados levam o cynismo ao ponto de esbanjarem as nossas economias... O Sr. João Pio: - V. exc. está condemnando de mais os creados. O Sr. Desiderio de Mello: de roubarem para si, para sua familia e até para suas amantes, que banqueteiavam, à noite, a nossa custa. O Sr. Juvenal Penna: - Os creados não roubam joias, roubam pedaços de toucinho. O Sr. Desiderio de Mello: - Si v. exc. quizer experimentar, em sua propria casa, colloque à mão qualquer joia e me dirá si ella permaneceu no logar por 3 ou 4 dias<sup>15</sup>.

Como se percebe, o descontentamento era recíproco. Descontentes os mandantes, descontentes os mandados que, pelo visto, roubavam *pedaços de toucinho*, haja vista a naturalidade com que o Sr. Juvenal Penna os defende, minimizando a culpa desses frente ao fato de não roubarem joias. Mas as acusações do Sr. Desiderio foram elevadas como graves, tendo sido encaminhadas para estudo pela Comissão de Justiça Civil e Criminal, o projeto de maior rigor nas punições dessa classe de trabalhadores e vagabundos. Mediante esse quiproquó, os desfavorecidos da sorte eram, em geral, considerados como gente de laia deteriorada e imoral: vadios, vagabundos, criados, trabalhadores informais e mendigos. E como se livrar desses desvalidos que circulam nas ruas da cidade e perturbavam, principalmente, as famílias com poderio econômico que já não

---

<sup>15</sup> MINAS GERAES, 1897, p. 71. Sessão Ordinária n. 44, de 12 de agosto de 1897.

tinham mais o controle sobre o ir e vir dessas pessoas? Afinal, livres e sem obrigação ao trabalho, perambulavam sem eira nem beira, sendo responsáveis pelo fracasso das lavouras, pelas arruaças, pelos roubos e crimes. Uns, por isso, outros, por aquilo, cada qual a seu modo, perturbavam e eram alvo de frequentes tentativas oficiais de classificação e, por meio dessa, moralização e conformação de hábitos e costumes. O fim seria sempre o trabalho, ainda que obrigatório, para o bem do progresso do Estado mineiro. O Decreto 1435, aprovado em 27 de dezembro de 1900, vem atender a essa necessidade de classificar os sujeitos e, assim, aprova o *regulamento dos mendigos*. Por esse regulamento, esses sujeitos são definidos como “todo indivíduo que não puder ganhar a vida pelo trabalho, que não tiver meios de fortuna, nem parentes nas condições de lhe prestar alimentos, nos termos da lei civil, e implorar esmolas”<sup>16</sup>. Essas almas eram identificadas, inscritas e registradas pelos médicos das prefeituras que respondiam à Diretoria de Higiene. Os mendigos eram obrigados a ostentar no peito placas de identificação, adquiridas por meio do trabalho dessa Diretoria. A identificação era necessária para se fazer cumprir o Código Penal de 1890, o qual dispunha de um Capítulo que normatizava a mendicância, quando da não aptidão para trabalhar. É curioso constatar que, pelo Art. 1.6 do Decreto que aprova o Regulamento dos Mendigos, animais, como cachorros, cabritos ou carneiros, também deveriam ser matriculados na Diretoria de Higiene. Permitimo-nos inferir que tal Regulamento propunha regulamentar os mendigos e seus animais, ou os mendigos e animais que

---

<sup>16</sup> MINAS GERAES. Decreto nº 1.435, de 27 de dezembro de 1900. Aprova o regulamento dos mendigos. Cidade de Minas: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1900.

perambulavam soltos, ou, como preferiam alguns, os animais: mendigos e bichos.

De fato, a quantidade de avolumou com a libertação dos escravos e, assim, “a grande maioria da população vivia em condições muito precárias”<sup>17</sup>; era a classe dos desprotegidos da fortuna, o povo relegado ao cativo da ignorância e das obrigações, o que, para eles, muitas vezes, não fazia sentido.

Para essa gente, havia muitos deveres, muito a se cumprir; afinal, “a minoria governa sempre, em todos os tempos, em todos os sistemas políticos”<sup>18</sup>, e essa minoria controla e infunde padrões à maioria dominada, conforme suas necessidades ou interesses. Conforme esclarece Faoro, “[...] a camada dirigente atua em nome próprio, servida dos instrumentos políticos derivados de sua posse do aparelhamento estatal”<sup>19</sup>. Ora, se nos regimes anteriores o indivíduo miserável servia primeiro aos interesses econômicos do senhor; no novo ordenamento social, haveria de servir aos interesses do Estado-Nação. Sendo assim, a escravidão dera lugar a uma liberdade mais utópica que real. Portanto, a nova realidade político social impunha a necessidade de braços livres para o trabalho, o qual deveria ser obrigatório. Em outras palavras, no novo regime, o indivíduo seria livre, mas a sua liberdade estaria a serviço do Estado que impunha o trabalho. Esses braços livres, por sua vez, careciam de instrução, moral, higiene, civilidade; haveriam que ser domados. O estado de Minas precisava colonizar seu território e de braços que substituíssem o trabalho escravo nas lavouras. Nesse caso, se faz,

---

<sup>17</sup> CAMPOS; FARIA, 2005, p. 69.

<sup>18</sup> FAORO, 2000, p. 372.

<sup>19</sup> Ibid., p. 377.

por tradição, receptivo e, por conveniência, tolerante. Essa receptividade por conveniência em Minas, pelo que pudemos compreender, foi astutamente articulada desde a instauração da província, ou seja, os que antes eram expulsos, agora, faziam-se necessários. Pois:

Os vadios são o ódio de todas as nações civilizadas, e contra eles se tem muitas vezes legislado; porém as regras comuns relativas a este ponto não podem ser aplicáveis ao território de Minas; porque estes vadios, que em outra parte seriam prejudiciais, são ali úteis: eles, à exceção de um pequeno número de brancos, são todos mulatos, cabras, mestiços e negros forros.<sup>20</sup>

Se esses indivíduos foram bem-vindos em Minas, logo no começo de sua povoação, para trabalhar na produção de cachaça<sup>21</sup>, bem-vindos na época colonial<sup>22</sup>, agora também seriam, já que o Estado carecia de mão de obra para o trabalho nas lavouras e para outras atividades subalternas. Assim, os esquecidos da sorte, bem como aqueles que foram rechaçados de outros Estados, são bem aproveitados em Minas Gerais. Acontece que muitos indigentes e outros desgraçados tolerados e, ainda, os recrutados para se ocupar do trabalho no Estado, perambulam

---

<sup>20</sup> COELHO, J. J. T. Instrução para o governo da Capitania de Minas Gerais. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro-Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1994. p. 479.

<sup>21</sup> Cf. Ibid.

<sup>22</sup> “[...] havia demanda considerável de mão-de-obra alternativa à escrava e que servisse para reprimir quilombos, vigiar os índios do sertão, agricultural terras longínquas cobertas ainda por florestas virgens, descobrir novos regatos auríferos e veios escondidos nas profundezas, desempenhar enfim tarefas de que o cativo não podia se desincumbir.” SOUZA, 2004, p. 296.

pelas municipalidades em alvoroço, desorientados em meio a uma nova realidade de tentativas legais nacionais e estaduais. Para além da preocupação com a vadiagem, a apreensão quanto à sobrevivência das lavouras – importante eixo econômico do Estado – é constante e se justifica, conforme se depreende dos Anais da Câmara dos Deputados:

O Sr. Aristides Caldeira: Decretada a sabia Lei de 13 de maio [...] esqueceu-se que essa lei tinha por complemento necessário, urgente e inadiável a organização do trabalho, o auxílio a lavoura e muitas outras medidas que deviam salvar o país do choque que a súbita extinção da escravidão devia produzir em todos os ramos de serviços.<sup>23</sup>

Mediante essas inquietações, os deputados discutem uma forma de organização legal que obrigue o indivíduo sem ocupação a trabalhar.

O Sr. Severiano de Rezende: O nobre collega reconheceu que ha necessidade no meio em que vivemos de uma lei que obrigue o vagabundo a se empregar, a trabalhar. Ora, é justamente neste ponto que eu acho um obstáculo na nossa constituição que garante a todo o cidadão o livre exercício de qualquer profissão, obstáculo com que também luta o illustre auctor da emenda que não achando remédios a prescrever para conjurar o *mal*, tomou, na conjuntura, o alvitre de commetter a questão ao exame de uma comissão, de quem espera alguma suggestão, que nos encaminhe de modo a não estender-se essas garantias

---

<sup>23</sup> MINAS GERAES. Sessão Ordinária n. 68, de 24 de setembro de 1891. Annaes da Câmara dos Deputados de Minas Gerais, Ouro Preto, p. 366, 1892.

a liberdade de profissão, de modo vago e geral, porque nesse caso serviriam somente para acoroçoar a inercia e a preguiça. (Apartes)<sup>24</sup>.

A obrigação ao trabalho parecia ser a maneira acertada de reprimir a vagabundagem e resolver o problema das lavouras. Então, para a classe pobre, considerada como vagabunda e incapaz – sem a mínima instrução – restou o exercício de um ofício que a liberdade não permitia escolher. Era o cativo do trabalho livre, em que se obrigava que o necessário fosse feito para o bem-estar da classe que detinha o poder socioeconômico. Pois bem, a soma dos brancos pobres, mulatos, cabras e negros alforriados constituíam a massa dos vadios, podendo a obrigação do labor pôr fim à vadiagem e contribuir para o desenvolvimento econômico do Estado. Nesse sentido, a seta do desenvolvimento apontava para o combate à vadiagem.

Com a elite mineira - política e econômica – imbuída de propósitos de repressão e controle, realizou-se, em 1893, o Primeiro Congresso Agrícola Comercial e Industrial do Estado, no qual se discutiu a ideia de “incorporar o trabalhador nacional de Minas Gerais às novas relações capitalistas impostas pelo nascente mercado de trabalho livre<sup>25</sup>”, então, organização do mercado de trabalho no campo, onde a instrução agrícola seria um instrumento capaz de munir a lavoura de braços úteis. Nas discussões do Congresso,

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 368.

<sup>25</sup> ALMEIDA, K. T. de. O ensino primário agrícola: o caso do Instituto João Pinheiro em Minas Gerais (1909-1942). 2009. 90 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Havia também grupos da elite que considerava a importância da educação profissional para a perfeita incorporação dos trabalhadores aos projetos grandiosos do Estado e do país. Era a idéia importada da Europa, acreditando-se que existiam classes laboriosas e classes perigosas. Para as primeiras, educação e trabalho; para as últimas, a polícia e a prisão. Para além de uma visão preconceituosa de ordeiros/deosrdeiros, não há como negar a enorme carência educacional, seja formal, seja profissional, reconhecida desde os tempos coloniais<sup>26</sup>.

Estabeleceu-se, portanto, que à classe pobre *laboriosa* restava o trabalho e, à classe pobre *perigosa*, restava a prisão, que se daria no âmbito agrícola, por meio do trabalho forçado com o fim de remodelar os sujeitos. De qualquer maneira, os miseráveis haveriam de ser úteis ao Estado, que carecia dos braços desses elementos sujos, sem higiene ou modos. “Em síntese, a camada dos homens pobres era tida como uma *outra humanidade*, inviável pela sua indolência, pela sua ignorância, pelos seus vícios, pela mestiçagem ou pela cor negra de sua pele”<sup>27</sup>.

A respeito da miséria da pobreza, outro aspecto que contribuía para o desalinho social era o elevado número de órfãos que perambulavam pelas ruas sem rumos – os *desgraçadinhos*<sup>28</sup> –, o que causava desconforto social à elite, cabendo ao Estado a missão de resolver o problema, atento à necessidade de moralização e, sobretudo, de mão de obra. “O Sr. Bueno Brandão:

---

<sup>26</sup> CAMPOS; FARIA, 2005, p. 196.

<sup>27</sup> SOUZA, 2004, p. 300.

<sup>28</sup> Como foram considerados, pelos deputados de Minas Gerais, as crianças órfãs e outros menores pobres; nas discussões das Sessões Parlamentares em Minas Gerais, em 1894.

Existe igualmente, sr. Presidente, grande numero de orphams e menores completamente desamparados, vagando pelas nossas ruas e praças. Esses menores, esses desgraçados, acham-se sob a jurisdição immediata dos juizes de direito.”<sup>29</sup>

O Estado se vê, então, obrigado a tutelar os desgraçados para o bem comum. Faria Filho argumenta que

A primeira das razões pelas quais os fundadores defendem a intervenção do estado na resolução do problema das crianças abandonadas, seja esta intervenção entendida como ‘caridade oficial’ ou dever mesmo do Estado enquanto instituição social, é que uma política para essa área poderia contribuir para a resolução de um dos grandes problemas da República, na perspectiva de alguns republicanos: a ausência de um cidadão republicano ‘bem’ formado<sup>30</sup>.

Nesse cenário, o cidadão *bem formado* seria aquele instruído para contribuir com o progresso econômico do Estado e, assim, amparando o menor com a instrução adequada para atender os setores produtivos. No futuro, o Estado contaria com adultos preparados para se ocuparem do trabalho para o qual foram instruídos enquanto menores.

O fato é que Minas era um Estado onde tudo abundava: o ouro, as pedras preciosas, as belas paisagens serranas, a imensidão e a qualidade das terras, mas também a pobreza, a

---

<sup>29</sup> MINAS GERAES. Sessão Ordinária n. 12, de 10 de maio de 1894. Annaes da Camara dos Deputados de Minas Geraes, Ouro Preto, p. 49, 1894.

<sup>30</sup> FARIA FILHO, L. M. de. República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro, 1909-1934. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001. p. 17.

ignorância da população analfabeta (que não se constituía apenas de pobres), o desleixo da sujeira, o descaso para com o pobre. Ainda que Minas fosse um Estado politicamente forte, a imagem social refletia miséria e atraso. Era preciso agir e, de alguma maneira, resolver a situação social deplorável que destoava dos ideais de limpeza, progresso e modernização pretendidos; urgia cuidar da imagem do Estado perante a Nação. Minas precisava dar um jeito na feiura da indigência, reprimir a vadiagem de crianças e adultos e, assim, livrar as cidades da baderna e, ao mesmo tempo, munir o Estado de trabalhadores que dessem conta das lavouras.

Nessa intenção de formar operários nacionais, não poderia haver melhor Instituição que corrigisse os maus hábitos, moralizando os sujeitos e instruindo para o trabalho, que as Colônias Correccionais.

O Sr. Bueno Brandão: Mas, Sr. Presidente, essas medidas, a criação das fazendas agrícolas, dos institutos agronomicos, estações agronômicas, a introdução de machinas para a lavoura deixarão de produzir o resultado, que tem em vista os nobres deputados pela falta de braços com que luctam os nossos agricultores. Os favores não serão completos em quanto não dispuzerem os agricultores de pessoal suficiente e habilitado para os serviços das fazendas (apoiados) [...] Porém, nós vemos que os esforços empregados pelo governo para encaminhar para este Estado a immigração têm sido até hoje completamente improfícuos [...] Nestas condições, Sr. presidente, não nos resta promover por todos os modos o aproveitamento dos braços nacionais [...] Há, Sr. presidente, uma população fluctuante e adventícia, frequentadora das tascas, dos bordeis e das casas de jogo, e, se o Congresso do Estado promulgar leis coercitivas de

trabalho, terá conseguido encaminhar para as situações agrícolas os indivíduos que hoje vagueiam pelas ruas e praças, sem ocupação lícita. Os vadios e os cíciosos serão corrigidos e ver-se-ão obrigados a procurar uma ocupação lícita e honesta. Teremos desviado da vereda do crime esses indivíduos que em breve se tornarão uteis a si, a família e ao Estado. Teremos feito dos pequenos vagabundos de hoje os activos operários de amanhã, que concorrerão para o desenvolvimento de nossas indústrias (rurais) [...] nenhuma despesa seria mais justificável, nenhum sacrifício mesmo por parte do Estado, teria resultado tão benéfico, como a criação de algumas colônias correccionaes. (Apoiados)<sup>31</sup>

Fica claro que a Casa Legislativa mineira assume que o uso da mão de obra estrangeira em Minas não foi profícuo, admitindo que a criação das Colônias Correccionais no Estado de Minas seria a única saída para se oferecerem operários mais preparados para as lavouras, os quais seriam subordinados aos profissionais formados nas Escolas Agrícolas, Institutos Agrônômicos ou Zootécnicos. Assim, as Colônias Correccionais seria um *locus* de instrução para os desamparados da sorte, preparando-os para o trabalho. O quadro que segue, evidencia o que foi verificado nos Anais da ALMG em relação a esses espaços.

---

<sup>31</sup> MINAS GERAES. Sessão Ordinária n. 43, de 20 de junho de 1894. Annaes da Camara dos Deputados de Minas Geraes, Ouro Preto, p. 281, 1984. Grifo nosso.

Quadro 1: Legislação mineira relativa às Colônias Correccionais (1895-1910)

<b>Legislação mineira</b>	<b>Ementa</b>
Lei 141, de 20/07/1895	Cria Colônias Correccionais Agrícolas no Estado.
Decreto 858, de 16/09/1895	Aprova o regulamento sobre Colônias Correccionais Agrícolas no Estado.
Decreto 938, de 20/05/1896	Abre um crédito extraordinário de 300:000\$000 para as despesas com a fundação e custeio de duas Colônias Correccionais no Estado.
Decreto 1206, de 22/10/1898	Suprime diversos lugares na Colônia Correccional do Bom Destino.
Lei 544, de 27/09/1910	Autoriza a fundação de duas Colônias Correccionais.

Fonte: Assembleia de Minas<sup>32</sup>.

Observe-se que a legislação oficial se refere às Colônias Correccionais e não faz referência a Colônias Orfanológicas, mas, na análise documental, pudemos acompanhar a discussão da criação desses espaços e entender que se tratava da mesma regulamentação, tanto para Correccionais quanto para Orfanológicas, e que ambas incidiam sobre os sem fortuna e sem sorte.

Durante o governo de Floriano Peixoto, em 1893, o Decreto Legislativo Federal nº 143, de 12 de julho, autorizou a criação de estabelecimentos agrícolas, custeados pelos Estados federados e voltados para a correção – por meio do trabalho – dos vadios e vagabundos. Os pensadores políticos de Minas Gerais se inquietam diante dessa possibilidade. Em 1894, a Casa Legislativa mineira pondera sobre a criação de Colônias

<sup>32</sup> ASSEMBLEIA DE MINAS, 2014.

Correcionais no Estado, justificando com os bons resultados obtidos pela Europa e por países da América do Norte. Assim, é considerada a necessidade de moralizar os desgraçados – menores e adultos – que vagabundeavam soltos sem a punição adequada, sendo, conseqüentemente, apresentada a proposta.

O Sr. Bueno Brandão: [...] os magistrados luctam, e luctam muitas vezes com obstáculos insuperáveis para conseguirem collocação conveniente a esses desamparados da sorte que, de ordinário, são recolhidos a estabelecimentos agrícolas, onde apenas se cogita do aproveitamento de serviços muitas vezes superiores às forças dos menores, negando-lhes a necessária educação e ainda a mais rudimentar instrução<sup>33</sup>.

Importante destacar que o legislador faz diferenciação entre educação e instrução e admite o uso do trabalho dos menores de forma reprovável nos estabelecimentos agrícolas, onde não recebiam sequer a mais *rudimentar instrução*. A iconografia apresentada ilustra a certeza do parlamentar quanto ao trabalho dos menores nos campos, onde, muitas vezes, se exigia além do que os corpos frágeis poderiam realizar e onde não se ofereciam condições de aprendizagem. Entendemos que esses menores ficavam à mercê de sujeitos que deles se aproveitavam, levando-os para o trabalho no campo em troca de proteção ou algum aprendizado que lhes permitisse um futuro menos árduo. Mas o que de fato acontecia é que eles apenas trabalhavam, como afirmou o parlamentar na mensagem acima. A verdade é que, para não serem aprisionados nas Colônias, orfanológicas ou correcionais, essas criaturas precisavam provar que tinham uma

---

<sup>33</sup> MINAS GERAES, 1894, p. 49. Sessão Ordinária n. 12, de 10 de maio de 1894.

ocupação lícita e que delas tiravam seu sustento. Sendo assim, alguns menores, para não se sujeitarem à privação de liberdade nessas Colônias, se submetiam ao trabalho nas lavouras mineiras, aliciados por capitalistas ambiciosos que usufruíam do trabalho dessas almas desprotegidas, sendo muitas crianças encaminhadas para as Escolas Agrícolas onde serviam de operários. Pela iconografia apresentada (Figura 1), é possível observar crianças, de tenra idade, segurando enxadas e, ao lado, uma construção.

Figura 2: Escola Agrícola com crianças e adultos na área de plantação



Fonte: Crianças...<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> CRIANÇAS e adultos em Escola Agrícola não identificada. 1 fotografia, p&b, 15 x 22,7 cm. (Coleção Tipografia Guimarães. Série Sociedade). Acervo Iconográfico do Arquivo Público Mineiro. Disponível em:

É possível notar que há apenas um adulto entre os menores, possivelmente, o instrutor ou responsável pelo trabalho a ser realizado. Não encontramos especificações da imagem quanto à localização exata, mas, de qualquer forma, é possível verificar que se tratavam de crianças realizando algum trabalho agrícola, ingenuamente livres.

Na defesa da construção das Colônias Correccionais, é apresentada na Câmara a proposta que poderia dar outro destino a esses menores e adultos que careciam de correção apenas por não estarem trabalhando (em consonância com o Código Penal de 1891, já evidenciado nessa pesquisa). Esses seriam recolhidos das ruas, livrando as cidades desses elementos *perturbadores da ordem* que, enclausurados nas Colônias Correccionais, receberiam instrução:

O Sr. Bueno Brandão: Com a aprovação do projecto que tenho a honra de apresentar, teremos, sr. presidente, concorrido para que em nosso Estado se fundem as colônias correccionais onde possam ser recebidos não só os vadios, os mendigos, os ébrios, esses elementos perturbadores da ordem publica, como também esses desgraçadinhos que acham-se entregues hoje, em sua grande maioria, a especuladores que nas cidades delles se servem, empregando-os em misteres que não estão de accordo com o estado actual de nossa civilização<sup>35</sup>.

---

<[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico\\_docs/photo.php?lid=51](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=51)>. Acesso em: 15 set. 2014.

<sup>35</sup> MINAS GERAES, 1894, p. 49. Sessão Ordinária n. 12, de 10 de maio de 1894.

Parece haver certa disputa pelo trabalho dos órfãos entre o Estado e outros que deles queriam se aproveitar. Daí, a esperteza da proposta estatal, que consistia em continuar se aproveitando do trabalho de crianças e adultos, mas com validação legal, visto que, nessas Colônias, eles aprenderiam o trabalho agrícola e poderiam servir como operários nas lavouras, liderados pelos profissionais formados nas Escolas Agronômicas e Zootécnicas, como pudemos compreender. Contudo, houve controvérsias sobre a ideia de juntar, no mesmo espaço, adultos e crianças. Assim, sugeriu-se a criação de Colônias Orfanológicas, para os menores, e Colônias Correccionais, para os adultos.

O projeto consistia em alocar em espaço mantido pelo Estado, com alojamentos distintos para adultos e menores, os quais estariam sob o julgo dos juízes de direito e da polícia. “Além dos trabalhos agrícolas estabelecer-se-ão nas colônias escolas de instrução primária para os menores e adultos, fabricas e officinas de modo a serem aproveitados as aptidões e serviços dos condemnados, tendo-se em consideração o sexo e a idade”<sup>36</sup>. Nesse sentido, o *serviço dos condenados* é que proveria o lugar, ou seja, o Projeto dispõe sobre a forma de manutenção dessas prisões agrícolas, fixando que as despesas seriam custeadas pela venda do trabalho dos detentos, ficando o excedente depositado sob a forma de pecúlio a ser retirado na saída do estabelecimento. Os depósitos seriam feitos na Caixa Econômica<sup>37</sup>, ficando à

---

<sup>36</sup> MINAS GERAES. Sessão Ordinária n. 31, de 5 de junho de 1894. Annaes da Camara dos Deputados de Minas Geraes, Ouro Preto, p. 179, 1894.

<sup>37</sup> MINAS GERAES. Lei nº 210, de 19 de setembro de 1896. Cria uma Caixa Econômica no Estado, com sede na capital. Livro da Lei Mineira, Ouro Preto, p. 1, c. 1, 21 set. 1896. Disponível em:  
<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=>

disposição do Estado. A íntegra desse projeto encontra-se como Anexo B desta pesquisa, podendo-se verificar também a tabela de vencimentos dos sujeitos que atuavam nas Colônias.

Os debates sobre a criação das Colônias se estenderam por várias reuniões na Casa Legislativa, sendo essas colônias consideradas como “estabelecimentos para a proteção da infância abandonada, para a correção dos indivíduos sem ocupação lícita, sem domicilio certo, dos vícios enfim, que facilmente se tornam criminosos”<sup>38</sup>. Entretanto, a criação desses ambientes de atenção do Estado para com os desamparados da sorte estava submetida à disponibilidade orçamentária do Estado. Nesse caso, ficou decidida a redução do número de colônias a ser criado e aguardar para saber se os resultados seriam satisfatórios para, posteriormente, ampliar a criação dessas Instituições em diferentes regiões do Estado mineiro.

O Sr. Bueno Brandão: O que me parece inadiável é que desde já se faça alguma cousa em favor da infancia desvalida; que se cuide seriamente na repressão da vadiagem e sejam votadas medidas salutaes para a correção do viciosos. O art. 1º do substitutivo estabelece as competencias respectivas, isto é, a do juiz de direito e relação aos órfãos e menores, de acordo com os princípios da legislação actual; e em relação aos tribunales correccionaes quanto aos indivíduos que, de accordo com diversas disposições do código, tenham assignado termo de bem viver, observadas as leis do processo actualmente

---

LEI&num=210&comp=&ano=1896&aba=js\_textoOriginal#texto>. Acesso em: 23 jun. 2014.

<sup>38</sup> MINAS GERAES. Sessão Ordinária n. 36, de 11 de junho de 1894. Annaes da Camara dos Deputados de Minas Geraes, Ouro Preto, p. 235, 1894.

estabelecidas, e mais tarde, quando esses indivíduos infringirem o termo assignado, serão submetidos a julgamento perante o tribunal correccional, onde se observará a ordem dos processos da competencia deste tribunal com as alterações mencionadas no art. 2º. Vê-se, portanto, que a liberdade individual é amplamente respeitada, porque o individuo, que tenha de ser remetido para a colonia correccional, primeiramente assigna termo de bem viver, depois é submetido a um processo de desfesa, e finalmente é sujeito a julgamento no tribunal correccional, dando-se-lhe ainda amplo direito de defesa. Vê-se, portanto, que a comissão procurou circumndar esses indivíduos de todas as garantias. O fim do projecto é corrigir e jamais perseguir<sup>39</sup>.

Vale a pena ler o discurso do deputado Bueno Brandão, acima evidenciado, que explica a forma pela qual os indivíduos adultos seriam encaminhados para as Colônias após julgamento em que a *liberdade individual é amplamente respeitada*. Quanto aos órfãos, esses estariam submetidos ao julgamento dos Juizes de Direito.

Pode-se notar que, no ano de 1894, os debates em torno da problemática das Colônias Correccionais e Orfanológicas foram aquecidos e, em 1895, pela Lei 141, de 20 de julho, são criadas as Colônias Correccionais Agrícolas no Estado de Minas<sup>40</sup>. Esses espaços, mantidos pelo Estado, cuidavam de receber os considerados vadios nocivos à sociedade, que não conseguiram se ocupar, depois de terem assinado o Termo de Bem Viver

---

<sup>39</sup> MINAS GERAES, loc. cit., grifo nosso.

<sup>40</sup> MINAS GERAES. Lei 141, de 20 de julho de 1895. Cria Colônias Correccionais Agrícolas no Estado. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

(documento que obrigava os desocupados a se empregar), sendo lhes oferecida uma ocupação, além de proporcionar-lhes o aprendizado da leitura e da escrita. No mesmo território, obedecendo ao mesmo regulamento, mas com certa distância ou margem de segurança, deveriam funcionar também as Colônias Orfanológicas, com a razão de combater a vadiagem e dar rumo aos menores, não os submetendo os à convivência com adultos que, muitas vezes, já figuravam no mundo do crime. Essa seria uma forma de instruir, moralizar e incutir nessas criaturas novos hábitos, para um novo tempo. O trabalho nesses espaços é redentor das mazelas sociais e econômicas, sendo possível, por meio dos braços de vagabundos – adultos e menores –, acudir as lavouras do Estado.

A fotografia encontrada no acervo do APM (figura 19) evidencia crianças em área rural e, ao fundo, algumas edificações. Essa imagem sugere um espaço de aprendizado para crianças desprotegidas da sorte. Ordenados em fileiras, com trajes simples e descalços, à espera de instruções para o trabalho agrícola: moralização, higiene e obediência para o progresso do Estado mineiro.

Figura 3: Crianças enfileiradas em ordem segurando enxadas



Fonte: [Grupo de crianças...]<sup>41</sup>.

Por motivos de ordem econômica, apenas em 15 junho de 1896, o Presidente o Estado de Minas Gerais, Chrispim Jacques Bias Fortes, declara ao Congresso Mineiro:

Dentro em breves dias deverá ser inaugurada a primeira colonia correccional, para o que já estão dadas as precisas providencias. Foi designada uma fazenda situada em terrenos pertencentes ao Estado, junto á nova capital, para a sede dessa colonia. Tendo sido preciso fazerem-se reparos e consertos na casa para adaptal-a ao serviço a que se destina, não pôde por isso ser essa colônia installada, ha mais tempo, como era meu desejo<sup>42</sup>.

Enfim, os desocupados pegos perambulando, sem serventia alguma, seriam submetidos a algumas punições, no caso, a clausura nas Colônias, devendo serem úteis, primeiro, ao Estado e, depois, a outros mandantes particulares. Cabe a explicação que, a despeito do Código Penal de 1891, era exigida dos vadios desocupados a assinatura de um termo em que esse se obrigava a se ocupar em 15 dias, sob pena de reclusão. Em Minas, o Termo de Bem Viver, que deveria ser acatado pelos desgraçados, baixava o tempo de desocupação para 8 dias. Após esse prazo, eles seriam recolhidos às Colônias Correccionais. Isso era o que pretendia assegurar o Projeto de Lei nº 277, decretado pela Câmara, em junho de 1897:

---

<sup>42</sup> FORTES, C. J. B. Mensagem dirigida pelo presidente do Estado de Minas Geraes Dr. Chrispim Jacques Bias Fortes ao Congresso Mineiro em sua segunda sessão ordinária da segunda legislatura no anno de 1896. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, 1896. p. 18-19. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2405/000019.html>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

### PROJECTO N.277

O Congresso Legislativo, de Minas Geraes Decreta:

Art. 1º Os cidadãos de qualquer sexo e idade, que não estando sob o poder paterno ou sob a direcção de tutores ou curadores, sem meios de subsistência por fortuna própria ou profissão, arte, officio, occupação honesta, vagarem pelas ruas das cidades, pelos districtos e povoações, serão intimados pelas auctoridades policiaes para se empregarem, dentro do prazo de 8 dias. [...]

Art. 3º Passado o prazo do art. 1º, assignarão termo de bem viver os cidadãos que continuarem desempregados sujeitando-se às disposições da lei n.141, de 29 de julho de 1895<sup>43</sup>.

Importante lembrar que a Lei 141 é aquela que diz respeito à reclusão nas Colônias Correcionais. Uma delas, conforme Iconografia abaixo, nos permite observar: Colônia Correcional do Bom Destino que, em 1897, era dirigida pelo Major Nicolau Antônio Tassara de Pádua<sup>44</sup>. Observe-se que há homens de farda e um sino na parte central do pavimento externo, aos moldes das cadeias da época.

---

<sup>43</sup> MINAS GERAES. Sessão Ordinária n. 8, de 30 de junho de 1897. Annaes da Camara dos Deputados de Minas Geraes, Ouro Preto, p. 50, 1897.

<sup>44</sup> MINAS GERAES, 1897, p. 52. Sessão Ordinária n. 8, de 30 de junho de 1897.

Figura 4: Prédio da Colônia Correccional do Bom Destino



Fonte: Prédio...<sup>45</sup>.

Em 1898, pelo Projeto 421<sup>46</sup>, foi criado o cargo de médico da polícia do Corpo de Urbanos da Polícia, o qual atuaria também na Colônia do Bom Destino. A pesquisa revelou que aconteceram despesas extras, que não tinham sido previstas, como cuidados médicos para os internos, por exemplo, e, pelo visto, o Estado não se via satisfeito com o custo benéfico.

---

<sup>45</sup> PRÉDIO da Colônia Correccional do Bom Destino, MG. 1 fotografia, p&b, 11,5 x 17,0 cm. (Coleção Tipografia Guimarães. Série Sociedade). Acervo Iconográfico do Arquivo Público Mineiro. Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico\\_docs/photo.php?lid=31527](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=31527)>. Acesso em: 19 set. 2014.

<sup>46</sup> MINAS GERAES, 1903, p. 164. Sessão Ordinária n. 43, de 18 de agosto de 1898.

A colônia correccional de Bom Destino, aliás instituição de utilidade, nada produzia, não correspondendo ao fim de sua criação, e era uma fonte de grandes dispêndios para o Estado; foi modificado o plano de trabalho e reduzido o pessoal, com o que tem produzido renda que poderá ascender a 8:000\$000 annualmente, havendo entretanto uma economia com a redução de 15:000\$000<sup>47</sup>.

A mensagem acima, proferida pelo Presidente do Estado de Minas em 1899 – Francisco Silviano de Almeida Brandão – não deixa dúvida de que o projeto de moralização, instrução e aprendizado agrícola instalado nas Colônias Correccionais não rendeu o esperado, havendo que ser modificado, ainda que o Estado se beneficiasse do trabalhos dos reclusos de diferentes formas.

Como exposto nos *Annaes* Legislativos, em troca dos trabalhos realizados nas Colônias, os internos recebiam alguma quantia, que ficava depositada na Caixa Econômica, o que contribuía, de alguma forma, para movimentar a receita do Estado. Em 1903, os parlamentares apresentam um balanço da situação econômica de Minas, afirmando que o déficit poderia ser maior, caso algumas medidas não tivessem sido tomadas, como a cobrança de impostos territoriais. “Além dessa receita, o exercício contou com outros recursos, que elevaram suas operações a 28.201:733\$363. Concorreram para avolumar essa receita os depósitos de orphams, da caixa econômica.” Assim, o Estado se servia do trabalho dos menores nas Colônias, além de

---

<sup>47</sup> BRANDÃO, F. S. de A. Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Dr. Francisco S. de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua primeira sessão ordinária da terceira legislatura no anno de 1899. Cidade de Minas: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, 1899. p. 46. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2408/>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

outros espaços que os detinha e das quantias por eles depositadas no banco estatal.

Mas, pudemos compreender que as Colônias foram se ajustando para abrigar os adultos; já quanto aos os menores, o Estado pensa em outras alternativas, dividindo cada vez mais com os municípios a responsabilidades para com esses pobres infelizes. Em 1905, o Senado Mineiro apresenta na Casa Legislativa um projeto que trata da Organização Municipal no Estado. Dentre as obrigações da Câmara, em relação às Posturas Municipais, ficou estabelecido, pelo item XXIV: “Fundação de colonias, de escolas praticas, de institutos profissionaes, para colocação de menores desvalidos ou desamparados”<sup>48</sup>. Entretanto, haja vista a dificuldade econômica do Estado, os municípios se encontravam com poucos (ou sem) recursos para tamanha responsabilidade e a esfera estadual ajuíza outras possibilidades para resolver o problema dos menores desvalidos, orfãos e inúteis para os propósitos de progresso de Minas. A iniciativa Estadual na direção dos menores abandonados ou desvalidos, que parece ter alcançado maior êxito, deu-se em 1909, com a instauração do IJP<sup>49</sup>, o qual propunha organizar a baderna social dos menores e abandonados da sorte, além de prover o Estado de trabalhadores agrícolas.

---

<sup>48</sup> MINAS GERAES. Sessão Ordinária n. 45, de 24 de agosto de 1905. Annaes da Camara dos Deputados de Minas Geraes, Bello Horizonte, p. 372, 1905.

<sup>49</sup> O nome desse estabelecimento é uma homenagem ao advogado com expressiva atuação política em Minas Gerais, sendo Presidente do Estado em 1906: João Pinheiro da Silva, que nasceu no Serro (MG), no dia 16 de dezembro de 1860 e faleceu em 25 de outubro de 1908, na cidade de Belo Horizonte (MG).

O que ficou evidente é que a classe pobre em Minas Gerais, se tinha direito, esse era o da obrigação ao trabalho. As perspectivas socioeducacionais eram mínimas, pois interessava instruir o indivíduo para o trabalho e não promovê-lo para a tomada de decisões, então, educá-lo. Para a parcela desfavorecida da sorte, considerada imoral, o trabalho seria a cura, e a instrução, um instrumento para prepará-lo para as tarefas que poderiam inseri-lo no mercado de trabalho. Assim, a caça ao desenvolvimento econômico mineiro tem no trabalho o alvo, e na instrução, o meio.

A pesquisa efetuada nos causou indignação e ecoa na alma educadora a inquietação que estendemos ao leitor desse capítulo: Decorrido mais de um século de República brasileira, realizados debates, propostas e ações legislativas a favor da educação – que pode promover o indivíduo à condição de cidadão; reconhecendo que houveram avanços na educação pública brasileira e que se busca garantir o acesso de todos ao ensino gratuito e com qualidade, em que aspecto foi repensada ou que avanços ocorreram em relação à instrução oferecida aos sujeitos desfavorecidos socioeconomicamente no Brasil?

ANEXO A - Termo de Bem Viver assinado na década de 1900

Termo de bem viver que assigna  
 Francisca Moura.

Nos 12 dias do mez de julho de mil e trezentos e noventa e quatro, nesta freguesia de Horta de Campo onde se achava o Subdelegado João Ferraz Pinto de Vasconcellos, com minha venidera de meu cargo abaixo nomeado assigna a Francisca Moura, que fora obrigada assignar termo de bem viver, por descer as testemunhas Antonio Jorge, Antonio de Paes e Sebastião Pereira, em processo que lhe fora instaurado pelo facto de viver constantemente em brigada e viver vago e andante, não se mostrar a essa occupação occulta, Ordenou o Subdelegado em seu auto Antonio nos autos que a si Francisca Moura se obriga a não mais em brigada e a mostrar-se empregada dentro de prazo de oito dias, sob pena de trinta dias de caducio em prisão e a trinta mil reis de multa, pelo que se fez com este termo que assignando o Subdelegado e as testemunhas, que se assigna a cargo de si Antonio Pereira de Moura Junior e depois de lhe ser lido.

João Ferraz Pinto de Vasconcellos.  
 Augusto de Francisco Moura  
 Antonio Ribeiro de Moura Junior  
 Testemunhas João Gomes da Silva

## Transcrição do Termo de Bem Viver

Termo de bem viver que assigna

Francisca Marianna

Aos 17 dias do mez de Julho de mil oitocentos e noventa e quatro, nesta Freguesia de Itabirito do Campo onde se achava o subdelegado José Ferraz Pinto de Vasconcellos, com migo escrivão de seu cargo abaixo nomeado ahi presente Francisca Marianna que fica obrigada assignar termo de bem vi-ver, pois dizem as testemunhas Antonio

Jorge, Antonio da Rocha e Sebastião Rodrigues Pereira, em processo que lhes foram instaurado pelo fato de viver constante-mente embriagada e viver vagabundan-te, não se mantem com occupação correta,ordenam o subdelegado ao seu secre-tario nos autos que a ré Francisca Ma-rianna se obriga a não mais embria-gar-se e manter-se empregada dentro do prozo de oito dias, sob pena de trinta

dias de cadeia em prizão cellada e trin-ta mil reis de multa pelo que lavrei este termo que assignando o subdelegado a ré e as testemunhas, sendo obrigado arrego da ré Antonio Ribeiro deMoura Junior e depois de ler ser lido.

Jose Ferraz Pinto de Vasconcellos

Arrego de Francisca Marianna

Antonio Ribeiro de Moura Junior

Testemunha João Gomes da Silva

ANEXO B – Projeto de Criação das Colônias Correccionais, 1894

**COLONIAS CORRECCIONAES**

Entra em 2.ª discussão o projecto n. 7 sobre colonias correccionaes.

O SR. BUENO BRANCO pela commissão de justiça civil e criminal offerece o seguinte substitutivo offerecido ao projecto n. 7 de 1894, em 2.ª discussão :

Art. 1.º Fica o governo auctorizado a fundar tres colonias destinadas duas a correção dos infractores dos termos de bem viver e uma a receber orphãos e menores que para ella forem enviados pelos juizes de direito ex-officio ou a requerimento do promotor de justiça, dos paes ou tutores. As colonias serão estabelecidas em terrenos de propriedade do Estado, ou onde os não houver, nos que para esse fim forem adquiridos.

Art. 2.º A ordem do processo e julgamento dos infractores dos termos de bem viver será a estabelecida na legislação em vigor, com as seguintes alterações :

a) O presidente do tribunal correccional submeterá a votos esta primeira questão: o réo merece correções?

b) Decidida affirmativamente será proposta esta outra questão: qual o grão da pena?

c) O tribunal resolvendo o juiz proferirá a sentença que será immediatamente executada, cabendo apellação voluntaria da sentença condemnatoria para o juiz de direito, no effecto devolutivo somente.

d) O tribunal correccional julgará independente de aggravantes e attenuantes, entre os limites do minimo e maximo de seis mezes a dois annos, o tempo de residencia nas colonias, tendo em consideração a idade e o sexo do processado.

Art. 3.º Os juizes de direito, quando tiverem de remetter para a colonia orphanologica os orphãos ou menores, nos termos do art. 1.º determinarão o tempo de residencia, communicando a remessa ao chefe de policia.

Art. 4.º As colonias serão divididas em secções especiaes e bem distanciadas, de modo que não haja absolutamente communicação entre as diversas classes de individuos nellas recolhidos.

reservar-se-á uma parte, calculada segundo o esforço de cada correccional, para formação do peculio que ser-lhe á entregue no acto da sahida.

Art. 6.º Cada colonia terá o seguinte pessoal de nomeação do governo que poderá demittir o quando julgar conveniente :

Um director, um escrevente, um professor de instrucção primaria; tantos mestres de officinas, directores de trabalhos de campo e guardas-serventes — quantos forem necessarios e que serão contractados pelo director, com approvação do chefe de policia.

Art. 7.º Os vencimentos do pessoal de tratao do artigo antecedente, serão os fixados na tabella annexa.

Art. 8.º As colonias ficarão sob a immediata inspecção do chefe de policia, e do juiz de direito da comarca em que forem situadas, no que diz respeito á execução das sentenças.

Art. 9.º No regulamento que expedir o governo para execução desta lei, poderão ser impostas multas até a quantia de 200\$000.

Art. 10 Fica o governo auctorizado a despende até a quantia de seis centos contos de reis para execução desta lei nos exercicios de 1895 e seguintes, podendo applicar os saldos das diversas verbas do orçamento ou fazer as necessarias operações de credito.

Art. 11 Revogam-se as disposições em contrario.

Sala das sessões, em Ouro Preto, 5 de junho de 1894—LEVINO LOPES—J. BUENO BRANCO—V. MASCARENHAS.

—

TABELLA DOS VENCIMENTOS A QUE SE REFERE A PROPOSTA (R)

Director vencimento annual.....	4000000
Escrevente vencimento annual.....	2000000
Professor de instrucção primaria vencimento annual.....	3000000
Mestres de officinas vencimento annual.....	2400000
Director de trabalhos de campo vencimento annual.....	1400000
Guardas-serventes vencimento annual.....	1000000
Costeiro vencimento annual.....	1000000

Sala das sessões, em Ouro Preto, 5 de junho de 1894. — LEVINO LOPES — J. BUENO BRANCO — V. MASCARENHAS. — A imprimir na Officina da discussão do projecto.

Fonte: MINAS GERAES, 1894, p. 179. Sessão Ordinária n. 31, de 5 de junho de 1894.

## **CAPÍTULO 25: OS JOGOS TEATRAIS: vivências socioeducativas**

*Claudia Zagatto Fernandez*

Viola Spolin, nomeada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional, foi autora e diretora de teatro, com atuação nos Estados Unidos (Chicago, Nova Iorque e Califórnia), especificamente em Hollywood, distrito da cidade de Los Angeles.

Viola Spolin, construiu uma metodologia improvisacional dos jogos teatrais entre os anos de 1924 a 1990, construído pela experiência, um conhecimento que provêm da vivência (ação) estruturadora do processo de conhecimento. Para o desenvolvimento desta metodologia Spolin tomou como base alguns estudos específicos, como afirma Camargo:

Viola Spolin, diretora de teatro e pedagoga, possibilitou com suas reflexões práticas profundas bases para o teatro improvisacional norte-americano. Nele estão impressas as técnicas do cabaret alemão, da *commedia dell'arte*, da atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa no trabalho do ator de Stanislavski. Esta sistematização dos Jogos Teatrais contou, além da sua imersão na cultura teatral dos anos sessenta do século passado, com a inspiradora metodologia do jogo elaborada por Neva Boyd (1876–1963), desenvolvida principalmente na Hull House de Chicago, local de agregação social e de atividades de imigrantes pobres que chegavam falando todas as outras línguas para fazer a

“América””, carregando seus cantos, histórias, danças, jogos, nos primeiros anos do século XX, refugiados da pobreza, da guerra, da repressão, aquecendo-se na sopa da cultura. (CAMARGO, 2010a, p. 2)

Neva Boyd iniciou, por volta de 1921, dentro da Hull House, a Escola de Recreação e Treinamento (Recreational Training School), um planejamento de trabalho de grupo com os imigrantes e filhos de imigrantes que chegavam a Chicago. Era oferecido ginástica, danças de diferentes culturas, jogos populares, arte dramática e, principalmente, a teoria do jogo. Spolin foi aluna de Boyd entre os anos de 1924 1927 na Hull House. Viola assumiu o projeto coordenado por Neva Boyd, fundamentado no trabalho coletivo. Como descreve Camargo: “... todo o trabalho de Boyd estava orientado pela ênfase na metodologia da experiência do trabalho de grupo, nela a participação coletiva no jogo desempenha fundamental importância.” (CAMARGO, 2010b, p. 8). Este aspecto da “experiência do trabalho em grupo” nos jogos, está em sentido oposto ao individualismo, cada vez mais presente em nosso meio social consumista, e oposto também ao “estrelismo” comum em alguns profissionais das artes cênicas.

O trabalho em grupo é uma das principais características da metodologia dos jogos proposta por Spolin, ambas (Boyd e Spolin), acreditavam na construção do conhecimento através da troca de experiências, no qual estão inseridos o respeito mútuo e a troca de saberes. A outra forte característica também presente, e de suma importância, é o fator “competição” que se destaca geralmente na realização dos jogos. Para “Boyd a competição feita no jogo deve ser realizada por cooperação, estímulos, empatia, livre de prêmios estranhos que não sejam apenas a plena satisfação da representação (performance), o prazer do jogo em si mesmo.” (CAMARGO, 2010b, p. 9).

Spolin organiza os jogos teatrais em palco/plateia com objetivo de todos os participantes experienciem as duas posições: plateia (observadores) e jogadores em cena (atuantes). Na configuração palco/plateia, compreende a sistematização dos jogos teatrais por Spolin: Foco, Instrução e Avaliação. O trabalho também propõe a estrutura dramática configurada no Quem (personagem/relacionamento); Onde (cenário/ambiente) e O Quê (ação). Por tanto, é possível concretizar uma proposta de ensino de teatro porque esta organização estimula o educando/jogador a vivenciar a arte teatral e a refletir sobre ela.

O objetivo do jogo e suas vivências devem estar pautados no princípio do prazer em jogar, sem a espera de recompensas. Por Viola Spolin: “A competição, originalmente usada como um incentivo para maior produtividade e como um instrumento de ensino para desenvolver mais habilidades, infelizmente funciona apenas para poucos e deveria estar superada por ser inoperante.” (SPOLIN, 2012, p. 39).

Os princípios encontrados nos jogos teatrais de Spolin são: o aspecto social dos jogos; a forte presença dos jogos populares na metodologia; a integração física e psicológica durante a realização dos jogos (envolvimento orgânico); os jogos organizados na forma de situações-problemas; a valorização da condução de um adulto no momento do jogo, como processo importante da aprendizagem; a ênfase ao processo criativo de jogar, dentre vários outros.

Para Spolin, o jogo é um importante elemento de educação social e construção de conhecimento, compreendendo que o jogo não pode ser apenas uma prática em si mesma, uma vivência sem uma reflexão da e na cultura.

Os jogos teatrais dentro do pensamento de Spolin, como afirma Camargo, “transformam os jogos num processo de experiência, superando a compreensão dos jogos e brincadeiras como um simples processo de atividades, ou de acúmulo sucessivo de atividades, pois se constituem como prática em pensamento.”

O sujeito somente consegue dar sentido a algo novo com a presença do conhecimento adquirido estimulado na vida prática. Como pontua Camargo “pelos jogos teatrais o conhecimento se constrói num contínuo, na construção de uma ação significativa em constante devir, construída, refletida, repensada, em acúmulos e trocas de uma prática constante.”

O jogo teatral em si, no formato proposto por Viola Spolin, é uma ação refletida. O conhecimento não está subordinado à ação, mas se dá a partir da própria ação prática, na ação prática e como ação refletida.

Segundo Freire, quando refletimos criticamente sobre a prática de ontem, de hoje é que “[...] se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 1996, p. 43). Quando as experiências são comunicáveis podem ser refletidas e associadas a outras experiências. A linguagem é o meio de entrarmos em contato com a experiência dos outros e compartilhamos com as nossas próprias experiências.

É preciso destacar a importância da contextualização na problematização, pois toda vez que refletimos e levantamos os questionamentos olhamos para todas as óticas possíveis do objeto que conhecemos. Assim como todos somos sujeitos históricos, também o conhecimento é histórico e social.

A problematização torna o conhecimento social e histórico, pois, ao problematizar, o ser humano faz com que comece a perceber que ele só se realiza ligado a uma prática social e sempre vinculado à produção material da vida. A problematização é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção sobre a realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado. (MÜHL, 2010, p.328).

Para chegar à ação, partirmos da problematização, não buscamos apenas os questionamentos para chegarmos à realidade social e apenas tomarmos consciência disto. A educação problematizadora objetiva a conscientização.

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (FREIRE, 1979, p. 81).

Duvidar, problematizar e ressignificar precisam estar sempre presentes no pedagógico, só assim, a educação jamais estagna, ou seja, é a partir dessas reflexões que tomamos uma atitude. Portanto, o ensino de teatro do oprimido ligado à educação problematizadora tem uma grande afinidade. Ao passo que o teatro traz ao corpo do aluno esses questionamentos e vivências.

Considera Carballada, a possibilidade de se repensar questões relevantes da intervenção social e sua relação com a solidariedade através da intervenção social e sua relação com a solidariedade através da problematização de conceitos como: igualdade, identidade, exclusão e inclusão social. Uma vez que, a intervenção implica no questionamento das construções, circunstâncias e acontecimentos que se impõem entre o sujeito e

a sua identidade social. Pensamento estes compartilhados por Freire ao defender a ideia da humanização. Consistindo a educação em uma prática social humanizadora, com ações que favorecem a libertação e a autonomia para uma inclusão social, com umas práxis comprometida na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo, com a finalidade de transformá-lo (Carballeda, 2002, Freire, 1979).

Spolin, Freire, Carballeda entre tantos outros autores possibilitam a reflexão do educador em poder transformar suas práticas pedagógicas em processos participativos de qualquer grupo respeitando a cultura, linguagem e identidade. Em busca da formação cidadã ativa e consciência crítica, visando a solução para cada tipo de problema em comunhão.

## Referências bibliográficas

CAMARGO, Robson Corrêa. O Jogo Teatral e sua Fortuna Crítica... *Revista Fênix*. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010a

\_\_\_\_\_. Neva Leona Boyd e os Jogos Teatrais: Polifonias no Teatro Improvisacional de Viola Spolin. *Revista Fênix*. vol.7, Ano VII nº 3. set./out./ nov./dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/vol24robson.php>>. Acesso em 10/11/12.

CARBALLEDA, A. J. *La intervención em lo sociocultural: exclusión e integración em los nuevos escenarios sociales*. Paidós Saicf. Buenos Aires, 2002.

FREIRE, Paulo. Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos. *Tecnologia, educação e democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MÜHL, Eldon Henrique. Problematização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*; tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

**CAPÍTULO 26:**  
**A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO DOS**  
**RECURSOS HÍDRICOS COMO GARANTIA DA**  
**EFETIVIDADE DO DIREITO HUMANO À ÁGUA**  
**POTÁVEL**

*Cristina Veloso de Castro*  
*Osania Emerenciano Ferreira*  
*Rosa Betânia Rodrigues de Castro*

A crise hídrica que assolou o país expôs um problema antigo de muitos brasileiros que, no entanto, jamais se acreditou pudesse ser um problema daqueles que vivem em grandes centros urbanos como as regiões metropolitanas de São Paulo ou Rio de Janeiro. No entanto, o que se viu foi a possibilidade de todos, indiscriminadamente, serem vítimas da escassez hídrica.

A água é requisito essencial para a existência da vida e, conseqüentemente, nenhum ser vive sem ela. Assim, observa-se a íntima relação entre o direito à vida e o acesso à água. Ademais, observa-se a estreita relação entre o acesso a água potável em qualidade e quantidade suficientes com a efetividade do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. No entanto, em que pese todo o valor intrínseco à água e aos recursos hídricos, não há na Constituição Federal menção expressa da água como um direito e garantia fundamental.

A dimensão continental do Brasil demanda uma estrutura administrativa descentralizada e composta por um grande número de órgãos e instâncias e, assim, a Constituição Federal de 1988 adota o sistema federativo e divide a administração pública direta

em três níveis: federal, estadual e municipal, e neles a participação do cidadão, via de regra, se restringe à eleição de representantes periodicamente.

Todavia, essa não é a única forma de participação do cidadão na vida política concebida pela Constituição. Ela adota o sistema político representativo como regra e, também, permite a participação direta do cidadão no processo de tomada de decisões por meio de uma série de instrumentos. Em especial, o presente artigo analisa a possibilidade de participação do cidadão no âmbito dos assuntos relacionados à gestão dos recursos hídricos.

Assim, o presente artigo, valendo-se do referencial teórico adotado busca construir a logicidade e o desenvolvimento conceitual do tema analisando o estado do reconhecimento jurídico-doutrinário do acesso à água potável como um direito humano, bem como faz uma análise da possibilidade de participação direta do cidadão na concepção e execução da política urbana, especificamente quanto aos recursos hídricos.

Sob a perspectiva técnico-normativa, o presente artigo realiza o estudo normativo-jurídico do tema acompanhado de análise doutrinária do assunto com o intuito de analisar as garantias do acesso à água existentes no ordenamento jurídico brasileiro a fim contribuir e efetividade do direito humano ao acesso à água potável em quantidade e qualidade suficientes a todos indiscriminadamente, por meio da participação democrática.

## **A água potável como um direito humano:**

O artigo 5º, II da Portaria nº 2914/2011, define água potável como: “água que atenda ao padrão de potabilidade estabelecido nesta Portaria e que não ofereça riscos à saúde”.<sup>1</sup>

Nos ensinamentos de Zulmar Fachin e Deise Marcelino da Silva, água potável é nada mais que:

[...] aquela conveniente para o consumo humano. Isenta de quantidades apreciáveis de sais minerais ou de microorganismos nocivos, diz-se daquela que conserva seu potencial de consumo de modo a não causar prejuízos ao organismo. Potável é a quantidade da água que pode ser consumida por pessoas e animais sem riscos de adquirirem doenças por contaminação. (FACHIN, Zulmar, SILVA, Deise Marcelino da. Acesso à água potável: direito fundamental de sexta dimensão. 2ª edição. São Paulo. Millennium editora. 2010. p. 74.)

Assim, observa-se que a água potável é um bem jurídico diferente das águas comuns, existentes na natureza, uma vez que ela precisa atender a certas exigências físicas, químicas e microbiológicas indicadas pelo Poder Público. Trata-se de água destinada para atender as necessidades humanas com qualidade correspondendo a uma vida digna, bem como para que possa ser

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2914, de 12 de dezembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 2011. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914\\_12\\_12\\_2011.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914_12_12_2011.html)>, Acesso em: 15/05/2014.

utilizada pelo homem de forma segura, afastando o temor de contrair sérias doenças.

A água doce é fator decisivo para a vida das pessoas e do planeta, por ser utilizado por diversos fins, bem como ser essencial para satisfação das necessidades humanas básicas, como, por exemplo, para saciar a sede e preparo dos alimentos, uso doméstico, agricultura, eventos religiosos, geração de energia e manutenção dos ecossistemas regionais e mundiais.

Nessa linha de pensamento, uma série de argumentos podem ser apontados para justificar o acesso à água potável como direito fundamental. Nesse sentido, Luciana Cordeiro de Souza apresenta os seguintes argumentos:

a) a água como elemento essencial à sobrevivência das pessoas, da fauna e da flora; b) a água como requisito essencial ao desenvolvimento de coletividades que se agrupam próximo de rios e mares; c) a água como elemento simbólico de crenças; d) a água como matéria-prima para produção de alimentos, bebidas, remédios, cosméticos etc; e) a água como forma de lazer; f) a água como via de acesso para pessoas e cargas, promovendo a globalização e o processo de hibridação. (CORDEIRO, Luciana de Souza. *Águas e sua proteção*. Curitiba: Editora Juruá, 2006, p. 13-14 apud CARLI, Ana Alice de. *A água e seus instrumentos de efetividade*. 1ª edição. Campinas: Millennium, 2013, p. 38.)

Com efeito, ter acesso à água potável é fundamental para vida digna e saudável. Assim, nos dizeres do italiano Riccardo Petrella

podemos viver sem internet, sem petróleo, até mesmo sem um fundo de investimentos ou uma conta bancária. Mas –

um argumento banal, embora frequentemente esquecido – não nos é possível viver sem água. (PETRELLA, Riccardo. O manifesto da água: argumentos para um contrato mundial. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 24. TRADUZIDO apud VIEGAS, Eduardo Coral. Visão jurídica da água. Porto Alegre: Revista do Advogado, 2005, p. 131.)

Quando examinamos a quantidade de água na superfície terrestre chegamos à conclusão que o denominado Planeta Terra, deveria ser Planeta Água. Essa verdade é constatada pelo volume aproximado de água encontrado na Terra que é de aproximadamente 1400 milhões de Km<sup>3</sup>. Do total das águas que recobrem a crosta terrestre 97,5% é salgada e são encontradas nos mares e oceanos. Os restantes 2,5% correspondem às águas doces distribuídas entre calotas polares, cursos d'água, lagos, nuvens e aquíferos.<sup>2</sup>

No entanto, a água doce potável existe em quantidade reduzida, na realidade o que temos como água potável é apenas 0,03% do total de água do planeta.<sup>3</sup> Os estudiosos Zulmar Fachin e Deise Marcelino da Silva alertam que apesar desses dados serem suficientes para atender de seis a sete vezes o mínimo anual

---

<sup>2</sup> VAITSMAN, Delmo Santiago; VAITSMAN, Mauro Santiago. Água Mineral. Rio de Janeiro: Interciência, 2005, p. 5.

<sup>3</sup> VICTORINO, Célia Jurema Aito. Planeta água morrendo de sede: uma visão analítica na metodologia do uso e abuso dos recursos hídricos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 20.

que cada habitante necessita, trata-se de um recurso escasso e que não se encontra distribuído de forma homogênea no Planeta.<sup>4</sup>

Torna-se cada vez mais penoso e dispendioso ter acesso à água doce em quantidades suficientes para saciarmos a sede, prepararmos alimentos e cuidarmos da nossa higiene. Tanto é verdade que no corrente ano de 2014, os cidadãos brasileiros convivem apreensivos e temerosos quanto à perpetuidade da água doce no país, diante os sinais de exaustão e finitude que assombra nossos principais mananciais, inclusive algumas cidades já padecem com falta de água.

As estatísticas também servem para corroborar a dificuldade de acesso à água e saneamento básico, que torna a vida de crianças cada vez mais desumana e degradante:

A cada ano, a falta de água potável, de saneamento básico e de higiene causa a morte de cerca de 1,5 milhão de crianças menores de 5 anos. A falta de acesso à água, saneamento e higiene afeta a saúde, segurança, sustento e qualidade de vida das crianças, impactando principalmente mulheres e meninas. É muito mais provável que a sobrecarga da busca de água potável recaia sobre elas do que sobre os homens e meninos.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> FACHIN, Zulmar, SILVA, Deise Marcelino da. Acesso à água potável: direito fundamental de sexta dimensão. 2ª edição. São Paulo. Millennium editora. 2010. p. 17.

<sup>5</sup> UNICEF. Progressos no acesso a água potável; necessidades de saneamento requerem maiores esforços. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_17280.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_17280.htm)>. Acesso em: 04/03/2014.

Apesar da Organização das Nações Unidas para Alimentação (FAO) já ter declarado que cada ser humano precisa ter a sua disposição 40 litros de água potável por dia, o panorama mundial é bastante estarrecedor, vez que no planeta Terra 884 milhões de pessoas acordam todos os dias sem acesso à água potável, e outros dois bilhões carecem de condições adequadas de saneamento básico. Se esse cenário não for modificado em 2025, as projeções para o futuro são dramáticas, estima-se que quatro bilhões de pessoas ficaram sem acesso à água potável.<sup>6</sup>

Diante desse cenário desafiador apenas recentemente que os sujeitos de direito internacional despertaram a consciência de reconhecer expressamente o direito de acesso à água como direito fundamental.

Muito embora, particularmente algumas Convenções mencionam o acesso à água como meio de viabilizar e concretizar o direito à saúde e prevenir discriminações a determinados grupos de pessoas. Não obstante, no direito internacional não existe Tratado acerca do reconhecimento *erga omnes* do acesso à água potável em quantidade e qualidade como direito humano.

Apesar de a água ser fundamental para humanidade não foi reconhecido pela Declaração Universal de Direitos Humanos, datada de 1948. Outro instrumento jurídico que merece realce é a Declaração Universal dos Direitos da Água, que reconhece esse recurso como essencial para a vida de todo vegetal, animal e ser

---

<sup>6</sup> PETRELLA, Ricardo. O manifesto da água: argumento para um contrato social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.27 apud FACHIN, Zulmar, SILVA, Deise Marcelino da. Acesso à água potável: direito fundamental de sexta dimensão. 2ª edição. São Paulo. Millennium editora. 2010. p. 23.

humano, ou seja, é a seiva do planeta.<sup>7</sup> Destaca também o princípio número 4 de Dublin de 1992 “é especialmente crucial reconhecer o direito básico de todos os seres humanos terem acesso à água potável”.<sup>8</sup>

A Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, de 1979, nas raias do artigo 14, §2º, alínea “h”, assegura que os Estados-Partes deverão garantir às mulheres, que vivem nas zonas rurais, o direito de “gozar de condições adequadas de vida, particularmente em relação ao (...) abastecimento de água”.<sup>9</sup>

Além disso, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças de 1989, em seu artigo 24, §2º, alínea c, determina que os Estados-Partes devem combater doenças e a má nutrição, adotando técnicas que visam o “fornecimento de alimentos nutritivos e de água potável”.<sup>10</sup>

Igualmente, a Carta Africana dos Direitos e Bem-estar das Crianças de 1990 assegura que toda criança tem direito de gozar

---

<sup>7</sup> ONU. Declaração Universal dos direitos da água. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/sedr\\_proecotur/\\_publicacao/140\\_publicacao09062009025910.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/sedr_proecotur/_publicacao/140_publicacao09062009025910.pdf)>. Acesso em: 25/05/2014.

<sup>8</sup> ONU. Declaração de Dublin (1992). Disponível em: <<http://www.agda.pt/declaracao-de-dublin.html>>. Acesso em: 25/05/2014.

<sup>9</sup> ONU. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979). Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/lex121.htm>>. Acesso em: 25/05/2014.

<sup>10</sup> ONU. Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças (1989). Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 25/05/2014.

um melhor estado de saúde possível, assim segundo redação do seu artigo 14, (2) (c) “os Estados-Partes na Convenção devem buscar a implementação integral do direito à saúde e em particular adotar medidas (...) para assegurar o fornecimento de nutrição adequada e água potável”.<sup>11</sup>

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 também não reconheceu o direito humano de acesso à água potável, embora tenha estabelecido em seus artigos 11 e 12 que os Estados-Partes reconheceram o direito fundamental de toda pessoa de estar protegida contra a fome e o direito de toda pessoa de desfrutar o mais elevado nível de saúde física e mental.<sup>12</sup>

No passado, não imaginava nem se poderia imaginar que o acesso à água seria responsável pela sadia qualidade de vida, restrito e tão caro ao ponto de ser assegurado como direito humano por documentos internacionais e nacionais. Atualmente, torna-se imperioso a proteção jurídica do bem água à luz dos direitos humanos, conforme constatamos nos dizeres de Wagner Costa Ribeiro:

Ao ser incluído no âmbito dos direitos humanos, o direito à água passou a ser reconhecido como um dos itens fundamentais a existência. O objetivo central dos direitos

---

<sup>11</sup> Organização da Unidade Africana. Carta africana dos direitos e do bem-estar da criança (1990). Disponível em: <<http://www.didinho.org/CartaAfricDirBEC.pdf>>. Acesso em: 25/05/2014.

<sup>12</sup> ONU. Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais (1966). Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 25/05/2014.

humanos é permitir uma vida saudável e com qualidade aos seres humanos da Terra, além de garantias individuais de livre expressão cultural, política e de crença religiosa.

13

O primeiro reconhecimento explícito, em nível de direito internacional público, da existência do direito fundamental de acesso à água potável, foi em 2002 quando o Conselho Econômico e Social (Ecosoc) editou e aprovou o Comentário Geral nº 15.

Este comentário significou um marco na história dos direitos humanos ao reconhecer a água como um recurso natural limitado e um bem público essencial para vida e saúde. O direito humano à água é indispensável para vida humana com dignidade (tradução nossa).<sup>14</sup> O comentário do Ecosoc, embasa em dois artigos do Pacto de 1966 para interpretação do direito à água, o artigo 11, o direito a um nível de vida adequado, e o artigo 12, o direito ao grau de saúde mais elevado possível.

Na seara internacional, o reconhecimento mais significativo do acesso à água potável como direito humano entrou em ascensão em 28 de julho de 2010, por meio da Resolução nº 64/292, apresentada pelo Embaixador da Bolívia, que expressamente destacou que sua efetivação é essencial para

---

<sup>13</sup> RIBEIRO, Wagner Costa. Geografia Política da Água. São Paulo: Annablume, 2008, p. 112.

<sup>14</sup>ONU. General comment nº 15 (2002). Acesso em: <[http://www2.ohchr.org/english/issues/water/docs/CESCR\\_GC\\_15.pdf](http://www2.ohchr.org/english/issues/water/docs/CESCR_GC_15.pdf)>. Acesso em: 25/05/2014.

A limited natural resource and a public good fundamental for life and health. The human right to water is indispensable for leading a life in human dignity.

assegurar os demais direitos humanos. Após anos de debates sobre a questão, 122 países votaram a favor da resolução de compromisso redigida pela Bolívia que consagra este direito, enquanto 41 países se abstiveram.<sup>15</sup>

E, posteriormente para sanar essa questão, o Conselho de Direitos Humanos da ONU, editou as resoluções nº 15/9 (A/HRC/RES/15/9), em 30 de setembro de 2010, e nº 16/2 (A/HRC/RES/16/2), em 24 de março de 2011, as quais elevaram o acesso à água e ao saneamento a condição de direitos humanos indissociáveis dos direitos a saúde, vida e dignidade humana. Consequente, as resoluções implicam um avanço na tutela internacional, bem como são um marco decisivo na luta pela justiça da água.

Diante a aprovação dessa Resolução, discutiu-se acerca da força vinculativa desse instrumento para os Estados, bem como as suas implicações nos ordenamentos jurídicos que com ela concordaram.

Por sua vez, urge ressaltar que as sementes foram lançadas antes mesmo da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas formalizar esse direito em nível internacional. Cita-se, por exemplo, as Cartas Políticas latino-americanas do Uruguai (2004), Equador (2008) e Bolívia (2009), cujos diplomas constitucionais positivaram o novo direito à água e tornaram-se modelos mundiais na matéria quanto a juridicidade desse direito fundamental do cidadão.

---

<sup>15</sup> ONU. Resolution 64/292 (A/RES/64/292). The human right to water and sanitation (2010). Disponível em: <[http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/64/292](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/292)>. Acesso em: 25/05/2014.

Essa mudança de paradigma social e jurídico, orientada na cultura do bem viver ficou conhecida como o “novo” constitucionalismo ecocêntrico da América Latina, o qual reconhece como direito humano os bens indispensáveis para manutenção da vida, notadamente o direito à água. Nesse propósito é importante trazer e sublinhar as recentes constituições, tidas como marcos históricos desse novo constitucionalismo.

Nessa senda, a Constituição equatoriana estabelece na primeira sessão denominada “água e alimentação”: “Art. 12. El derecho humano al agua es fundamental e irrenunciable. El agua constituye patrimonio nacional estratégico de uso público, inalienable, imprescriptible, inembargable y esencial para la vida”<sup>16</sup>.

Nessa mesma direção, a Bolívia após intenso conflito em Cochabamba, conhecido como “Guerra da Água”, em virtude da privatização de todo o sistema hídrico a uma multinacional estadunidense e aumento das tarifas de água, a Carta Magna boliviana declarou o acesso à água potável como direito humano em inúmeros de seus dispositivos, especialmente no capítulo quinto, o qual trata da matéria concernente aos recursos hídricos em seus artigos 371 e 372. Assim, podemos enumerar:

Artículo 16

Toda persona tiene derecho al agua y a la alimentación.

(...)

Artículo 20

---

<sup>16</sup>ECUADOR. Constitución del Ecuador (2008). Disponível em: <[http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)>. Acesso: 25/05/2014.

Toda persona tiene derecho al acceso universal y equitativa a los servicios básicos de agua potable, alcantarillado, electricidad, gas domiciliario, telecomunicaciones y transporte.

(...)

#### Artículo 371

I. El agua constituye un derecho fundamentalísimo para la vida, en el marco de la soberanía del pueblo. El Estado promoverá el uso y acceso al agua sobre la base de principios de solidaridad, complementariedad, reciprocidad, equidad, diversidad y sustentabilidad.

II. Los recursos hídricos en todos sus estados, superficiales y subterráneos, constituyen recursos finitos, vulnerables, estratégicos y cumplen una función social, cultural y ambiental. Estos recursos no podrán ser objeto de apropiaciones privadas, y tanto ellos como sus servicios no serán concesionados.

#### Artículo 372

I. El Estado protegerá y garantizará el uso prioritario del agua para la vida. Es deber del Estado gestionar, regular, proteger y planificar el uso adecuado y sustentable de los recursos hídricos, con participación social, garantizando el acceso al agua a todos sus habitantes. La ley establecerá las condiciones y limitaciones de todos los usos.

II. El Estado reconocerá, respetará y protegerá los usos y costumbres de las comunidades, de sus autoridades locales, y de las organizaciones indígenas originarias campesinas sobre el derecho, el manejo y la gestión sustentable del agua (Grifos nossos) <sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> BOLIVIA. Constitución Política del Estado (2009). Disponible en: <[http://www.elpais.com/elpaismedia/diario/media/200711/29/internacional/20071129elpepiint\\_1\\_Pes\\_PDF.pdf](http://www.elpais.com/elpaismedia/diario/media/200711/29/internacional/20071129elpepiint_1_Pes_PDF.pdf)> Acceso em: 25/05/2014.

Após a reforma constitucional, o Uruguai foi o primeiro país do mundo, em 31 de outubro de 2004, a consagrar a água como direito fundamental. Nesse ínterim, reza a Constituição da República Uruguia:

Artículo 47- La protección del medio ambiente es de interés general. Las personas deberán abstenerse de cualquier acto que cause depredación, destrucción o contaminación graves al medio ambiente. La ley reglamentará esta disposición y podrá prever sanciones para los transgresores.

El agua es un recurso natural esencial para la vida.

El acceso al agua potable y el acceso al saneamiento, constituyen derechos humanos fundamentales.

1) La política nacional de aguas y saneamiento estará basada en:

a) el ordenamiento del territorio, conservación y protección del Medio Ambiente y la restauración de la naturaleza.

b) la gestión sustentable, solidaria con las generaciones futuras, de los recursos hídricos y la preservación del ciclo hidrológico que constituyen asuntos de interés general. Los usuarios y la sociedad civil, participarán en todas las instancias de planificación, gestión y control de recursos hídricos; estableciéndose las cuencas hidrográficas como unidades básicas.

c) el establecimiento de prioridades para el uso del agua por regiones, cuencas o partes de ellas, siendo la primera prioridad el abastecimiento de agua potable a poblaciones.

d) el principio por el cual la prestación del servicio de agua potable y saneamiento, deberá hacerse anteponiendo las razones de orden social a las de orden económico <sup>18</sup>.

Na proteção dos direitos humanos deve prevalecer o entendimento da realização integral de todos os direitos humanos, assim, sem sombra de dúvida, as supracitadas constituições significaram um marco legal para tutela do direito à água. Segundo Acosta e Martinez “enquanto direito humano, superou-se a visão mercantil da água, instituindo-se como direito de cidadania, ficando o Estado obrigado a elaborar políticas públicas para tornar efetivo esse direito”.<sup>19</sup>

No direito brasileiro, apesar do direito à água não estar expresso formalmente na Carta Política, os constitucionalistas Zulmar Fachin e Deise Marcelino da Silva tem defendido que o acesso à água potável consiste em um direito fundamental de sexta dimensão. Essa nova dimensão justifica-se pela importância da água potável para a manutenção do meio ambiente

---

<sup>18</sup> URUGUAY. Constitución de la República (2004). Disponível em: <<http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm>>. Acesso em: 25/05/2014.

<sup>19</sup> ACOSTA, Alberto; MARTÍNEZ Esperanza. Água: Um derecho humano fundamental. Quito: Abya Yala, 2010. p.18-23 apud WOLKMER, Antonio Carlos; AUGUSTIN, Sergio; WOLMER, Maria de Fátima. O “novo” direito à água no constitucionalismo da América Latina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2012v9n1p51/22506>>. Acesso em: 25/05/2014.

ecologicamente equilibrado, existência humana digna e sadia qualidade de vida.<sup>20</sup>

Diante desse contexto, o professor Miguel Borghezán citando Paulo Leme Machado elucida que através das expressões “necessária disponibilidade de água” e o “efetivo exercício do direito de acesso à água” na Lei nº 9.433/97, o Brasil reconhece, sem dúvida alguma, o direito à água, pois essa lei quer, e não podia deixar de querer, que todos tenham água.<sup>21</sup> Mais adiante, o mencionado autor entende que em nossa Constituição se trata de um direito fundamental implícito.<sup>22</sup>

Convém ainda ressaltar que tramita no Congresso Nacional, desde o ano de 2007, de autoria do deputado federal do Estado do Ceará, Raimundo Gomes de Matos, a Proposta de Emenda à Constituição nº 39 que altera o artigo 6º da Carta Magna com o escopo de inserir o direito à água no rol dos direitos sociais.

Desta maneira, o texto do dispositivo constitucional supramencionado passaria a conter o seguinte teor: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, a água, o lazer,

---

<sup>20</sup> FACHIN, Zulmar, SILVA, Deise Marcelino da. Acesso à água potável: direito fundamental de sexta dimensão. 2ª edição. São Paulo. Millennium editora. 2010. p. 74.

<sup>21</sup> BORGHEZAN, Miguel. O acesso à água doce potável: um direito fundamental? Dissertação de Mestrado: Belém, UFPA, 2006 (inédito), p. 150.

<sup>22</sup> BORGHEZAN, Miguel. O acesso à água doce potável: um direito fundamental? Dissertação de Mestrado: Belém, UFPA, 2006 (inédito), p. 153.

a segurança, a previdência, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.<sup>23</sup>

A justificativa da mencionada proposta de Emenda à Constituição é que a água é um bem um imprescindível e insubstituível, portanto ninguém pode ser privado do acesso à água, sob pena de por em risco o direito fundamental à integridade física, à saúde e à vida.

Além disso, ao elevar a água como direito humano fundamental o Estado deve ser responsabilizado pelo fornecimento de água para toda a população, isto é, deve propor mecanismos suficientes para assegurar o acesso a este recurso a fim de garantir o mínimo existencial. E também, implica que o acesso à água não pode estar sujeito às estritas regras de mercado, mas à lógica do direito à vida.

Portanto, nunca é demais lembrar que ter acesso à água não é uma questão de escolha, mas sim a possibilidade de viver ou não viver, assim valeremos das palavras de Paulo Affonso Machado para breve reflexão sobre a intrínseca relação entre água, vida, saúde e dignidade humana “negar água ao ser humano é negar-lhe o direito à vida; ou em outras palavras é condená-lo à morte”<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> BRASIL. Poder Legislativo. Câmara dos Deputados. Proposta de emenda à Constituição nº 39/2007. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/450814.pdf>>. Acesso em: 25/05/2014. De acordo com pesquisa realizada em 25/05/2014 a presente proposta foi aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) em 01/04/2014. O deputado Sarney Filho (PV-MA), votou pela constitucionalidade da matéria.

<sup>24</sup> MACHADO. Paulo Affonso Leme. Recursos hídricos: direito brasileiro e internacional. São Paulo: Malheiros, 2002, p.13.

Isto serve para demonstrar que a questão da água e direitos humanos não é uma questão radical ou revolucionária, inclusive fomenta o debate jurídico diante a justificativa de que água em quantidade e qualidade tornou-se um fator limitante ao desenvolvimento e bem-estar da humanidade.

Nos últimos 50 anos, diferentes trabalhos têm tratado do tema da deterioração do meio ambiente decorrente do padrão de intervenção humana sobre as bases materiais da vida. Porém, foi somente a partir dos anos 90 do século passado que estudos sobre a água começaram a proliferar na discussão acadêmica dentro das ciências sociais.<sup>25</sup>

Ademais, conforme já ouvimos reiteradas vezes, a água doce é fonte de vida (como evoca o lema da Campanha da Fraternidade de 2004 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB), essencial à dinâmica da vida de todos os seres vivos, em especial um direito inerente à pessoa humana, logo, é um bem que não pode ser negado a ninguém. O ser humano, por exemplo, é capaz de resistir sem alimentos durante um mês, porém não consegue ficar sem beber água por mais de quarenta e oito horas, visto que a água ajuda a manter a temperatura corporal e exerce um papel fundamental em nosso metabolismo.

No entanto, só recentemente a discussão em relação à água como direito humano fundamental foi trazida à baila no meio das ciências sociais. Nesse sentido, enfatiza o estudioso José Uelinton Alexandre:

---

<sup>25</sup> ALEXANDRE, José Uelinton. Água como direito humano fundamental no Mercosul. Disponível em:<file:///C:/Users/edu/Downloads/%C3%A1gua%20como%20direito%20humano%20no%20mercosul.pdf>. Acesso em: 04/03/2014.

O acesso à água potável como direito humano tem ganhado relevância da pesquisa jurídica em águas, tendo como premissa que o acesso à água é uma precondição indispensável para alcançar os demais direitos humanos já consagrados.

Não é preciso esforço para reconhecer que a água doce é muito mais do que um mero recurso ambiental de necessidade humana básica, na verdade, trata-se de um direito fundamental da pessoa humana que garante o direito à vida, ao desenvolvimento econômico, à alimentação e à saúde, devendo-se registrar que o corpo humano é formado de 60% a 70% de água.<sup>26</sup> Miguel Borghezán aborda a questão citando o sábio filósofo Tales de Mileto, o qual afirmava que o “princípio de todas as coisas é água. A água seria, então, um substrato permanente, origem de todas as coisas, elemento da vida”.<sup>27</sup> Com isto, a própria ciência investe em pesquisas para descobrir se em algum planeta do sistema solar existe água.

Afinal, não há dúvida que o acesso à água potável é essencial para a vida digna do homem no “Planeta Água”, e tem como corolário o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, fim último dos direitos fundamentais, plasmado no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988.

Trata-se de direito fundamental que empresta materialidade ao direito à saúde e ao primado da dignidade

---

<sup>26</sup> TUNDISI, José Galizia. Recursos hídricos no século XXI. São Paulo: Oficina de textos, 2011, p.25.

<sup>27</sup> BORGHEZAN, Miguel. O acesso à água doce potável: um direito fundamental? Dissertação de Mestrado: Belém, UFPA, 2006 (inédito), p. 134.

humana. Não se pode falar em dignidade sem acesso à água doce potável, fundamento da convivência social e da liberdade e autonomia individual. Sem acesso à água doce potável os princípios e valores superiores protegidos pela Constituição não promoverão a dignidade humana, porque pregarão no deserto. Sem acesso à água doce potável não haverá vida feliz, não haverá paz, simplesmente, não haverá vida.<sup>28</sup>

A água deve, antes de tudo, ser considerada um bem socioambiental. Assim, ao invés de unicamente se priorizar a água como um bem econômico, deve-se também, no mesmo nível de importância, considerar a água como um bem fundamental a dignidade humana. Deste modo, todo ser humano e toda comunidade, seja população urbana, rural ou indígena, deve ter a garantia constitucional de acesso direto à água para cobrir necessidades pessoais ou coletivas de saúde ou alimentação, sem quaisquer exageros e desperdícios.

Por fim, o reconhecimento da água como direito humano fundamental não pode significar meramente uma implicação teórica, mas deve gerar reflexão crítica e buscar caminhos para concretização desse direito através de políticas capazes de universalizar o direito à água potável.

---

<sup>28</sup> BORGHEZAN, Miguel. O acesso à água doce potável: um direito fundamental? Dissertação de Mestrado: Belém, UFPA, 2006 (inédito), p. 159.

## **A participação direta do cidadão e o exercício da democracia como fator de efetividade do direito humano à água potável**

Entre os desafios a enfrentar está a crescente demanda por participação. Não apenas a participação por meio da representação política tradicional, mas a mais moderna e direta, com a adoção de instrumentos de participação política cada vez mais abertos e diretos, em que o cidadão sabe como acessar o poder público e obter respostas concretas para suas aspirações.

A ideia democrática caminha não só no sentido de fazer valer a vontade popular, como de não buscar a sua representação apenas nos legisladores eleitos, mas também em diversos setores organizados da sociedade. Ou seja, impõe a busca de alternativas para dinamizar o surgimento de novos participantes; uma democracia calcada no reconhecimento de diversos poderes dentro da sociedade que possam efetivamente representar a expressão dos diversos segmentos da vontade popular. (...) aperfeiçoa-la, de modo que o ideal democrático continue a prevalecer e as instruções nele inspiradas sejam eficazes pela abertura da participação política em novos canais que já aos poucos se delineiam. (BOBBIO, 1984, p. 137-138).

Hoje, a população não quer medir forças através do confronto da sua vontade com a do poder público, utilizando-se apenas de recursos antigos para restringir o poder estatal, como a clássica tripartição de poderes, ou controle exercido sobre o Executivo por seus representantes eleitos. A coletividade quer atualmente ser reconhecida como um novo poder que faz valer sua vontade muito diversificada mediante associações e outras entidades defensoras de seus direitos, como as associações de

defesa dos consumidores, associações de bairros, associação disto ou daquilo etc.

A participação organizada e progressiva da população é o caminho insubstituível para a formação de uma sociedade realmente democrática, em que a pessoa humana como fundamento e fim da vida social tenha sua dignidade respeitada. O homem contemporâneo começa a tomar consciência de que não é apenas um espectador passivo da história, mas seu agente. Essa consciência não se limita a algumas elites, mas se amplia progressivamente em todos os setores da vida social e os impulsiona. O sentimento de participação é um dos mais poderosos elementos propulsores da atividade humana. É ele quem entusiasma e anima a ação dos construtores de uma obra coletiva, seja ela uma casa, uma catedral ou uma cidade mais humana. (MONTORO, 1999, p. 299).

A participação da comunidade nas instituições políticas revela-se tão importante como no processo de planejamento urbanístico do Município. Na verdade, é desta entidade federativa que os grupos sociais mais se aproximam; é junto às autoridades municipais que as comunidades locais buscam soluções para seus mais diversos problemas. O município, enfim, é quem tem maior possibilidade de auscultar realmente os anseios de seus munícipes.

[...] Gestão democrática da cidade significa, portanto, a coordenação e o planejamento das atividades urbanísticas, incluindo-se aí a administração dos problemas e interesses urbanos mediante ações implementadas pelo Poder Público para atendimento aos verdadeiros anseios das comunidades locais, obtidos por meio de debates, consultas e audiências públicas, em permanente regime de

parceria para a harmonização dos interesses, público e privado, existentes na cidade. (CARVALHO FILHO, 2006, pág. 291)

A participação organizada e progressiva da população é o caminho insubstituível para a formação de uma sociedade realmente democrática, em que a pessoa humana como fundamento e fim da vida social, tenha sua dignidade respeitada. O homem contemporâneo começa a tomar consciência de que não é apenas um espectador passivo da história, mas seu agente. Essa consciência não se limita a algumas elites, mas se amplia progressivamente em todos os setores da vida social e os impulsiona. O sentimento de participação é um dos mais poderosos elementos propulsores da atividade humana. É ele quem entusiasma e anima a ação dos construtores de uma obra coletiva, seja ela uma casa, uma catedral ou uma cidade mais humana.

A principal interessada na solução efetiva dos problemas é a população, já que esta é quem sente e melhor conhece os problemas que enfrenta. A idéia moderna de democracia não se exaure na eleição de representantes “[...] para tomar decisões, legislar ou administrar em nome dos cidadãos, mas de assegurar aos múltiplos setores da população, meios de participar. [...] A democracia moderna não pode ser apenas representativa, mas também crescentemente participativa”. (MONTORO, 1999, p. 299).

Para Ladislau Dawbor:

A participação comunitária constitui hoje claramente o mecanismo mais racional de regulação das principais atividades da área social, da urbanização, da pequena e

média produção, além de constituir um “lastro” indispensável para o equilíbrio do conjunto das atividades no nível macroeconômico. (DAWBOR 1999, p. 48).

Nos dias de hoje, não se pode conceber o fenômeno democrático sem reconhecer a necessidade de criação e de estruturação de instrumentos que ofereçam ao cidadão, meios para participar nos processos de decisão, bem como no controle do exercício do poder. É forçoso reconhecer que não se pode aceitar que a cidadania resume-se apenas na possibilidade de manifestação periódica, por meio de eleições, para o Legislativo e Executivo.

Atualmente o conceito de cidadania exige reformulação, pois o cidadão pode atuar de duas formas na vida política: de forma indireta, por meio de representantes eleitos; e de forma direta, valendo-se dos meios de participação que lhe são oferecidos.

Nesse sentido:

A participação cidadã utiliza-se não apenas de mecanismos institucionais já disponíveis ou a serem criados, mas articula-os a outros mecanismos e canais que se legitimam pelo processo social. Não nega o sistema de representação, mas busca aperfeiçoá-la, exigindo a responsabilidade política e jurídica dos mandatários, o controle social e a transparência das decisões (prestação de contas, recall), tornando mais frequentes e eficazes certos instrumentos de participação semidireta, tais como plebiscito, referendo, iniciativa popular de projeto de lei, democratização dos partidos. (TEIXEIRA, 2002, p.30-31).

E arremata a lição dizendo:

As organizações sociais autônomas, que atuam não apenas na defesa de interesses particulares, preocupando-se com as questões gerais da sociedade, também podem potencializar a participação, dando-lhe um caráter fundamentalmente político e transformador. Finalmente, a cultura política – ancorada em valores e tradições de solidariedade e de ação coletiva e reforçada na prática cotidiana – deve ser considerada não como uma variável independente, mas como mais um fator a impulsionar a participação. (TEIXEIRA, 2002, p. 29).

A categoria cidadania depende da ação dos sujeitos e dos grupos básicos em conflito, e também, das condições globais da sociedade. No decorrer da história, tivemos em nossos modelos de desenvolvimento posturas que enfatizaram ora os sujeitos, ora as estruturas e seus próprios mecanismos, como agentes da história. A categoria cidadania permite avançar no pressuposto dialético marxista: os homens fazem História, segundo determinadas circunstâncias estruturais – o que significa não pender nem para os sujeitos, nem para as estruturas. Nisso reside à possibilidade de fazer a ligação entre os desejos e as necessidades dos homens, enquanto indivíduos (subjetividades) e enquanto sujeitos grupais no bairro, nas fábricas, sindicatos, partidos, até chegar ao âmbito global da sociedade. (MANZINI-COVRE, 1991, p. 63).

A democracia corporifica-se como um processo dinâmico, próprio de uma sociedade que aceita o desenvolvimento do cidadão, proporcionando sua participação no processo político, em condições de igualdade, o que se reflete no campo econômico, político, social e jurídico.

Essa participação popular é, sem dúvida, sinal distintivo do triunfo da adoção do princípio da subsidiariedade, cuja adoção traz diversas consequências, inclusive a de que deve haver uma progressiva limitação dos poderes do Estado em benefício de uma crescente democratização do processo de decisão estatal.

Tratando a respeito do princípio da subsidiariedade na administração pública, Bobbio nos ensina que:

A subsidiariedade, hoje, além de supor o respeito aos direitos individuais, e o reconhecimento de que a livre iniciativa dos indivíduos ou associações deve ter primazia sobre a iniciativa estatal, o que implica, sob esse aspecto, uma limitação à intervenção estatal, também traz como consequência a obrigação estatal de fomentar a iniciativa privada, criando incentivos, condições favoráveis para a assunção ou desenvolvimento privado de determinados setores, o que atualmente começa a ser veiculado também pelas parcerias entre o poder público e o privado. (BOBBIO, 1984, p. 142-143).

No chamado princípio da subsidiariedade, parte-se da ideia de que a sociedade, origem e propulsora do poder, tem condições de resolver, ela própria, através de seus membros e de suas organizações não-políticas, um grande número de problemas de forma menos custosa e mais eficiente. Por isso, só se deve passar ao Estado o que ela não possa solucionar com seus próprios meios.

Nesse sentido:

Tudo o que puder ser atendido por uma organização política local, como o município ou a comuna, o “Estado-local”, não deve passar às entidades políticas superiores e o que puder ser resolvido pela organização política

intermédia, como a província, o cantão ou o estado-membro, ou seja, o “Estado-federado”, tampouco deverá passar à esfera superior. (BOBBOI, 1984, p.141-142)

A democracia verdadeira não se esgota no voto, na escolha dos representantes. Na verdade, ela constitui-se em um objetivo, já que o seu ponto crucial é a possibilidade de participação direta e efetiva dos cidadãos no processo de tomada de decisão e definição dos rumos tomados pelo Estado. Consolidando-se assim, de fato, a verdadeira democracia.

A cidadania, como fundamento do Estado democrático de Direito, valoriza a atuação do cidadão comum, do cidadão individualmente considerado atuando perante o Estado, para a promoção da defesa de um interesse coletivo ou difuso, como proteção ao meio ambiente ou a definição de uma política pública ou de uma lei.

Os sistemas democráticos,

[...] têm como requisito a abertura de esferas públicas nas quais o processo e a instância de decisão permitem a participação do cidadão comum, grupos de cidadãos, organizações e movimentos populares e organizações não governamentais. Com base no princípio da participação popular, devem ser eliminados os processos de decisões do Estado, onde a participação se restringe aos partidos políticos, grupos empresariais, sindicatos de grande porte, entidades e associações corporativas. (SAULE JUNIOR, 1997, p. 245-246)

Gestão democrática da cidade significa, portanto, a coordenação e o planejamento das atividades urbanísticas, incluindo-se aí a administração dos problemas e interesses urbanos mediante ações implementadas pelo Poder

Público para atendimento aos verdadeiros anseios das comunidades locais, obtido por meio de debates, consultas e audiências públicas, em permanente regime de parceria para a harmonização dos interesses público e privado existentes na cidade. (CARVALHO FILHO, 2006, p. 293).

No entanto, como nas últimas décadas a destinação dos recursos públicos não foi voltada para prestações efetivas, visando satisfazer as necessidades básicas da população, criando a eterna falta de recursos de equipamentos e infraestrutura urbana, os problemas sociais se expandiram de forma acelerada. A reversão dessa situação é condição imperativa na formulação e implementação das políticas públicas, que têm como objetivo a integral inversão de providas para combater o crescimento da pobreza urbana.

O aumento da degradação ambiental e pobreza urbana torna inadmissível que a prática de aplicação dos recursos públicos para atender interesses econômicos e políticos de uma classe privilegiada possa ser sedimentada com base no discurso da modernidade inspirado pelo projeto neo-liberal. (...) A utilização dos instrumentos de participação popular, como as audiências públicas, visando proporcionar o acesso às informações sobre os recursos disponíveis e os problemas setoriais (saúde, educação, transporte) e regionais cruzando com os seus interesses imediatos (vias asfaltadas, canalização de córregos, linhas de ônibus), estabelece as condições básicas para a população, através de suas organizações e entidades representativas, poder interferir na definição da destinação de recursos.

A participação popular é requisito constitucional no planejamento da cidade, de modo a legitimar as políticas públicas formuladas pelo Poder Público em conjunto com

a comunidade, no qual os recursos públicos municipais, apesar de insuficientes, passam a ser aplicados integralmente em benefício dos interesses da população. (SAULE JUNIOR, 1997, p. 227-228).

Assim, observa-se que a efetividade do direito humano à água potável está intimamente relacionada à capacidade de organização e participação dos cidadãos no processo de tomada de decisões que afetam a todos. No que se refere à política urbana e ao planejamento da cidade observa-se que a participação do cidadão é imprescindível e, quanto aos recursos hídricos e o acesso à água potável, é imperiosa a participação cidadão para a efetividade do direito humano à água potável.

## **Conclusão**

Sabe-se que os direitos humanos são produtos da história e não da natureza humana e como tal permitem ampliação tendo em vista as novas realidades surgidas do desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, conclui-se que o fato de o acesso à água potável em qualidade e quantidade suficientes não ter sido mencionado nos documentos históricos como um direito humano. Isso porque tal ausência se deve ao fato de, naquele momento, tal direito se não evidenciar com a importância de hoje.

Todavia, tendo em vista que a escassez de água faz parte de uma nova realidade que assola a um grande número de indivíduos e imprescindibilidade da água para a vida, o acesso a água potável tem sido positivado como um direito humano em uma série de documentos internacionais, como por exemplo a Declaração Universal dos Direitos da Água, A Convenção para Eliminação

de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, de 1979, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças de 1989, Carta Africana dos Direitos e Bem-estar das Crianças de 1990.

Temos ainda, as Cartas Políticas latino-americanas do Uruguai (2004), Equador (2008) e Bolívia (2009) e as resoluções nº 15/9 (A/HRC/RES/15/9), em 30 de setembro de 2010, e nº 16/2 (A/HRC/RES/16/2), em 24 de março de 2011, do Conselho de Direitos Humanos da ONU, as quais elevaram o acesso à água e ao saneamento a condição de direitos humanos indissociáveis dos direitos a saúde, vida e dignidade humana. Assim, considerando o grande número e a importância dos mencionados documentos, conclui-se que o acesso à água potável é um direito humano intimamente ligado à efetividade do direito à vida e à dignidade da pessoa humana, ambos garantidos constitucionalmente.

No entanto, apesar de sua importância intrínseca, o acesso à água potável não é uma garantia de todos e milhares de pessoas sofrem diariamente os dramas da escassez hídrica. Sabemos que o Brasil é um país com Estado forte e sociedade civil fraca, porém essa é uma realidade que vem sendo mudada ao longo tempo. A Constituição Federal de 1988 adota o sistema representativo como regra e, também, oferece uma série de instrumentos por meio dos quais os cidadãos podem fazer valer a sua vontade. Com isso, corrigem-se de alguma forma os vícios do sistema representativo, mas incumbe o cidadão de participar ativamente da vida política.

Assim, faz-se necessário o exercício da democracia para além da eleição de representantes quando se pretende dar efetividade ao direito humano à água potável. Devemos, também, buscar a efetividade do direito humano ao acesso à água potável em quantidade e qualidade suficientes a todos por meio do

exercício direto da democracia. O ordenamento jurídico oferece uma série de instrumentos como ONGs, Associações, OCIPs, Fundações, entre outros, que permitem a atuação do cidadão e devem ser utilizadas também com o intuito de garantir o acesso a água a todos. Somente assim é que será possível no futuro garantir que ninguém será privado de algo imprescindível à vida como a água, construindo assim uma sociedade efetivamente igualitária, justa e fraterna.

## Referências bibliográficas

ACOSTA, Alberto; MARTÍNEZ Esperanza. *Água: Um derecho humano fundamental*. Quito: Abya Yala, 2010. p.18-23.

ALEXANDRE, José Uelinton. *Água como direito humano fundamental no Mercosul*. Disponível em: <file:///C:/Users/edu/Downloads/%C3%A1gua%20como%20direito%20humano%20no%20mercosul.pdf>. Acesso em: 04/03/2017.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. *Teoria do Ordenamento Jurídico*. 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *A era dos direitos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, ano 2004.

BORGHEZAN, Miguel. *O acesso à água doce potável: um direito fundamental?* Dissertação de Mestrado: Belém, UFPA, 2006 (inédito).

CARVALHO FILHO, José dos Santos. *Estatuto da Cidade Comentado*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2006.

CARLI, Ana Alice de. *A água e seus instrumentos de efetividade*. 1ª edição. Campinas: Millennium, 2013.

DOWBOR, Iadislau. *O que é poder local*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FACHIN, Zulmar, SILVA, Deise Marcelino da. *Acesso à água potável: direito fundamental de sexta dimensão*. 2ª edição. São Paulo. Millennium editora. 2010.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. *Recursos hídricos: direito brasileiro e internacional*. São Paulo: Malheiros, 2002.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

RIBEIRO, Wagner Costa. *Geografia Política da Água*. São Paulo: Annablume, 2008, p. 112.

SAULE JUNIOR, Nelson. *Novas perspectivas do Direito Urbanístico brasileiro*. Ordenamento constitucional da Política Urbana. Aplicação e eficácia do plano Diretor. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O Local e o Global: limites e desafios da participação cidadã*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2002.

TUNDISI, José Galizia. *Recursos hídricos no século XXI*. São Paulo: Oficina de textos, 2011, p.25.

VAITSMAN, Delmo Santiago; VAITSMAN, Mauro Santiago. *Água Mineral*. Rio de Janeiro: Interciência, 2005.

VICHI, Bruno de Souza. *Política Urbana – sentido jurídico, competências e responsabilidades*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

VICTORINO, Célia Jurema Aito. *Planeta água morrendo de sede: uma visão analítica na metodologia do uso e abuso dos recursos hídricos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## **CAPÍTULO 27: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Ester Costa de Oliveira Dias*

Cada dia a natureza produz o suficiente para nossa  
carência. Se cada um tomasse o que lhe fosse necessário,  
não havia pobreza no mundo e ninguém morreria de fome.  
Mahatma Gandhi (1869-1948)

Para introduzir e justificar este relato de experiência "Educação Ambiental e a EJA 1", de temática ambiental, o ponto de partida foi conhecer as histórias de vida dos alunos, valorizando seus saberes e vivências e foi nesse reconhecimento que surgiu a história do próprio aterro sanitário do bairro. A partir dessa discussão, a escola – como espaço de construção e com o objetivo de promover cidadãos conscientes de mudança – em seu ambiente, assumiu esta temática trazendo essa série de problemas do bairro para dentro do espaço escolar.

Surgiu daí a necessidade de pesquisar e mostrar o cotidiano dessas salas de EJA 1 (Educação de Jovens e Adultos) para constatar o quanto os educadores estão preocupados. O que ensinar? E, principalmente, como introduzir a temática Educação Ambiental, tão necessária para ajudar a vida de cada aluno? Estamos vivendo em um mundo com grandes transformações e muitas informações, porém, se faz necessário resgatar a sensibilidade do homem para cuidar do meio ambiente. Quais os desafios dessa educação, na era da modernidade, em construir cidadãos críticos e conscientes na defesa de um mundo melhor?

Segundo Freire (1996):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 76-77).

Nessa questão há amparo da legislação, como consta na redação da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 225 que estabelece:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

E, no referido Art. 225 em seu § 1º e inciso VI que “para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público: VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Na Educação, instituídos em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consolidam a Educação Ambiental no currículo escolar que, por sua vez, foi reforçada pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências (BRASIL, 1999).

A Lei nº 9.795/99, em seu Capítulo I Da Educação Ambiental dispõe em seu Art. 1º:

Entende-se por educação os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

E no Art. 2º que: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Neste contexto, percebemos que a questão ambiental não compete somente aos ambientalistas e técnicos especializados na área, mas, está invadindo os muros das escolas e fazendo parte dos seus currículos.

Assim, a proposta deste relato de experiência é mostrar como se dá a formação dos alunos da EJA 1, com a proposta da inserção de Educação Ambiental no cotidiano escolar.

E, como professora da EJA, com a preocupação de trabalhar assuntos que são significativos para a vida dos alunos, estou receptiva ao assunto levantado pelos alunos, para trocas de experiências, valorizando o conhecimento de cada um na sua comunidade e promovendo o trabalho coletivo.

Enfatizo minha inquietude com as palavras das autoras:

[...] ser professor (a) de... português, matemática, física... significa compreender suas experiências pedagógicas num conjunto de normas e práticas relacionadas com um

contexto mais amplo de sociedade. Isso implica também perceber que suas identidades disciplinares são atravessadas pelas práticas e pelos conhecimentos de suas comunidades de origem, representadas por seus colegas de licenciatura, seus pares na escola, seus interlocutores nos eventos de ensino, suas opções frente a ofertas de livros didáticos disciplinares, instâncias essas que estão mergulhadas num contexto mais amplo de sociedade e de políticas educacionais (RAMOS; PETRUCCI-ROSA, 2014, p. 54).

A educação ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros. (AGENDA 21, 1997).

A Agenda 21 é um instrumento de planejamento e de participação, aberto a toda população, sempre com o propósito de melhorar a qualidade de vida. Igualmente visa cooperar nos estudos de soluções para os problemas socioambientais.

E essa temática se torna ainda mais relevante, pois, além dos alunos vivenciarem um assunto significativo, esta contribui no processo de letramento, por meio do qual os alunos de EJA buscam o que é ler, escrever, compreender e saber opinar sobre diversos assuntos.

Neste mesmo sentido, Freire (1989) afirma:

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a 'reler' momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1989, p. 9).

Reforçando esse relato de experiência, no que tange ao papel das políticas públicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como documentos oficiais, enfatizam a importância da relação do aluno com o conhecimento significativo.

No referido documento:

Aspectos do desenvolvimento afetivo, dos valores e das atitudes também merecem atenção ao se estruturar a área de Ciências Naturais, que deve ser concebida como oportunidade de encontro entre o aluno, o professor e o mundo, reunindo os repertórios de vivências dos alunos e oferecendo-lhes imagens, palavras e proposições com significados que evoluam, na perspectiva de ultrapassar o conhecimento intuitivo e o senso comum. Se a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber a relação de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos. Dizer que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de ressignificar

o mundo, isto é, de construir explicações norteadas pelo conhecimento científico (BRASIL, 1997, v. 4, p. 28).

São muitas as experiências pedagógicas significativas que ocorrem nas salas de aula da EJA 1, oferecidas pela Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), principalmente na região noroeste da cidade de Campinas-SP, periferia localizada na área do Campo Grande. E uma dessas experiências com a temática ambiental é a de revelar a situação caótica vivida por alguns alunos que residem no entorno desse antigo aterro sanitário, desativado em 1986. Por muitos anos foi utilizado como lixão, recebia todo tipo de lixo e muitas famílias sobreviviam desse lixo, inclusive alguns alunos, sujeitos deste estudo. Hoje, ainda existe nessa área o chamado chorume (substância escura, mal-cheirosa que advém dos restos decompostos dos lixões e aterros), que impossibilita o plantio no entorno dessa área. Em dias quentes o cheiro é ainda mais desagradável, o que resulta em dor de cabeça e também certa vergonha de morar próximo a essa área. O que se tem até agora, como única providência da Prefeitura Municipal, Departamento de Lixo Urbano, é a colocação de um alambrado para evitar a entrada das pessoas nessa área. Tais informações foram relatadas pelos próprios alunos moradores no entorno desse antigo aterro sanitário.

Na concepção de Berna (2004):

O ensino sobre o meio ambiente deve contribuir principalmente para o exercício da cidadania, estimulando a ação transformadora além de buscar aprofundar os conhecimentos sobre as questões ambientais de melhores tecnologias, estimular a mudança de comportamento e a construção de novos valores éticos menos antropocêntricos (BERNA, 2004, p.18).

Pesquisando sobre a questão do antigo aterro sanitário, soubemos de uma medida que deveria ter sido tomada com urgência, ou seja, a retirada de alguns moradores da área de risco, o conhecido e antigo "Lixão Pirelli". A Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente (SEPLAMA) já alertou sobre o perigo do chorume, que ainda exala desse lixão.

Contudo, as famílias continuam no local. Qual o diagnóstico ambiental desse Lixão? Perante a Prefeitura e os órgãos competentes, quais são os projetos para essa área?

Para Marandola Jr. e Hogan (2004, p.5) "[...] é fundamental que mesmo sofrendo as perdas, a sociedade, as pessoas e o sistema ambiental sejam capazes de absorver este impacto e se recuperar”.

E o poder público? Quais são as intervenções de políticas públicas? Com a elevação da área do Campo Grande para distrito, aprovada em 2015, qual foi a proposta da gestão?

Como conciliar todos os fatores relativos à saúde desses moradores que vivem próximos aos lixões, com os padrões determinados pela Organização Mundial de Saúde (OMS)? Como são feitas as intervenções da saúde com esses moradores?

Para a comunidade local esta é a grande dúvida, pois essa população quer saber quais os riscos efetivos de morar num local como esse. Pode haver uma possível explosão, além da contaminação do lençol freático? Pode-se contrair determinadas doenças ou até chegar à morte por causa delas?

Para Giddens (1991, p.112) trata-se de ameaças ecológicas. "Ameaças ecológicas são o resultado de conhecimento socialmente organizado, mediado pelo impacto do industrialismo sobre o meio ambiente material".

A preocupação levantada pelos alunos sobre a questão desse espaço, "antigo aterro do lixão da Pirelli", nos leva a pensar como é importante que, ao estudar algo do cotidiano, possam ser elaboradas didáticas dinâmicas que possam levar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos, para participarem e argumentarem na comunidade em que vivem.

Ramos e Petrucci-Rosa (2014) ao analisarem a obra de Michel de Certeau (1994) acerca do cotidiano escolar, apontam a diversidade e a complexidade desse cotidiano e da vida cotidiana que é “trespassada por relações sociais e práticas culturais que se cruzam e entrelaçam” e que “precisam ser estudadas sempre levando em consideração sua multiplicidade”. O estudo do cotidiano, de acordo com Certeau (1994), “consiste em abdicar da posição do olho que tudo vê, isto é, deixar de lado homogeneizações, por meio de um olhar atento para as particularidades, sem deixar de relacioná-las com as macroestruturas” (RAMOS; PETRUCCI-ROSA, 2014, p.214).

## **Objetivos**

O objetivo deste relato de experiência é mostrar a importância de se trabalhar a temática Educação Ambiental, com os alunos da EJA 1 (Educação de Jovens e Adultos), principalmente quando estes vivenciam um grande problema socioambiental no seu bairro, o antigo aterro sanitário conhecido como “Lixão da Pirelli”, bem como oferecer a eles a oportunidade de discussões e reflexões visando a preservação do ambiente em que vivem.

## Metodologia

De acordo com os procedimentos indicados, este estudo inicialmente promoveu um levantamento bibliográfico tanto em livros quanto em artigos, dissertações e teses.

As fontes utilizadas fazem parte do banco de dados de artigos acadêmicos *Scielo*, e do banco de dados de teses e dissertações sobre a Educação Ambiental do *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT)*.

Na parte prática foi desenvolvido um trabalho em três etapas: a primeira etapa foi levantar se há projeto de restauração ambiental para o antigo aterro Lixão da Pirelli com vistas a contemplar o objetivo desejado; a segunda etapa foi verificar nos meios midiáticos o que já foi veiculado sobre o referido aterro e sobre a temática proposta; a terceira etapa consistiu na estruturação do estudo com base nos relatos dos alunos e moradores da comunidade.

Os procedimentos para a realização do projeto foram estruturados da seguinte forma:

- 1) Levantamento da literatura especializada e utilização de meios midiáticos.
- 2) Construção de um instrumento com perguntas fechadas e abertas, possibilitando informações e sugestões que possam surgir no andamento da investigação.
- 3) Permissão e investigação junto aos moradores do entorno, sujeitos da pesquisa.
- 4) Contextualização dos resultados.
- 5) Elaboração do texto sobre a coleta de dados.

6) Estruturação e organização do relato de experiência.

### **Relato da atividade realizada durante o desenvolvimento do tema educação ambiental**

Ao introduzir o tema Meio Ambiente na sala de aula fiz algumas perguntas sobre o que incomodava os alunos sobre as questões ambientais e o que realmente cada um estava fazendo, no seu papel de cidadão, para a preservação do meio ambiente no bairro em que vive.

Muitas falas foram sobre as queimadas, o lixo nas calçadas e nos terrenos baldios, contudo, o que foi muito forte e levou a várias reflexões foi o fato de o bairro possuir um antigo lixão, denominado “Lixão da Pirelli” que, desde 1986, foi desativado e até agora nada foi feito pela melhoria da área, apenas a Prefeitura colocou um alambrado e um guarda para evitar invasão de pessoas na área.

Neste espaço desativado ainda existem lugares que liberam o "chorume" e, as pessoas que têm suas casas próximas devem evitar o plantio de árvores frutíferas, hortaliças, ou seja, não devem comer nada que seja plantado nos arredores deste espaço. Ou seja, há um incômodo à população no entorno, inclusive para os alunos desta sala de aula que são moradores próximos desse antigo Lixão da Pirelli.

Os alunos se sentem constrangidos ao falar sobre esse assunto, mas, relatam o tempo em que conviviam com o mau cheiro e também que suas casas foram desvalorizadas pela proximidade com o local. Estes sabem do descaso das autoridades

públicas em relação a uma mudança neste local que, inclusive, acarreta certo medo de "explosão" pelos gases ainda existentes neste aterro sanitário desativado. Não há qualquer projeto de restauração dessa área.

Em parceria com o Projeto de Informática na escola, foi efetuado a pesquisa na internet de fotos do bairro, e também do local da área do Antigo Lixão da Pirelli e realizado um levantamento dos arquivos da história do bairro e do "Antigo Lixão da Pirelli".

Foram coletados depoimentos, por meio de relatos dos próprios alunos que vivem próximos a essa área.

Aproveitamos, também, para lembrar os Estados de origem dos alunos e a chegada à cidade de Campinas e ao bairro Satélite Íris I. E para começar os relatos de alguns alunos, início com a poesia feita por eles durante o nosso trabalho sobre o Meio Ambiente.

Muitos dos alunos deixaram seus lugares de origem para buscar aqui em Campinas-SP um futuro melhor. E que a busca de dias melhores é o sonho de cada um.

Essa é a poesia iniciada por eles:

"A vida era muito difícil... difícil era viver...  
A gente vivia na roça, plantando para comer.  
Tendo que sair da escola, pra poder sobreviver,  
Deixando nosso lugar e mudando pra vencer".

- O que eu quero é um bairro com mais plantas, árvores e flores (Dona M. Rosa).

- A rede de esgoto e o asfalto no bairro todo (Sr. Antônio).

- Um ar melhor para respirar, sem mau cheiro (Mareval).

- Que as pessoas respeitem o dia da coleta de lixo, sem ficar jogando lixo pelas ruas (Veríssimo).
- Meu sonho é morar em um ambiente arborizado, onde as pessoas colaborem para a melhoria (Jamilson).
- Além de aprender a ler e escrever eu quero um bairro mais organizado (Dona Maria José).
- Eu quero, além de ter a escritura de posse da minha casa, que o poder público construa uma área de lazer no lugar do lixão (Sr. Pedro).
- Fico muito nervosa quando vejo gente colocando fogo nos terrenos baldios (Dona Dalva).
- Minha história de vida na infância foi muito dura e difícil, e agora aqui estudando estou aprendendo até a mexer no computador, quero um bairro mais limpo e um ar mais puro (Raimundo).
- Quando cheguei aqui no bairro, no começo, tinha muita vergonha de morar perto do lixão, tinha um cheiro horrível e agora melhorou um pouco, mas quero que a Prefeitura construa uma praça neste lugar do lixão (Francisco).
- Tinha vergonha de voltar a estudar, e agora já tenho vários colegas e até já mexo no computador. Mas, para mim, o bairro precisa melhorar e construir um lugar para lazer, para fazer caminhada, acho que no espaço do antigo lixão dá para fazer isso (José Nildo).
- Meu desejo é que o bairro seja mais iluminado, tenha esgoto para não ver as casas com fossas cheias e vazando na rua, porque o cheiro é horrível (José Cícero).

## Resultados

A transcrição é um registro fiel do que foi informado pelos alunos entrevistados, com objetivo de não alterar a fala do sujeito.

Vale ressaltar que, acima de tudo, a pesquisa qualitativa envolve uma relação social e humana, portanto, o pesquisador deve ter ética profissional em seu proceder.

Por isso, almejou-se oferecer um feedback para a escola e aos alunos da EJA 1, com o intuito de lhe dar um parecer sobre o que foi feito com a pesquisa participante, os relatos orais e as contribuições que esta trouxe para a Educação e para a sociedade e outras instituições que podem basear-se ou ter como modelo esta pesquisa com o tema ambiental na Educação de Jovens e Adultos.

E, o mais importante, que toda essa pesquisa juntamente com a comunidade escolar consiga oferecer um retorno acerca da recuperação da área do aterro sanitário, conhecido como Lixão Pirelli, e que o espaço dessa área seja reaproveitado para criação de espaços de convivência e ações culturais. Igualmente, que sejam criados Programas de Arborização e momentos de ações socioambientais com a comunidade do entorno dessa área.

Este relato de experiência também pretendeu ter como resultado o diálogo, a contribuição com os debates, discussões e reflexões entre a comunidade e os representantes dos órgãos públicos. Isto porque, por meio dessas discussões, se dá a construção de ações que irão contribuir para minimizar os riscos à saúde, como também adotar medidas de proteção ao meio ambiente.

Para Sauv  (1994):

A complexidade dos problemas contemporâneos força a EA a interagir com outras dimensões educativas: educação para a paz, direitos humanos e educação, educação intercultural, desenvolvimento internacional e educação, educação e comunicação, etc. Essa lista poderia ir muito mais adiante (SAUVÉ, 1994, p.13).

## Referências bibliográficas

AGENDA 21. *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, 1992, Rio de Janeiro. 2ª ed. Brasília: Senado Federal de Edições Técnicas, 1997.

BERNA, V. *Como fazer educação ambiental*. São Paulo: Paulus, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs*. Ciências Naturais. Ensino Fundamental. Secretaria do Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 4.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Casa Civil. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19795.htm)> Acesso em: 10 abr. 2018.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. 6ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 177 p.

MARANDOLA JÚNIOR, E.; HOGAN, D. J. Vulnerabilidades e riscos: entre geografia e demografia. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 14., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ABEP, 2004. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev\\_inf/vol22\\_n1\\_2005/vol22\\_n1\\_2005\\_4artigo\\_p29a54.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol22_n1_2005/vol22_n1_2005_4artigo_p29a54.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

PETRUCCI-ROSA, M. I. et al. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan/jun. 2011.

RAMOS, T. A.; PETRUCCI-ROSA, M. I. Entre táticas e consumos de propostas curriculares no cotidiano escolar: um laboratório de química e uma sala de projetos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 20, n. 2, 2014.

SAUVÉ, L. *Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa*. 1994. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao\\_ambiental\\_e\\_desenvolvim.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html)>. Acesso em 18 abr. 2018.

ANDRÉ, C. F.; MENDES, M. O. Educação ambiental nas escolas públicas. *Revista Professare*, Caçador, v.3, n.1, p. 131-141, 2014.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. *Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências*. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Educação - PRONEA*. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília: MEC, MMA, 2005.

BRASIL. *Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M.; LINSINGEN, I. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. *Educação: Teoria e Prática*, v. 22, n. 40, Rio Claro: UNESP, 2012.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

PETRUCCI-ROSA, M. I. *Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.

SÃO PAULO. Conceitos para se fazer educação ambiental. Secretaria do Meio Ambiente de São Paulo. 2ª ed. Extraído de *Harvesting one Hundredfold – Key concepts and Case Studies in Environmental Education*, Donella H. Meadows, *United Nations Environment Programme – UNEP/UNESCO*, 1989. Tradução adaptada, preparação e revisão de texto Maria Julieta A. C. Penteado Colaboração Cleide Poletto, Jacqueline de Camargo, Rosani Cristina Rigamente. Cadernos de Educação Ambiental, 1997.

## **CAPÍTULO 28: CULTURA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: trabalhando com paisagem, saberes tradicionais e música folk com a juventude do território caipira**

*Fábio Fernandes Villela*

Este texto apresenta resultados de projeto, desenvolvido em 2016 no âmbito dos Núcleos de Ensino da Unesp, que visa à inclusão produtiva da juventude rural e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais, especialmente da região noroeste paulista, considerando as práticas da economia solidária. O projeto procurou desenvolver ações de inclusão produtiva e de agricultura familiar, com vistas à participação da juventude rural e fortalecimento das suas organizações econômicas, contribuindo para a inclusão produtiva e para o desenvolvimento sustentável e solidário do território, em nosso caso, o “território caipira” (Cf. Villela, 2016-2018). A partir dessas duas razões iniciais, desdobram-se outras, quais sejam: a construção de identidade territorial que favoreça a valorização de produtos locais no mercado, associada a uma perspectiva de desenvolvimento sustentável, envolvendo tanto a abordagem econômica, como a social, ecológica, cultural e política. O projeto procurou combater a exclusão social através da valorização de produtos identificados com o “território caipira” e relacionados ao estabelecimento da formação da identidade local e também o desenvolvimento territorial com base na identidade cultural, com o enfoque da equidade social.

Um exemplo da valorização de produtos territoriais com identidade cultural é o caso do milho crioulo, melhorado a partir

das experiências e aprendizado dos povos, que sempre o cultivaram para garantir a sobrevivência. Campos (2010) aponta alternativas para manter conhecimentos e sementes livres do patenteamento pelas grandes empresas da produção de sementes, relacionado aos “saberes tradicionais”. Podemos adquirir sementes crioulas através de “feiras da troca”, tendo o primeiro autor deste projeto já organizado na região o “1º Encontro de Agroecologia de São José do Rio Preto e Região” e a “4º Feira Estadual de Saberes, Sabores e Sementes” (Cf. Villela et alii., 2013).

Este trabalho procura valorizar os produtos territoriais com identidade cultural, conforme Flores (2006). A diferenciação dos produtos de um território está associada a um sistema de “produção orgânica”, ou seja, um território com a identidade cultural ligada a sistemas de produção que protegem o meio ambiente. A ideia é dotar esses espaços de uma capacidade de valorização econômica de seus produtos junto ao mercado. Esse tipo de intervenção, segundo o autor, deve estar associado a ações que busquem atrair a demanda, a implementação de uma estratégia de marketing do território e a gestão diferenciada do território.

## **Desenvolvimento**

Para o desenvolvimento do projeto, previamente apresentado, para os alunos do Ensino Fundamental, utilizamos tópicos da área de Geografia, tais como: 1. Paisagem Local; 2. Paisagens Urbanas e Rurais; 3. Paisagens Brasileiras; 4. Movimentos Sociais; 5. Movimentos Sociais nas Diversas Realidades Geográficas (Cf. Fernandes, 2012, 2009 e 2008;

Moura e Hernandez, 2012; Portela e Fernandes, 1999; Santos, 1996). Conforme exposto anteriormente, esse projeto se propõe a desenvolver ações para a inclusão produtiva da juventude rural do “território caipira”, segundo a metodologia de projetos (Cf. Kaspchak; Gasparin, 2013). A metodologia de projetos tem como fundamento a compreensão da aprendizagem como ato dinâmico, compartilhado e processual e que envolve colaboração, cooperação, reciprocidade, coordenação, divisão de tarefas, solidariedade, respeito às diferenças, etc. (Cf. Hernández e Rodrigues, 1998). Em conformidade com essa metodologia, a seguir, apresentamos algumas propostas de nosso projeto de trabalho.

Retomando a proposta desenvolvida em Villela (2016-2018) e tendo em vista a ideia de que é possível apreender, a partir da alimentação, uma multiplicidade de informações sobre os mais diversos aspectos da existência humana, o projeto que conduzimos se propõe a trabalhar algumas práticas alimentares dos habitantes do “território caipira”. Pretendemos, de maneira mais específica, compreender o papel desempenhado pelo milho na alimentação do “território caipira”. Ou seja, a partir do estudo dos hábitos e técnicas envolvidos nos usos e processamentos deste produto, visamos aprofundar nosso conhecimento em torno dos significados econômicos e culturais da chamada “civilização do milho”, conforme descrito por Sérgio Buarque de Holanda (Cf. Holanda, 1995, p. 181-189), com vistas à inclusão produtiva da juventude rural do “território caipira”. Segundo Basso (2012), embora autores como Alcântara Machado (1978) e Ernani Silva Bruno (1977) tenham apontado a relevância da gramínea indígena na alimentação dos paulistas, foi somente com os trabalhos de Sérgio Buarque de Holanda que essa ideia se consagrou enquanto uma visão cristalizada sobre a cozinha de São Paulo colonial e suas áreas de influência.

Para Holanda (1995), a importância do milho e de suas técnicas para a vida sociocultural paulista era tamanha que ele chegou a dedicar um capítulo específico chamado “Uma civilização do milho”, em seu famoso livro “Caminhos e Fronteiras” (Holanda, 1995, p. 181-189), para analisar o papel que esse produto desempenhou na cultura alimentar dos paulistas. Ainda segundo Basso (2012, p. 3), o milho era responsável por fornecer certa especificidade à cozinha de São Paulo, diferentemente do que acontecia nas demais partes da Colônia Portuguesa na América, onde a mandioca assumia lugar de destaque no repertório culinário cotidiano dos habitantes. No Planalto, por sua vez, as condições de solo e clima eram favoráveis às diferentes espécies de milho, o que, segundo ele, garantia à população um alimento que se produzia sem trabalho excessivo e que também podia ser usado na alimentação das criações domésticas. Ademais, a principal contribuição do milho para a dieta dos paulistas é explicada pela simplicidade das técnicas usadas na confecção de seus produtos, conforme revela Holanda (1995, p. 182).

A estratégia foi explorar, por meio da bibliografia e de músicas com os alunos, a centralidade deste alimento, apresentando porquê Holanda (1995) denominou São Paulo como “uma civilização do milho”. Algumas questões iniciais foram colocadas, aos alunos, tais como: será que o milho tem ainda um papel fundamental na produção e no consumo do “território caipira”, a ponto de ser visto como uma particularidade de sua cozinha? E se tem esse papel, ele se mantém? A problemática norteadora do nosso projeto surge do diálogo com a historiografia, fundamentando-se em pesquisas anteriormente realizadas. O objetivo principal é o fortalecimento da juventude rural, conforme Brasil (2000). O ambiente educativo engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde

pessoas desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. No ambiente escolar, as situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida. Para tanto, o desafio é integrar, em sua organização curricular o trabalho e a elevação de escolaridade. A partir dessas propostas iniciais, o “arco ocupacional” a ser trabalhado é a produção rural familiar e a qualificação social e profissional.

### **Local de realização – escolas parceiras**

O projeto foi realizado em um dos quatro Núcleos da Esperança da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto – SP, (SME-SJRP, 2015), que começaram a funcionar em fevereiro de 2012. Os “Núcleos da Esperança” estão nos bairros da periferia rural de São José do Rio Preto (SP). A Prefeitura investiu R\$ 80 milhões (R\$ 20 milhões em cada unidade), oriundos de recursos próprios, para construir no início da década de 2010. Por sua localização, os Núcleos da Esperança são classificados como escolas situadas na zona rural pela Secretaria Estadual de Educação. A infraestrutura dos Núcleos prevê atividades esportivas, lúdicas e educacionais. Os núcleos foram criados para oferecer “um novo conceito de educação no município” e atender moradores de loteamentos clandestinos e da periferia. A proposta é permitir que o aluno ficasse na unidade em período integral, cursando o ano letivo regular em um período e participando de diversas atividades no horário inverso ao da aula.

Cada Núcleo da Esperança tem capacidade para atender mil crianças e adolescentes. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME-SJRP, 2015), iriam funcionar duas escolas em cada lugar: infantil (300 vagas, de zero a 5 anos e 11 meses) e fundamental (700, do primeiro ao quinto ano). A estrutura também conta com duas piscinas, salas mais espaçosas, quadra poliesportiva, campo de areia, salas de multiuso para estudo, reforço escolar, aulas de informática e lousas digitais em cada unidade. A unidade Alvorada/Bela Vista, escola de ensino fundamental, ficou pronta em 2012. Segundo a Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto – SP, “o objetivo é dar mais dignidade e melhor qualidade de vida aos moradores dos loteamentos não regularizados” (SME-SJRP, 2015).

## **Resultados**

A execução das oficinas para os alunos do Ensino Fundamental foi conduzida por graduandos em Pedagogia ou Letras, bolsistas do projeto, que gerenciaram a “categoria” Educoop do blog de aula (Cf. Villela, 2014), aplicaram o *survey* e realizaram análise estatística, através do programa SPSS dos fatores investigados. Os bolsistas do projeto identificaram as dificuldades na execução das atividades em sala de aula e problematizaram tais dificuldades, a partir do embasamento teórico adotado. Os bolsistas gerenciaram a “categoria” Educoop do blog de aula (Cf. Villela, 2014), para articulação entre as propostas de tópicos da área de Geografia e Música e também foram responsáveis por conduzir a produção textual, hipertextual e desenhos dos alunos. Por fim, os bolsistas gravaram e

armazenaram os textos e hipertextos dos alunos em CD (*Compact Disc* – Disco Compacto).

A realização das oficinas teve o propósito de conformar círculos de cultura (Cf. Freire, 1994 e 1983 e Freire e Betto, 1985; Souza, 2010 e 2007; Lima, 2013 e 2007; Linhares e Dantas, 2014) para alunos do Ensino Fundamental, visando a inclusão produtiva da juventude e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar. Um tópico sobre a “civilização do milho” foi desenvolvido a partir da interface Geografia e Música, conforme sugere Dozena (2016). Utilizamos a música “Milho Verde” de José Afonso<sup>1</sup> (Cf. Loures, 2017), pertencente ao LP “Cantigas do Maio”, álbum de estúdio de José Afonso, lançado em 1971.

O álbum de José Afonso é apontado como marco na carreira do músico, cantor e poeta, pois se trata de um álbum inovador em vários níveis da sua carreira. Tal fato se deve a associação de viola e guitarra tradicionais, ao trompete, flauta, acordeão, piano e diversas formas de percussão, que revelaram a grandeza do poeta-cantor português José Afonso. A proposta foi se apropriar de músicas “folk” contemporâneas que tenham alguma relação com as temáticas trabalhadas no projeto. A música folk “contemporânea” ou simplesmente “folk”, consiste em música derivada, direta ou indiretamente, de tradições folclóricas e influenciada significativamente pela música popular (Cf. Sharifi e Oskam, 2018).

O gênero é distinto das músicas folclóricas, mas ainda mantém um elo estilístico e uma linhagem definida a partir das formas tradicionais. Ao contrário da música folclórica

---

<sup>1</sup> José Manuel Cerqueira Afonso dos Santos (Aveiro, 2 de Agosto de 1929 - Setúbal, 23 de Fevereiro de 1987), foi um cantor e compositor português, também conhecido por Zeca Afonso (Cf. Loures, 2017).

tradicional, a maioria das canções “folk” contemporâneas são novas composições ou novos arranjos de canções tradicionais que podem envolver derivações substanciais da música original, tais como mudanças na instrumentação, incluindo o uso de instrumentos elétricos ou eletrônicos (Cf. Sharifi e Oskam, 2018). Para auxiliar as atividades relativas à interface geografia e música, especialmente sobre a “civilização do milho”, foi criado um grupo composto pelos bolsistas e o orientador do projeto, todos com formação musical: violão clássico e popular, guitarra, viola clássica e violino, viola caipira, violão de 12 cordas, percussão e teclado denominado Eletro Folk Orquestra (EFO). Posteriormente, em conjunto com as crianças participantes do projeto, o grupo apresentou para a comunidade escolar as músicas trabalhadas no projeto, buscando mostrar a experiência desenvolvida nas oficinas (Cf. Villela, 2018). A seguir destacamos um trecho da canção folk contemporânea “Milho Verde” de José Afonso, utilizada no projeto e que faz menção ao trabalho das mulheres no campo, as mondadeiras, isto é, mulheres que arrancam e/ou desbastam ervas daninhas que impedem o crescimento dos cereais, frutos ou plantas, prejudicando-se mutuamente.

Mondadeiras do meu Minho  
Ai mondadeiras do meu Minho  
Mondai o meu milho bem  
Não olheis para o caminho  
Ai não olheis para o caminho  
Que a merenda já lá vem (AFONSO, 1971).

Destacamos desse trecho da música, o verbo “mondar” (do latim “mundare”) que significa limpar; purificar. Segundo nosso ponto de vista, trata-se de uma alusão à parábola do Joio e do Trigo de Jesus que aparece no Novo Testamento. Em Mateus 13:

24-30, o evangelista discorre que, durante o Juízo Final, os anjos vão separar os “filhos do maligno” (o “joio” ou ervandesas daninhas) dos “filhos do Reino” (o trigo). No último verso do trecho destacado, há uma menção aos trabalhadores do campo que esperam a “merenda” chegar, referência à exploração do trabalho nas lavouras e, potencialmente um eco do hino “A Internacional”: “De pé, ó vítimas da fome! / De pé, famélicos da terra!”<sup>2</sup>

Nesse trecho interpretamos que o autor situa a mulher (“Mondadeiras do meu Minho”) como o centro de suas preocupações, num empenho em denunciar o presente e vislumbrar o futuro. O trecho possui um simbolismo que ressoa em reivindicações que acabem com a injustiça e a exploração, apelando para o protagonismo da mulher como sujeito histórico de processos revolucionários e mudanças profundas. Da junção entre o religioso e o político pelo autor, emerge a “mística” como estratégia de luta contemporânea (Cf. Bogo, 2002; Löwy, 1995; Boff e Betto, 1994 e Betto, 1986). Betto (1986) desvela o papel da “mística” como estratégia de luta ao afirmar que:

[...] se deve aprofundar a mística e empreender a construção do homem e da mulher novos a partir dela. É a mística que motiva e imprime sentido à nossa vida individual e ao nosso esforço comunitário ou coletivo. A mística de natureza religiosa se nutre nas fontes da oração, na meditação da Bíblia, no exemplo de Jesus e dos grandes mestres espirituais; enquanto de natureza laica, no exemplo dos grandes militantes da utopia como Gandhi,

---

<sup>2</sup> A Internacional (em francês: L'Internationale) é um hino internacionalista, sendo uma das canções mais conhecidas do mundo. A letra original da canção foi escrita em francês em 1871 por Eugène Pottier (1816-1887), que havia sido um dos membros da Comuna de Paris.

Luther King, Che, Zumbi, Chico Mendes, etc. Esses valores devem estar enraizados no coração. Isso exige um aprofundamento de nossa subjetividade. Nossa esperança não é só política. É também espiritual. Os novos valores devem ser vividos nas relações interpessoais, de gênero, família e companheirismo, sem o risco de se transformar em militante, aquele que participa de tudo mas, na vida pessoal, contradiz o que prega e defende, pois jamais reserva tempo à oração, à família, ao estudo, ao lazer, tornando-se suscetível de perder o equilíbrio mental e a saúde física e espiritual. (BETTO, 1986).

O intuito dessa atividade inicial do círculo de cultura é anunciar aos alunos o conteúdo a ser trabalhado. Trata-se de investigar a percepção que os alunos possuem sobre o tema, isto é, a prática social inicial (Cf. Gasparin, 2013). O que se espera é recolher, a partir da fala dos alunos, uma visão do senso comum, empírica, geral, confusa, sincrética, onde tudo parece natural. O bolsista do projeto dialoga com os alunos sobre o tema buscando verificar qual o domínio que eles já possuem e que usos fazem no cotidiano de seus sítios. Segundo a perspectiva teórico-metodológica adotada, o ponto de partida diz respeito ao nível de desenvolvimento real do educando, a prática social inicial; o segundo momento constitui o elo entre a prática social e a instrumentalização, isto é, a problematização; o terceiro relaciona-se às ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, denominado instrumentalização; o quarto, a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social, a catarse; e o quinto e último, ao nível de desenvolvimento atual do educando, isto é, a prática social final.

A partir da prática social inicial, são trabalhados os tópicos da área de Geografia descritos acima. O intuito da utilização dessa didática foi desenvolver ações para a inclusão produtiva

através da valorização de produtos locais. A ideia central foi a valorização do milho, especialmente o crioulo, porque carregado das experiências e aprendizado dos povos, que sempre o cultivaram para garantir a sobrevivência (Cf. Blanco, 2013). Trata-se de buscar alternativas para manter conhecimentos e sementes livres do patenteamento pelas grandes empresas da produção de sementes, relacionado aos “saberes tradicionais” (Cf. Campos, 2007). O milho adquirido, distribuído e levado para casa pelos alunos foi o milho crioulo “Cunha”, variedade preservada pelos produtores do município de Cunha, estado São Paulo. Os agricultores de Cunha (SP) resgataram uma antiga tradição do milho na cidade, em contraposição à tecnologia transgênica do milho, pois mobiliza ações para “conhecer, compartilhar, resistir, pesquisar e semear, a nossa real e absoluta independência” (Cf. Blanco, 2013).

A proposta da distribuição das sementes de milho crioulo “Cunha”, aos alunos participantes do projeto, é a de se tornarem foco de intervenção pontual de uma “acupuntura territorial” e visa a, em futuro próximo, propagar essa ação para as demais cidades que compõem o território rural “noroeste paulista – SP” (Cf. Lerner, 2003; Garcia, 2012 e Villela, 2016-2018). O principal fornecedor de sementes de milho crioulo “Cunha” dessa atividade foi os agricultores-parceiros da Horta Mandalla<sup>3</sup>. O objetivo final dessa atividade foi a qualificação social e profissional dos alunos

---

<sup>3</sup> Propriedade rural na cidade de Ipiruá (SP), distante 19 km de São José do Rio Preto que possui, entre outras atividades agrícolas, uma horta em formato de “Mandala”, símbolo de integração e harmonia. Inspirados nesse conceito “Mandala”, o casal de agricultores Ceci e Reinaldo criaram uma horta orgânica em torno de um círculo côncavo de barro rodeado por outros nove círculos, com produtos hortifrutigranjeiros, cada um deles representando um dos planetas do sistema solar (Cf. Flores, 2016).

participantes do projeto, possibilitando novas aprendizagens sobre a região noroeste paulista, fortalecendo a “agricultura familiar”, que tem como trabalho direto a mão de obra familiar.

Do ponto de vista das ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, denominada instrumentalização, estão presentes em nosso trabalho os seguintes conteúdos básicos: (1) o cereal americano; a pátria do milho; difusão e aculturação; milho de Guiné ou zaburro<sup>4</sup> e outros milhos, milhos transgênicos; (2) a roça paulista; (3) as técnicas, utensílios e maquinaria tradicionais; o pilão; o debulhador; o monjolo de pé; o monjolo de água; o monjolo de rabo; os martelos e os pilões; os moinhos; os torradores; (4) a alimentação; áreas de alimentação; fubá e angu; tortilhas e polentas; bebidas de milho; comida paulista; origem da farinha de milho; o virado paulista; canjica; jacuba; pão; (5) as lendas e crenças; lendário índio; no domínio do sagrado (Cf. Schmidt, 1967).

Dentro do “arco ocupacional”, estão presentes os seguintes conteúdos: (6) gestão e organização da agricultura familiar; (7) processamento de produtos comestíveis; fabricação de doces, conservas e derivados; (8) transformação de produtos da agricultura familiar; (9) artesanato com sementes, palha, fibras; (10) fabrico de óleos, essências e ceras. Os resultados esperados dessa proposta são a articulação dos saberes dos educandos com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como

---

<sup>4</sup> O seu nome comum é sorgo. Também é chamado de mapira em Moçambique e massambala em Angola e constitui um dos alimentos básicos da população mundial. É o 5º cereal mais importante no mundo, antecedido pelo trigo, o arroz, o milho e a cevada.

a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional.

Conforme pudemos observar, a opção teórico-metodológica contribui para a valorização dos conhecimentos científico-culturais, base para a transformação da realidade. Conforme aponta Saviani (2012), a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade deriva do processo de mediação, em decorrência das relações das pessoas entre si e com a cultura. O desenvolvimento do trabalho indica a superação do senso comum em direção à consciência filosófica, deixando transparecer que o educando reconhece elementos de sua situação, apontando a necessidade de intervir na realidade, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os companheiros.

O mérito da reorganização das práticas sociais iniciais dos alunos está no processo didático, cujo método de investigação e de elaboração do conhecimento científico contribui para novas relações de ensino e aprendizagem e auxiliam tanto na formação dos alunos, quanto na dos professores. Um projeto de trabalho nessa perspectiva teórico-metodológica constituiu-se um excelente instrumento didático, tendo em vista o processo dialético presente na sua metodologia de ensino e aprendizagem.

## **Conclusões**

Este projeto propôs a abordagem de tópicos da área de Geografia e Música para alunos do Ensino Fundamental, regularmente matriculados em uma escola de meio rural de São José do Rio Preto (SP), através de projeto de trabalho voltado à inclusão produtiva da juventude e à consolidação de redes

socioeconômicas da agricultura familiar. Além disso, possibilitou o estudo das representações sociais sobre paisagem, história e saberes tradicionais dos alunos do ensino fundamental da escola parceira.

O projeto permitiu o armazenamento de material produzido pelos alunos participantes, de modo a propiciar a elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre a juventude, a educação e o mundo rural, especialmente para nosso projeto trienal: “Cultura Ambiental no Território Caipira: Paisagem, História e Saberes Tradicionais do Noroeste Paulista” (Villela, 2016-2018).

E, por fim, o projeto desenvolveu metodologia que integra as ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), por meio do uso do blog de aula, como parte das atividades de ensino-aprendizagem. Sistematizou os principais problemas referentes à juventude, à educação e ao mundo rural identificados através do material produzido pelos alunos e vislumbrou meios de aprimoramento das atividades de formação de professores e gestores, a partir do diálogo feito com os alunos participantes do projeto.

## **Referências bibliográficas**

AFONSO, José. Milho Verde. In: \_\_\_\_\_. *Cantigas do Maio*. Herouville (França): Orfeu, c1971. 1 LP. Faixa 2 (2min:15).

BASSO, Rafaela. *A cultura alimentar paulista: uma civilização do milho (1650-1750)*. Campinas, SP. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

BETTO, Frei. *Cristianismo e marxismo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BLANCO, Oliver H. N. Milho crioulo “Cunha”. *Blanco agricultura: consultoria e acompanhamento técnico para o envolvimento dialógico da agricultura orgânica no Brasil*. Net, Araçatuba-SP, 2013. Disponível em: <<http://oextensionista.blogspot.com.br/2013/05/milho-crioulo-cunha.html#.Vl6-hr9yzQ9>>. Acesso: 02 dez. 2015.

BOFF, Leonardo; BETTO, Frei. *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BOGO, Ademar. *O vigor da mística*. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/ANCA, 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Parecer nº 11 aprovado em 10 de maio de 2000*. Brasília, 2000.

CAMPOS, A. V. Sementes de vida: pesquisa e propriedade intelectual. *Anais... V Congresso Internacional de Educação, 2007, São Leopoldo*. Unisinus. São Leopoldo - RS: Unisinos, 2007.

DOZENA, Alessandro (Org.). *Geografia e música: diálogos*. 1. ed. EDUFRN, 2016.

FERNANDES, B. M. Território camponês. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

\_\_\_\_\_. Sobre a tipologia dos territórios. In: SAQUET, M. A; SPÓSITO, E. S. *Territórios e territorialidade: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-216.

\_\_\_\_\_. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FLORES, Letícia. *Horta Mandalla de Ipiruá - SP*. Net, São José do Rio Preto – SP, 2016. Disponível em: <<https://awebic.com/cultura/horta-organica/>>. Acesso em 20 jan. 2016.

FLORES, Murilo. A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento – uma visão do estado da arte. Territórios com identidade cultural. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural – Rimisp. *Anais... Seminário Rimisp 20º Aniversário*, 2006. 46 p. Disponível em: <[www.rimisp.org](http://www.rimisp.org)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. *Carta a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_.; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.

GARCIA, Paula H. da C. *Acupuntura ecoturística em área de proteção ambiental: o caso de Guaraqueçaba, Paraná*. São Paulo: Annablume, 2012.

GASPARIN, João L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

HERNÁNDEZ, F.; RODRIGUES, J. H. *Transgressão e mudança na educação: os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLANDA, Sérgio B. *Caminhos e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASPCHAK, M.; GASPARIN, J. L. *Projeto de trabalho docente-discente: uma expressão da práxis*. Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá. Net, Maringá, 2013. Disponível em:

<[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_02/62.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/62.pdf)>. Acesso em 02 dez. 2015.

LERNER, Jaime. *Acupuntura urbana*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. Samba, história e a questão racial e social. In: Marcelo Braz. (Org.). *Samba, cultura e sociedade*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 95-119.

\_\_\_\_\_. Cultura do samba e a escola: uma aproximação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu-MG. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p. 1-18. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT14-3373--Int.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

LINHARES, A. M. B.; DANTAS, V. L. Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. *Segundo Caderno de Educação Popular em Saúde*. 1. ed. Brasília: Editora MS, 2014, v. 2, p. 73-80.

LOURES, Carlos. José Afonso. *Website Vidas Lusófonas*. Disponível em: <<https://www.vidaslusofonas.pt/biografia.php?id=7R0gVlttIIQ>>. Acesso em 10 abr. 2017.

LÖWY, Michael. SAYRE, Robert. *Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOURA, C. B.; HERNANDEZ, A. *Cartografia como método de pesquisa em arte*. Seminário de História da Arte - Centro de Artes - UFPel, 2012. Disponível

em:<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/1694/1574>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

PORTELA, F.; FERNANDES, B. M. *Reforma agrária*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Col. Viagem pela Geografia).

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHMIDT, C. B. *O milho e o monjolo aspectos da civilização do milho*. Técnicas, utensílios e maquinaria tradicionais. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1967.

SHARIFI, Hossein; OSKAM, Leon. Contemporary folk. In: \_\_\_\_\_. *RYM community-built music and film database*. Disponível em: <<https://rateyourmusic.com/genre/Contemporary+Folk/>>. Acesso em 29 mar. 2018.

SME-SJRP-SP. Núcleos da Esperança. *Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto – SP*. Net, São José do Rio Preto – SP, 2015. Disponível em: <[http://www.riopreto.sp.gov.br/PortalGOV/do/subportais\\_Show?c=35151](http://www.riopreto.sp.gov.br/PortalGOV/do/subportais_Show?c=35151)>. Acesso 28 jan. 2015.

SOUZA, Eduardo *Conegundes de*. *Oficina roda de samba: cultura, sociabilidade e educação não-formal*. 2010. (Projeto de Extensão). Net, São Carlos – SP, 2010. Disponível em: <<http://narodadesamba.blogspot.com.br/p/o-projeto.html>>. Acesso em 23 out. 2017.

\_\_\_\_\_. *Roda de samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade*. Dissertação de mestrado. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VILLELA, Fábio Fernandes. *Apresentação do projeto Cultura ambiental, território caipira e educação do campo: trabalhando com a juventude rural do noroeste paulista na escola na E.M. Núcleo da Esperança Santa Clara – São José do Rio Preto - SP*. 2018. (Projeto de Extensão-Proex/Unesp). Net, YouTube, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OWrJxypqQ0E>>. Acesso em 29 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista*. Retratos de Assentamentos. v. 19, p. 323 - 350, 2016. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos>>. Acesso em 21 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Cultura ambiental no território caipira: paisagem, história e saberes tradicionais do noroeste paulista*. 2016-2018. (Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

\_\_\_\_\_. et ali. 1º Encontro de Agroecologia de São José do Rio Preto e Região e a 4ª Feira Estadual de Saberes, Sabores e Sementes. 2013. *Anais...* (Organização de evento). Site do evento disponível em: <<http://www.raisp.com.br>>. Acesso em 01 jul 2014.

\_\_\_\_\_. *Centro virtual de estudos e culturas do mundo rural*. 2014. (Projeto de Extensão). Net, São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: <<http://www.cecmundorural.com.br>>. Acesso em 22 jan. 2015.

**CAPÍTULO 29:**  
**UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DAS RESERVAS**  
**EXTRATIVISTAS NA CONSERVAÇÃO DA**  
**SOCIOBIODIVERSIDADE DOS POVOS E**  
**COMUNIDADES TRADICIONAIS**

*Jairo Fernando Pereira Linhares*  
*João Paulo Tadeu Dias*  
*Fábio Barbosa Passos*

A civilização ocidental industrializada, ao constatar as transformações provocadas por suas ações, começou a conceber modelos de unidades de conservação da natureza sem a presença humana. Além de desconsiderar os grupos humanos que ali habitavam ancestralmente, como se toda presença humana no ambiente fosse nociva (DIEGUES, 2001). Essa corrente de pensamento norteou o conceito de conservação da natureza que se espalhou pelo mundo ocidental. Com a implantação dessas áreas protegidas que segregavam povos e comunidades tradicionais dos territórios habitados ancestralmente em regiões da África, Ásia e América Latina, levou grupos humanos a se organizarem e a resistirem à expulsão ou transferência de seus territórios (DIEGUES, 2001).

No Brasil, a lei 9.985/2000, que institui o SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação), conceitua unidade de conservação como o espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais e as características naturais relevantes com objetivos de conservação e limites definidos, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção. Para a conservação da natureza, a lei 9.985/2000 confere com o manejo

do uso humano da natureza pela preservação, manutenção, utilização sustentável, restauração e recuperação do ambiente natural. Com objetivo de maior produção de benefícios sustentáveis às atuais e as futuras gerações e, assim, também garantir a sobrevivência dos seres vivos em geral.

Desta forma, há a preservação e a conservação da biodiversidade, caracterizada pela variabilidade de organismos vivos de todas as origens e ambientes e os complexos ecológicos de que fazem parte; compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas, de acordo com a Convenção de Diversidade Biológica (CDB) de 1992. E desta forma, as espécies de interesse humano, econômico ou alimentar, com comunidades tradicionais em unidades de conservação de uso sustentável como as unidades de conservação de uso sustentável, dentre elas a Reserva Extrativista (RESEX).

No entanto, há conflitos de exclusão das comunidades tradicionais ocasionados pelo crescimento econômico de industrialização ou agropastoril. Esse processo implica no aumento de pressões de desmatamento sobre o ambiente natural, onde há o deslocamento geográfico de matéria-prima dos países não industrializados para as nações industrializadas e a repartição desigual de benefícios do desenvolvimento (ALIER, 2007). Ocasionalmente riqueza para os países desenvolvidos e degradação ambiental aos países não industrializados.

Ainda assim, é importante destacar o papel que a chamada revolução verde desempenhou e ocasionou a expulsão de povos e comunidades tradicionais em várias partes do mundo para se tornar economicamente viável. Com isso, houve aumento das áreas de cultivo para diluir os custos fixos de produção e o avanço sobre grandes extensões de terras. Com isso, houve aumento de conflito no campo e o surgimento dos movimentos por reforma

agrária ao redor do mundo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no Brasil.

O modelo de desenvolvimento econômico imposto chegou à região amazônica com a introdução da pecuária, durante o regime militar, mais fortemente durante as décadas de 60-70, foi objeto de um projeto ambicioso de integração nacional, principalmente geopolítico, pois se tratava de assegurar a soberania nacional e o controle do Estado sobre uma região considerada à luz do entendimento vigente como subpovoada, e sujeita a influências externas.

Contudo, para que esse projeto de integração se concretizasse, era necessário interligar a região amazônica a outras regiões do país, principalmente ao centro econômico-financeiro (regiões Sul e Sudeste), através da abertura das estradas: Belém-Brasília; Cuiabá-Porto Velho; Cuiabá-Santarém; Estreito-Santarém. Dessa forma, as dinâmicas advindas destas regiões gerariam demandas pelas atividades ligadas à mineração, pecuária, especulação fundiária, colonização agrícola - controlada ou espontânea, etc., resultando em deslocamentos compulsórios de povos e comunidades tradicionais de seus territórios.

Essa percepção dos efeitos adversos desse modelo de desenvolvimento econômico, inclusive no meio rural foi se intensificando e popularizando cada vez mais a questão ambiental, principalmente a causa dos povos e comunidades tradicionais pela garantia de permanência a seus territórios. Assim, a preocupação com a degradação ambiental e a sobrevivência do homem na terra foi ganhando importância na pauta internacional. Desde então, surgiu uma série de eventos internacionais que iniciaram com a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento em 1972, e seguidos por outros

eventos e acordos internacionais que culminou com a conferência internacional sobre meio ambiente, a ECO 92, no Brasil, em 1992.

Essa preocupação e percepção conservacionista teve uma grande repercussão internacional com o assassinato de Chico Mendes, em 1988. A partir deste fato, o modelo de unidade de conservação proposto pelos seringueiros, a RESEX, baseado na conservação da natureza com a permanência de grupos humanos no próprio ambiente, ganhou visibilidade e espaço. Atualmente, há um entendimento que esse modo de produção extrativista tem contribuído para a preservação de vastas áreas naturais de floresta no Brasil e no mundo (SIMONI, 2010). Atualmente, existem várias RESEX no país com produção dos mais variados produtos extrativos, inclusive animal, como é o caso do pirarucu (*Arapaima gigas*).

O crescente interesse internacional pelo desenvolvimento científico e tecnológico advindo de pesquisas sobre a biodiversidade tornou o Brasil reconhecido mundialmente pela sua grande diversidade biológica. Além de associada a uma pluralidade de saberes de povos e comunidades tradicionais inseridos nos vários ecossistemas que estabelecem relações próprias de uso e manejo de recursos naturais (FÉ; GOMES, 2015). Por exemplo, Silva (2009) revelou que existe uma história de convivência de inúmeras comunidades tradicionais com os ecossistemas do Cerrado e de luta pela sobrevivência de seus modos de vida. Uma das expressões desse fato reside nas inúmeras demandas por criação de Reservas Extrativistas no domínio do ecossistema do Cerrado. Além disso, destaca a perspectiva da criação dessas Unidades de Conservação como um mecanismo importante de reordenamento territorial no Cerrado do Brasil, que põe em posição de destaque e revaloriza as

comunidades tradicionais do Cerrado. Segundo Floriani, Ríos e Floriani (2013) a reprodução de territorialidades contra-hegemônicas ampara-se na fertilidade de territórios da agricultura e pesca tradicional, assim como nos territórios alternativos (da agricultura de base ecológica) tendo, portanto, a reprodutibilidade da sociobiodiversidade do sistema produtivo, no complexo família-paisagem-território, em função dos condicionantes geoecológicos locais, dos valores tradicionais, e das estratégias de adaptação aos projetos de territorialização do capital sobre seus territórios. Desta forma, o objetivo deste capítulo é refletir sobre o papel das reservas extrativistas como estratégia de conservação da sociobiodiversidade dos povos e comunidades tradicionais, e por fim, debater sobre as fragilidades do modelo para suscitar possíveis mecanismos para reverter às ameaças ao modelo de reservas extrativistas.

### **O território como garantia de reprodução social dos povos e comunidades tradicionais**

Para melhor entendimento da necessidade da permanência dos povos e comunidades tradicionais em seus respectivos territórios, se faz necessário compreender de que forma se dá essa dependência. Com isolamento relativo, essas populações desenvolveram modos de vida particulares que envolvem conhecimento profundo dos ciclos biológicos, dos recursos naturais e grande dependência dos ciclos naturais, (DIEGUES, 1996).

Portanto, o conceito de território deve ser compreendido à luz da interpretação antropológica como o espaço imprescindível à reprodução física e cultural de cada povo tradicional,

considerando as formas diferenciadas de uso e apropriação do espaço territorial (SANTILLI, 2005). Em seguida, a organização do espaço é social, pois está sujeita a formas particulares de manejo dos recursos naturais, que são utilizados para a reprodução social e cultural dos agrupamentos humanos, concomitantes à reprodutibilidade das percepções e representações do que é denominado mundo natural (NODA, S. N.; NODA. H.; MARTINS, 2006).

Um fator importante que precisa ser considerado é que nas regiões tropicais as práticas agrícolas e o manejo dos recursos naturais não se dão como atividades isoladas, uma vez que a primeira é baseada na segunda (ALCORN 1984, 1989; PERONI 2004 *apud* ALBUQUERQUE, 2005). Essa compreensão da *indissociabilidade* entre floresta e agricultura é que norteia a criação das RESEX. Portanto, é esse entendimento que permeia a lógica de criação das RESEX como modelo de unidade de conservação que alia conservação dos recursos biológicos à manutenção dos povos e comunidades que vivem ancestralmente no lugar. O que contrapõe o modelo de conservação da natureza concebido pelos países industrializados, onde a ideia é retirar o ser humano do local a ser preservado.

### **“A tragédia dos comuns” – uma reflexão**

Para melhor compreensão das questões referentes à capacidade de suporte dos ecossistemas, e, por conseguinte, dos mecanismos a serem desenvolvidos para garantirem a perenidades das RESEX, vale a compreensão da ideia central da obra intitulada *The Tragedy of the Commons* escrita pelo autor norte-americano Garet Hardin (1968). A obra trata da situação de

quando um determinado recurso natural renovável é utilizado de forma coletiva e sem limite de exploração, o que acaba levando o recurso explorado, a um estado de degradação do ambiente e escassez do recurso, levando a chamada Tragédia dos Comuns. Assim sendo, é imprescindível a existência de acordos entre os usuários de recursos dentro das RESEX para garantirem a manutenção do recurso natural explorado e da atividade econômica desenvolvida a partir do recurso.

### **Extrativismo ou coleta?**

Tomando como linha de raciocínio a “Tragédia dos Comuns”, é importante conceituar extrativismo, pois esse entendimento norteará os mecanismos desenvolvidos para uma RESEX. Extrativismo é, então, o processo de exploração dos recursos vegetais nativos que compreende a coleta ou apanha de produtos como madeiras, látex, sementes, fibras, frutos e raízes, entre outros, de forma racional, permitindo a obtenção de produções sustentadas ao longo do tempo, ou de modo primitivo e itinerante, possibilitando, geralmente, apenas uma única produção (IBGE, 2003). Muito embora, o extrativismo que deve ser praticado em uma RESEX deve levar em mente a sua produção sustentada ao longo do tempo.

Como isso, durante a maior parte da era moderna, só havia perspectivas de desenvolvimento econômico baseado no extrativismo e apenas para um único produto, a madeira. Isso resultou no uso intensivo de recursos madeireiros em detrimento do restante dos recursos existentes nos ecossistemas florestais (SANTOS, 2003). Souza (2003) diferencia extrativismo das atividades de coleta por estar inserido em uma lógica econômica

regulada pelo mercado exterior. Já nas sociedades de caça e coleta, os produtos são coletados para consumo interno ou para escambo local, sendo as atividades de coleta condicionadas a necessidade das famílias. Caracteriza-se por pequenos investimentos de capital e emprego de tecnologias simples, onde a mão-de-obra é o principal instrumento de extração, transporte e transformação do produto.

Portanto, as RESEX não funcionam isoladamente como um ecossistema fechado, muito pelo contrário, há uma dependência do mercado externo para o cumprimento do seu papel de compatibilizar a geração de renda com a conservação dos recursos naturais. Este é o desafio que se impõe para as reservas extrativistas!

## **A criação das reservas extrativistas**

As primeiras RESEX foram criadas no ano de 1990 nos estados do Acre, Amapá e Rondônia. A partir de então, o modelo expandiu-se dos estados situados na Amazônia para outros biomas e outros tipos de ecossistemas brasileiros.

As reservas extrativistas, de acordo com o decreto 98.897/1990, são definidas como espaços territoriais destinados a exploração autossustentável e conservação dos recursos naturais, por populações extrativistas, criadas em áreas com características naturais que possibilitem a sua exploração sem prejuízo da conservação ambiental, bem como, de interesse ecológico e social. Posteriormente, a lei 9.985/2000 (SNUC), complementa o conceito de área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno

porte, com objetivos básicos de proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade.

A criação das RESEX ocorre dentro de um ambiente político, jurídico, e de acordos internacionais ratificados, que permitiram a sua concretização. As reservas extrativistas foram instituídas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois, a partir dela, foram instituídos os vários conselhos hoje existentes. Em 1989, o Brasil ratificou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais. Com isso, prevê a responsabilidade dos governos de assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

De acordo com a Convenção 169, os povos deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como, as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.

A convenção sobre a biodiversidade (CDB), ratificada pelo Brasil em 1992, reconhece a estreita relação dos povos e das comunidades tradicionais em relação aos recursos biológicos, e reconhece ainda ser desejável repartir equitativamente os benefícios derivados da utilização do conhecimento tradicional sobre a biodiversidade. Outro direito a garantia de permanência

dos povos e comunidades tradicionais em seus territórios e seus modos de vida, é a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, em 2007. Essa política tem como objetivo principal o promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

Diante da explanação dada e exposta, foi de fundamental importância à criação das reservas extrativistas para a perpetuação da cultura dos povos e comunidades tradicionais. Além disso, a participação destes grupos tradicionais no centro das decisões nas reservas extrativistas se tornou possível em função dos compromissos assumidos pelo Brasil ao longo das últimas décadas. No entanto, é de fundamental importância de estudos sobre a conservação das RESEX para garantir a reprodução da sociobiodiversidade dos grupos tradicionais evitando assim o esgotamento dos recursos de modo a prevenir que ocorra a chamada “tragédia dos comuns”, ocasionada pelas externalidades advindas da modernidade.

## **Os planos de manejo como instrumento de gestão e de negócio**

Os planos de manejo podem ser compreendidos como mecanismos de gestão das reservas extrativistas (RESEX), elaborados de forma participativa com os povos e comunidades tradicionais, associando instrumentos técnico-científicos disponíveis e o conhecimento dos recursos naturais existentes

(etnoconhecimento), de modo a identificar a diversidade das paisagens (ecossistemas), da flora, da fauna e nível de perturbação antrópica existente na RESEX, bem como, a indicação dos possíveis usos e restrições para cada zona criada.

Este zoneamento deve ser considerado como um documento dinâmico, devido à sua complexidade, como por exemplo, a oferta do recurso e a demanda de mercado. A demanda pelo mercado é uma variável que não pode ser controlada internamente e traz implicações na própria condução do manejo. Pois a geração de renda nas reservas extrativistas se dá a partir do próprio extrativismo do ecossistema a ser protegido. Se não houver demanda de produtos pelo mercado, a sustentabilidade financeira dos moradores da reserva fica comprometida. Uma forma de geração de renda e melhora da disponibilidade financeira para subsistência de famílias residentes foi relatado por Barbosa e Moret (2015) para produção e comercialização de castanha do Brasil, além de diversificar o tipo de produção em reservas extrativistas.

As complexidades nos processos de gestão de uma RESEX demandam o estabelecimento de processos que garantam a participação qualificada e efetiva dos Povos e Comunidades Tradicionais através do uso de metodologias que permitam aliar os conhecimentos tradicionais com os técnico-científicos, fundamentais para a preparação dos Planos de Manejo. E diante dessas complexidades há a importância do plano de manejo, pois este se refere a sua sustentabilidade econômica, adquire contornos de um plano de negócio por manter os canais de comercialização abertos e interessados pelos produtos que dispõe. Difere-se da agricultura no que diz respeito a mudar de cultivo agrícola se houver retração do mercado, ou aumentar áreas de cultivo se aumentar a demanda, pois é do manejo do

ecossistema a ser conservado que virá a geração de receita na RESEX.

### **Riscos e fatores limitantes da atividade extrativa**

As RESEX estão sujeitas a externalidades que fogem ao controle dos próprios extrativistas, algumas das principais externalidades estão ligadas a questões de mercado, o que levou a algumas consequências principais que colocam a atividade extrativa em risco, a saber: extinção local de espécies de grande importância econômica, domesticação de espécies, privatização do recurso natural, e por fim, desaparecimento da atividade extrativista.

Esta dinâmica será ilustrada através de alguns estudos de caso que serão vistos a seguir: O jaborandi (*Pilocarpus microphyllus*), uma das drogas mais importantes utilizadas pela oftalmologia. Era explorado de forma extrativa por índios e caboclos desde 1969 pela indústria farmacêutica Merck, no município de Barra do Corda, no estado do Maranhão, para extração de pilocarpina. Com o eminente desaparecimento do recurso, iniciou paralelamente a domesticação da espécie, privatizando o recurso natural e acabando com a atividade extrativa de jaborandi na região (PINHEIRO, 2001).

Em relação aos efeitos causados sobre a população de jaborandi nativo pode ser observado *in loco* na região, onde se pode constatar a ocorrência de poucos indivíduos de porte reduzido encontrados em áreas impróprias para a prática agrícola, nas matas ciliares dos grandes rios que cortam a região, o Mearim e Corda. O porte reduzido é resultante da erosão genética gerada pela sobre-exploração.

Outro exemplo de espécie de grande importância econômica que passou por processo de domesticação foi a seringueira (*Hevea brasiliensis*), da qual se extrai a borracha. O acesso ao látex foi o que justificou a criação da primeira RESEX criada no Brasil, mas com a domesticação da espécie, o extrativismo perde sua importância relativa, já que a seringueira domesticada consegue suprir grande parte da demanda do mercado. Outra questão no caso das seringueiras, é que houve o deslocamento da área de produção de látex nativo para outras regiões distantes de sua área de ocorrência e consequente prática extrativa, inviabilizando inclusive uma possível inserção de ex-extrativistas como mão-de-obra nesse novo modelo de exploração de látex.

Para Homma (2008) a economia extrativa apresenta limitações quanto o crescimento do mercado, decorrente da tensão na oferta, que não consegue atender à demanda, e que, por sua vez, é regida pela existência fixa de estoques naturais, ou seja, não tem como aumentar a produtividade dos ecossistemas naturais. Além do mais, só é viável enquanto o mercado for reduzido ou existirem grandes estoques de recursos na natureza, o que acaba servindo apenas para atender nichos de mercado ou ganhar tempo, enquanto não surgirem alternativas econômicas.

Embora seja fato a tendência de domesticação das espécies de grande importância econômica, alguns produtos ainda são fortemente dependentes do extrativismo, como, a castanha do Pará ou castanha do Brasil (*Bertholletia excelsa*), bacuri (*Platonia insignis*), tucumã (*Astrocaryum aculeatum*), pau-rosa (*Aniba rosaeodora*), piaçaba (*Leopoldinia piassaba*), camu-camuzeiro (*Myrciaria dubia*) e bacabeira (*Oenocarpus bacaba*), ocupam papel de destaque (HOMMA, 2018).

Paralelamente a toda situação colocada, não pode se perder de vista o papel das RESEX, concebidas para compatibilizar a presença dos povos e comunidades tradicionais, com a exploração do recurso natural, dessa forma, é a partir do manejo do ecossistema natural é que os extrativistas deverão auferir rendimentos financeiros.

### **Empresas e Povos e Comunidades Tradicionais - o caso do setor de cosméticos**

As RESEX para se manterem sustentáveis ao longo do tempo, precisam contemplar tanto as questões econômicas quanto as questões referentes ao manejo dos recursos naturais, pois de acordo com a própria finalidade das RESEX, a ideia é gerar renda para as comunidades tradicionais a partir do manejo racional dos recursos naturais, onde as atividades agrícolas somente serão permitidas para a subsistência das comunidades, não sendo permitida a geração de excedentes agrícolas para não ocasionar pressões sobre o(s) ecossistema(s) a serem protegidos.

Dessa forma, a sustentabilidade das RESEX está intimamente ligada às leis fundamentais de mercado: oferta e demanda. Uma vez que o ambiente natural, mesmo que manejado, não pode aumentar significativamente a oferta de produtos. Por outro lado, não é possível substituir o produto por outro que não exista na própria RESEX. Desta forma, trabalhar sob condições tão limitantes impõe um grande desafio aos extrativistas, necessitando recorrerem ao estabelecimento de parcerias estratégicas ligadas ao mercado, às universidades, centros de pesquisa e extensão, além de demais atores. Na

verdade, o mercado é que acaba em grande medida impulsionando os demais atores na busca de soluções.

Em vista disso, seria impossível falar de mercado sem discutir o papel dos consumidores nesse processo, principalmente no que se refere ao protagonismo dos consumidores cada vez mais conscientes sobre a responsabilidade que suas escolhas podem trazer para as questões socioambientais. Diante dessa consciência crescente, pressionam as indústrias a internalizarem dentro de suas políticas e de suas práticas, preocupações que o consumidor quer ver refletida.

Nunes, Costa e Lustosa (2011) relataram que a atuação e preservação de unidades de conservação possui uma característica de universalidade de responsabilidade, competindo às esferas governamentais participarem, determinarem e gerenciarem as UCs. Em vista disso, as indústrias podem contribuir através da implantação de Reservas Particulares de Proteção Natural – RPPN’s, em áreas consideradas estratégicas para a preservação de fauna, flora e outros recursos naturais. Contudo, tal medida contemple tão somente o recurso natural, não considerando a manutenção dos modos de vida dos povos e comunidades tradicionais.

Não obstante, as indústrias não podem desconsiderar o poder que as redes sociais atualmente desempenham na sociedade moderna, já é possível observar grandes boicotes a empresas que tem suas marcas associadas à utilização de mão-de-obra escrava, bem como, a forma como são obtidas as matérias-primas para a fabricação de produtos, se está gerando impactos negativos à floresta, se a matéria-prima é obtida de alguma espécie em risco de extinção, bem como se há casos de desrespeito e exploração aos povos e comunidades tradicionais, entre outras questões que

o consumidor consciente não quer pactuar através da aquisição desses produtos.

Portanto, atender essas novas demandas é uma condição de sobrevivência para qualquer empresa. O segmento mundial da indústria de cosméticos vem procurando se adequar a esse novo perfil de cliente, tornando a busca por ativos naturais que respeitam e ajudam a conservar a sociobiodiversidade, um de seus grandes motes de mercado. Diante dessa nova tendência mundial, o Brasil mais uma vez tem um papel de destaque nesse cenário, devido ser um dos grandes mercados consumidores de cosméticos no mundo, e um dos países megadiversos, que o colocam naturalmente nesse papel (FRANCO, 2018).

Historicamente, o Brasil sempre despertou o interesse dos colonizadores pela sua gigantesca biodiversidade. No século XVII, com a tomada pelos holandeses de importantes regiões da Ásia produtoras de “drogas”, o país passou a ser considerado como uma provável alternativa econômica por meio da exploração de sua riqueza vegetal, e da aclimação de espécies de diferentes partes do mundo (Cardoso, 2015). É importante destacar a importância histórica que o conhecimento tradicional ocupou nesse processo de prospectar essas novas drogas desde a invasão dos colonizadores até os nossos dias. Inicialmente foram os índios, depois os caboclos e quilombolas que aprenderam com os primeiros à importância da nossa biodiversidade. E a partir do reconhecimento da importância dos *indigenous* (termo genérico como são designados internacionalmente os povos e comunidades tradicionais), através de acordos e convenções internacionais, teve parte de seus direitos reconhecidos, não apenas no Brasil, mas em outros países do mundo.

Em vista disso, em 1992, durante a ECO-92, foi assinada a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), principal tratado

da Organização das Nações Unidas, relacionado ao uso e conservação da biodiversidade. Seus três principais pilares estão alicerçados: (i) na conservação da diversidade biológica, (ii) o uso sustentável da biodiversidade e por último (iii) a repartição justa e equitativa dos benefícios provenientes da utilização dos recursos genéticos, esta última, reconhecendo o conhecimento tradicional sobre a biodiversidade, bem como direitos dos *indigenous*.

Em complementação às diretrizes da CDB, no que concerne a regulação específica do acesso e a repartição dos benefícios, entrou em vigor em 2014 o protocolo de Nagoya (“ABS”, sigla em inglês para Access and Benefi-Sharing). Atualmente, o protocolo possui mais de 100 países. Parte, composto por países detentores de biodiversidade, como países latinos, africanos, etc., e por países usuários dessa biodiversidade, como países pertencentes à União Europeia (CNI, 2017).

Com a ratificação do protocolo, os países começaram a criar, ou adequar suas legislações nacionais ao protocolo, por outro lado, as empresas que mantêm relações comerciais com países provedores de biodiversidade e de conhecimento tradicional associado, precisaram se ajustar as formas de obtenção de matérias-primas, bem como, de seus negócios, a essa nova exigência legal atendendo a “ABS” (FRANCO, 2018).

No caso do Brasil, após a revogação da Medida Provisória nº 2.186-16 editada em 2000, que regulamentava o acesso ao recurso genético associado ao conhecimento tradicional, entrou em vigor em 2015, a Lei nº 13.123, que entre outras mudanças incluiu como público-alvo os fabricantes de produtos desenvolvidos a partir de patrimônio genético. Recentemente, a pedido da empresa Natura, e publicado pela CNI, foi divulgado um estudo pioneiro sobre a legislação em 120 países, destes, 48

países com legislação específica sobre ABS (FRANCO, 2018). Em suma, a adequação das indústrias às legislações dos países em que mantém relações comerciais começa a se tornar uma prática cada vez mais presente, e porque não dizer, obrigatória!

## **Considerações finais**

Apesar da criação das RESEX signifique um avanço na garantia de direitos dos povos e comunidades tradicionais garantirem a permanência em seus territórios de modo a assegurar sua reprodução social, enfrentam grandes desafios para manterem-se sustentáveis ao longo do tempo.

A geração de renda nas RESEX a partir do manejo do ecossistema envolve aspectos de ordem ecológica, uma vez que os ecossistemas naturais apresentam limitações quanto à oferta de produtos que excedam a capacidade de suporte do ecossistema, o que pode levar a degradação e/ou extinção local do recurso. Outro aspecto não menos importante a ser considerado, é o econômico, pois é na oferta de recursos manejados do ecossistema a ser conservado, é que os Povos e Comunidades Tradicionais residentes nas RESEX auferirão ganhos financeiros.

Em razão disto, não poderão atender a um aumento crescente da demanda de produtos da RESEX, e por outro lado, está limitada somente a oferta dos produtos obtidos da própria RESEX, resultando de modo praticamente invariável na oferta dos mesmos produtos. Muito embora, a atividade extrativa ainda ocorra na atualidade por uma combinação de fatores associados, que vão desde interesses de mercado, abundância de estoques na natureza, ciclos longos de produção, dificuldades de domesticação, entre outros.

Não obstante, independentemente da viabilidade econômica da atividade extrativa, ainda há um número considerável de pessoas que dependem do extrativismo até onde for viável a sua coleta por questão de subsistência para gerar renda e emprego. Outro fator que se coloca como empecilho a atividade extrativa é a privatização de recursos genéticos através da domesticação de espécies com a conseqüente mudança da sua região de ocorrência para outras partes do Brasil e até mesmo do exterior, tem reduzido às chances de aproveitamento da mão-de-obra dos extrativistas dentro de um novo modelo de exploração do recurso natural.

Por outro lado, a existência das RESEX não garante, por si só, a conservação dos ecossistemas, pois para que isso ocorra é necessário o equilíbrio entre a taxa de extração biológica e a sustentabilidade econômica e vice-versa, bem como a continuidade da atividade pelos mais jovens, através de melhores condições de trabalho com uso de novas tecnologias e de uma rentabilidade satisfatória, entre outros condicionantes. A formação de parcerias estratégicas entre extrativistas organizados político-administrativamente nas RESEX e empresas que demandam por matérias-primas para elaboração de seus produtos é bem-vinda e necessária. Para isso, os aspectos jurídicos devem estar muito bem estabelecidos, seguindo todos os trâmites necessários para o cumprimento da legislação vigente.

A problemática ambiental, mais do que nunca, tem aumentado a consciência dos consumidores em adquirirem produtos de boa procedência, de empresas que explicitem através de suas políticas e de suas práticas, que atendem aos requisitos legais, que a matéria-prima utilizada seja obtida através de bases sustentáveis, com menor impacto ambiental possível dentro da tecnologia atualmente existente, além de não explorar a mão-de-

obra envolvida em toda cadeia de produção, comercialização e distribuição do produto. Assim sendo, a sustentabilidade das RESEX passa pela instrumentalização dos extrativistas para lidar com situações mais complexas tanto no que se refere ao manejo adotado para a conservação do ecossistema, quanto à viabilidade econômica advinda da venda de produtos da RESEX.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, U. P. *Etnobiologia e biodiversidade*. Recife: NUPEEA / Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2005.

ALIER, J. M. *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valorização*. São Paulo: Contexto, 2007.

BARBOSA, M. A. M.; MORET, A. S. Produção e Comercialização da Castanha do Brasil: economia e disponibilidade financeira (subsistência das famílias residentes em reservas extrativistas). *Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental*, 4(2), p. 413-428. 2015.

CARDOSO, A. Species in Portuguese Amazon region: vegetable retail and Atlantic trade in the end of the Spanish Monarchy. *Revista Tempo*, 21(37): 1-18. DOI: 10.1590/TEM-1980-542X2015v213701. 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Acesso e repartição de benefícios no cenário mundial: a lei brasileira em comparação com as normas internacionais*. / Confederação Nacional da Indústria, GSS Sustentabilidade e Bioinovação, Natura Inovação e Tecnologia de Produtos. Brasília: CNI, 2017.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (Orgs.). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

DIEGUES, A. C. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: HUCITEC /NUPAUB – USP, 1996.

FÉ, E. G. M.; GOMES, J. M. A. Territorialidade e sociobiodiversidade na configuração do espaço produtivo da comunidade olho d'água dos negros no município de Esperantina-PI. *Soc. & Nat.*, Uberlândia, 27 (2): p297-308. 2015.

FLORIANI, N.; RÍOS, F. T.; FLORIANI, D. Territorialidades alternativas e hibridismos no mundo rural. Resiliência e reprodução da sociobiodiversidade em comunidades tradicionais do Brasil e Chile meridionais. *Polis. Revista Latinoamericana*, 29(34), p 1-18, 2013.

FRANCO, F. L. *Insumos naturais e a regulamentação sobre o uso da biodiversidade no mundo*. *Cosmetics Online*. Disponível em: <<http://www.cosmeticsonline.com.br/2011/noticias/detalhes-colunas/133/insumos-naturais-e-a-regulamentaccedilatildeo-sobre-o-uso-da-biodiversidade-no-mundo>>. Acesso em: 12/05/2018.

HARDIN, G. *The Tragedy of the Commons*. Disponível em: <<http://science.sciencemag.org>>. Acesso em: 10/04/2017.

HOMMA, A. K. O. *Extrativismo, biodiversidade e biopirataria na Amazônia*. Embrapa Informação Tecnológica, Brasília, DF, 2008. 97p.

HOMMA, A. K. O. *Colhendo da natureza: o extrativismo vegetal na Amazônia*. Brasília, DF: Embrapa, 2018.

NODA, S. N.; NODA, H.; MARTINS, A. L. U. Agricultura Familiar na Várzea Amazônica: Espaço de Conservação da Diversidade Cultural e Ambiental. In: SCHERER, Elenise; OLIVEIRA, José Aldemir de (Orgs.). *Amazônia: políticas públicas e diversidade cultural*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

NUNES, M. C.; COSTA, M. J.; LUSTOSA, M. C. A conservação da biodiversidade no Brasil: uma visão a partir de áreas protegidas. *Revista Economia Política do Desenvolvimento*. 4(11), p. 21-42. 2011.

SILVA, C. E. Ordenamento Territorial no Cerrado brasileiro: da fronteira monocultora a modelos baseados na sociobiodiversidade. *Desenvolvimento e meio ambiente*. n. 19, p. 89-109, 2009.

PINHEIRO, C.U.B. Extrativismo, cultivo e privatização do jaborandi (*Pilocarpus microphyllus* Stapf ex Holm.; Rutaceae) no Maranhão, Brasil. *Acta bot. bras.* 16(2): 141-150, 2002.

SANTILI, J. *Socioambientalismo e novos direitos*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SIMONI, J. A Revitalização do Extrativismo: Práticas de Economia Solidária e Sustentabilidade. *Mercado de trabalho*, nº 42. IPEA. 2010. P. 49-53.

**CAPÍTULO 30:**  
**O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E A**  
**TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL:**  
**um caminho por meio da etnomatemática e da metodologia**  
**de jogos**

*Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira*  
*Cristiane Coppe de Oliveira*  
*Nicola José Frattari Neto*

O presente artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida na disciplina Laboratório de Matemática<sup>1</sup> da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP-UFU), cuja finalidade principal é aprofundar as relações entre o conhecimento matemático e o processo de ensino e de aprendizagem por meio de atividades práticas. Estas atividades foram elaboradas por meio de análise, aplicação e avaliação de propostas didáticas para o ensino de matemática utilizando como recursos metodológicos os materiais manipuláveis, os sólidos geométricos, os jogos, o uso de calculadoras e computador, a multimídia e outros, visando constituir um espaço de formação de professores que pode ser utilizado por graduandos do próprio

---

<sup>1</sup> Um dos objetivos da disciplina Laboratório de Ensino é oferecer aos graduandos do curso de matemática e em paralelo aos professores da rede de ensino da região, apoio pedagógico, infraestrutura técnica e tecnológica adequada para a implementação de atividades didáticas, favorecendo o desenvolvimento do ensino, da extensão e da pesquisa no ambiente profissional-acadêmico.

curso de Matemática e de outras licenciaturas, bem como estudantes e professores da comunidade externa à universidade.

Assim desenvolvemos nosso trabalho objetivando a construção de um jogo e de uma proposta didática para o ensino de matemática, a fim de contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, sendo assim uma possível fonte de ideias para utilização em sala de aula. Este processo de construção foi idealizado a partir de análises e discussões suscitadas por meio de leituras e aplicações que foram realizadas no decorrer da disciplina no segundo semestre de 2015. Foi possível constatar a partir desta vivência e de estudos, a necessidade de se trabalhar desenvolvendo um ambiente agradável que contemple objetivos educacionais especiais abrangendo a diversidade dos alunos no processo de aprendizagem.

Frisamos a importância de se estabelecer uma conexão entre o conteúdo proposto e as diversas metodologias que são utilizadas no desenvolvimento da proposta didática. Podemos assim, entender o vínculo entre teoria e prática, tendo nos jogos uma possibilidade para a construção de conceitos matemáticos. Enfatizamos a necessidade de termos disponível um ambiente propício para o ensino de matemática (D'Ambrosio, 1993), não sendo apenas a sala de aula, por isso a ideia de construirmos o LEM (Laboratório de Ensino de Matemática), juntamente com os alunos, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Tal construção pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de trabalho em grupo e cooperação. Destacamos que este ambiente não servirá apenas para utilização dos alunos envolvidos no projeto, mas poderá ser utilizado por todo o corpo escolar, tornando-se um ambiente no qual os professores poderão desenvolver suas atividades com o auxílio dos materiais manipuláveis e outras fontes que comporão este espaço, tais como

livros, revistas, jogos, filmes, dentre outros. Consideramos que o LEM pode ser um ambiente especialmente dedicado a lançar situações desafiadoras. Tal como afirma Lorenzato:

O LEM pode ser um espaço especialmente dedicado à criação de situações pedagógicas desafiadoras e para auxiliar no equacionamento de situações previstas pelo professor em seu planejamento, mas imprevistas na prática em virtude dos questionamentos dos alunos durante as aulas. Nesse caso, o professor pode precisar de diferentes materiais com fácil acesso. Enfim, o LEM, nessa concepção, é uma sala-ambiente para estruturar, organizar, planejar, e fazer acontecer o pensar matemático, é um espaço para facilitar, tanto aos alunos como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim aprender e principalmente, aprender a aprender. (LORENZATO, 2009, p.7)

Destacamos a importância de tal ambiente a fim de estimular o desenvolvimento dos alunos, mas devemos ter a compreensão que tal construção ocorra de forma processual, pois o LEM tem um custo alto, exige materiais que a escola não possui para seu fornecimento e um professor capacitado para sua construção e operação. Compreendemos que o LEM não pode ser usado por grupos muito numerosos e não está incluído em todas as metodologias, pois deve ser utilizado como auxílio para o processo de ensino aprendizagem. Por fim, acredita-se que o ensino de Matemática pode contribuir para que se formem cidadãos críticos e conscientes com uma visão social, preservando conhecimentos advindos de sua realidade.

Desse modo, iniciamos a construção do jogo pautado na compreensão da temática étnico-racial, de seu conteúdo e de sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo

a construção desta proposta e deste jogo se deu a fim de servir como subsídio para os professores que necessitem de uma proposta para trabalhar com a temática em Matemática.

Como estagiário e pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU), optamos por trabalhar com um jogo temático africano intitulado *Senet*, originado no antigo Egito. Este jogo era utilizado por toda a comunidade (de escravos a faraós). Adaptamos o conteúdo a fim de atender ao conteúdo de frações, criando um jogo advindo das regras e objetivos do *Senet*. Com esta adaptação, denominamos o jogo de *Senet de Frações*. Juntamente com a construção do jogo criamos a proposta didática intitulada *A metodologia do ensino de jogos e a temática étnico-racial*, que tinha como objetivo realizar um resgate por meio da história da matemática, tendo como fonte principal o Papiro Ahmes.

Os estudos realizados contribuíram para a constituição da proposta didática, voltada para o processo de ensino e de aprendizagem em matemática, buscando contemplar a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo. Deste modo enfatizamos a relevância da adaptação de conteúdos que podem ser trabalhados no processo educativo dos alunos em consonância com a cultura afro-brasileira e africana, uma vez que nas discussões evidenciadas junto ao NEAB/UFU, percebemos ainda, em nossa região, a ausência de profissionais que trabalhem com a temática e que ressaltem os valores dessa cultura.

Assim as inquietações que tivemos no projeto inicial de pesquisa, qualitativo e de cunho bibliográfico, baseando-se no programa Etnomatemática e na história da matemática, desencadearam a seguinte pergunta problematizadora: *De que*

*modo é possível a implementação da lei 10639/03, por meio de jogos e da história da matemática, na perspectiva do programa Etnomatemática?*

### **A Lei 10.639/03, o programa Etnomatemática e o jogo: caminhos e possibilidades**

O estudo e a formação para a educação das relações étnico-raciais na trajetória acadêmica se constitui como elemento significativo no processo de ensino e de aprendizagem, por meio de vivências e interações junto ao NEAB. Nesse sentido, foi possível estabelecer uma relação entre a matemática e a discussão para o estudo das relações étnico-raciais no ensino e na comunidade, envolvendo na proposta as ideias da educação matemática e as potencialidades do programa Etnomatemática. Este trabalho inspirado pelo estudo e análise do Papiro Ahmes aponta uma possibilidade para a implementação da Lei 10.639/03 na prática docente em Matemática.

Pensando nesse contexto, podemos associar a sanção da *Lei n. 10.639/03* como um movimento progressivo de lutas e reivindicações. A concepção da mesma originou-se nas discussões ocorridas na *III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatadas de Intolerância*, ocorrida em Durban na África do Sul, no ano de 2001. No entanto, somente em 9 de Janeiro de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a referida lei como alteração da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), sendo acrescentados os artigos 26, 26A, e 79-B<sup>2</sup>.

A partir da promulgação da Lei, multiplicaram-se as ações para legitimar e fortalecer o trabalho com a educação étnico-racial, porém, compreendemos que, como toda Lei, a 10.639/03 não reverterá sozinha o olhar discriminatório que é lançado ainda sobre a população negra, e nem só por meio das alterações curriculares se modificará o contexto educacional. Mesmo assim, destacamos que a criação de órgãos que subsidiam o trabalho docente com as relações étnico-raciais poderá se configurar como um incentivo à criação de práticas educativas que valorizem a história e cultura afro-brasileira e africana em prol de uma ressignificação crítica e política da identidade negra, bem como da promoção da igualdade racial.

O Movimento Negro Brasileiro já vinha denunciando há várias décadas o quadro discriminatório de nosso país, bem como, a falta de comprometimento dos governantes sobre a referida questão. Tais pressões fizeram com que o governo brasileiro atentasse para o contexto da desigualdade racial e sancionasse a Lei 10.639/03, como possibilidade de fazer valer as alterações trazidas pela LDBEN 9.394/96. A Lei 10.639/03 atribui a necessidade de uma atenção maior aos currículos no tocante a obrigatoriedade do estudo da História da África, dos africanos e dos negros no Brasil, enfatizando suas contribuições para a constituição da sociedade brasileira em seus segmentos políticos, econômicos, culturais e sociais, na tentativa de promover uma

---

<sup>2</sup> “Artigo 26-A, § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras”. (BRASIL, Lei 10.639/2003, 2003).

visibilidade positiva ao papel exercido por esses atores sociais na formação da sociedade brasileira, não só como mão-de-obra, mas como sujeitos que contribuíram efetivamente para o crescimento e desenvolvimento amplo do Brasil.

Refletir sobre esse contexto de transformação é de suma importância para garantir que as propostas enfatizadas pela lei não se percam no esquecimento de tantos séculos de negação. Esse cenário nos remete a pensar um movimento contrário de ressignificação e valorização do negro em nossa sociedade e, principalmente, nos contextos escolares, espaços que devem ser concebidos como lugar de troca, movimento, vida e transformações.

A referida lei trata da tentativa de reparação humanitária do “silenciamento” cultural do povo negro brasileiro, visto que, a mesma, inicia uma discussão acerca de nosso escasso conhecimento a respeito do continente africano, esclarecendo-nos as deturpações e omissões na história brasileira que acabou por exaltar a colonização europeia, esquecendo-se das contribuições dos negros na constituição da identidade nacional. A lei, ao mesmo tempo em que nos coloca as omissões nos propicia, enquanto educadores, um desafio: redescobrir um processo educativo mais igualitário, onde aos negros possam ser oferecidos conhecimentos para se orgulharem de sua(s) pertença(s) identitária(s), bem como, propiciarem reflexões a respeito da desigualdade racial em nosso país, alertando para essas relações no interior das instituições educacionais e fora delas.

Essas abordagens propiciadas pela Lei n. 10.639/03, nos convidam à realização de novas práticas em busca de uma educação de qualidade para todos os educandos, na qual os educadores possam compreender, filosófica e criticamente, a necessidade de novas ações para a concretização desse trabalho

com a diversidade, e principalmente para a superação de tratos errôneos em relação à cultura afro-brasileira e africana.

A proposta de implementação da lei figura como um convite aos educadores para que os mesmos assumam sua dimensão de criadores e não de meros reprodutores de conteúdos estanques, pois implica a procura por um docente consciente do trabalho realizado, um pesquisador de sua prática pedagógica, um transformador contínuo de sua atuação e um sujeito reflexivo em relação ao currículo que se ensina e que se vive no chão da escola. Somente este poderá atuar como um sujeito transformador, uma vez que, o mesmo figura-se como um trabalhador social, um educador pesquisador. Como nas palavras de (FREIRE, 1983), podemos dizer que o trabalhador social poderá optar pelo exercício da mudança ou da permanência, mais que se de fato for comprometido nunca preferirá a estagnação.

Na tentativa de contribuir com a Lei n.10.639/03, e para romper com esse quadro de deturpações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais foram aprovadas em 10 de Março de 2004, como orientação curricular, com o objetivo da ampliação do foco dos currículos escolares devendo contemplar a diversidade em seus aspectos cultural, racial, social e econômico. A mesma sinaliza, ainda, para a inclusão nos cursos de formação de professores e profissionais da educação de materiais e textos didáticos que estimulem a aprendizagem da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos.

Conforme as palavras de (MUNANGA, 2005), o professor poderá vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado em uma visão acrítica. Nessa lógica, posicionar-se criticamente frente às relações raciais implica uma formação profissional e porque não dizer pessoal apta à respeitabilidade

com o outro, sendo que as relações tecidas vão além do convívio escolar. Conforme destaca o autor, o educador é de suma importância para a realização de um trabalho que desconstrua processos discriminatórios no contexto educacional. Desse modo, o despreparo constitui um solo fértil para a perpetuação do racismo, bem como de sua manutenção, devido à incompreensão da relevância da temática étnico-racial para a formação cidadã.

Para conquistar mudanças significativas, faz-se necessário que os educadores não improvisem na implementação da lei, mas de fato se preparem e se relacionem com a educação para as relações étnico-raciais, desobstruindo mentalidades racistas e discriminatórias.

alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005 p. 15)

O conhecimento sobre a temática propiciará aos educadores uma intervenção significativa, por meio de atividades, conteúdos

e mesmo reflexões embasadas por estudos e planejadas com base em opções teóricas, políticas, filosóficas claras e conscientes. Nesse sentido, a formação poderá contribuir para criar estratégias educativas de trabalho, que permitam construir no seu aluno uma identidade positiva, de valorização, respeito e compreensão sobre a história do povo negro, sua luta, resistência e seus conhecimentos.

Pautados neste contexto visamos realizar um trabalho que seja significativo aos educandos, partindo assim dos conhecimentos prévios desenvolvendo suas potencialidades deste modo nos remetemos a construir uma proposta baseada em seu processo de ensino e aprendizagem, assim Freire nos afirma:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos feitos’ com quem chegam à escola. (FREIRE, 2008, p. 64)

Dessa forma, podemos respeitar os indivíduos em suas especificidades, não nos julgando detentores do conhecimento, pois desse modo refletiremos sobre nossas possibilidades enquanto educadores, pensando sobre nossas práticas e em como poderemos contribuir com um ensino de qualidade.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a

quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 2002, p.21)

Direcionamos nosso olhar para as propostas didáticas matemáticas por meio dos jogos como metodologia para uma possível inserção dos conteúdos, preservando o desafio, o encanto e o movimento. Em geral, o que temos como exemplo, em nossa realidade, são profissionais que se subsidiam em teorias tradicionais, apegando-se ao giz, quadro e livros. O jogar pode ser visto como uma das bases para desenvolver o lúdico, a imaginação, a problematização e a capacidade de sistematização. Assim, podemos perceber o quanto a dimensão lúdica envolve desafio, surpresas, possibilidades de fazer de novo, de superar os obstáculos, e a inquietação por não poder controlar todos os resultados. Tal contexto possibilita interações para a construção de situações-problema, pois se pode errar e rever as jogadas e desenvolver um processo de aprendizagem autônomo. Segundo Smole, Diniz e Cândido:

Trabalhar com jogos envolve o planejamento de uma sequência didática. Exige uma série de intervenções do professor para que, mais que jogar mais que brincar, haja aprendizagem. Há que se pensar como e quando o jogo será proposto e quais são as possíveis explorações ele permitirá para que os alunos aprendam. (SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2007, p.17).

Assim nos pautamos na metodologia de jogos juntamente com o programa Etnomatemática que é considerada uma subárea da História da Matemática, que faz uma correspondência com a Antropologia e as Ciências da Cognição, é evidente a dimensão política da Etnomatemática. Coppe-Oliveira (2012) destaca a conexão entre as práticas políticas e as relações da matemática no

contexto escolar, ressaltando o incentivo ao estudo africano e afro-brasileiro por meio da Lei 10639/03. A autora enfatiza que ações consideradas afirmativas foram criadas por necessidade, pois vivemos em um país preconceituoso. Compreendemos essas ações como possibilidade de equiparação, em função de uma desigualdade histórica secular que coloca a população africana e afro-brasileira em condições desiguais principalmente em relação ao contexto educacional.

De acordo com (D' AMBRÓSIO, 2001) o termo Etnomatemática representa uma identificação da aquisição de estilos, comportamentos e de conhecimentos para sobreviver e transcender nos distintos ambientes, sendo a Etnomatemática a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.

Nessas perspectivas, desenvolvemos um jogo inspirado no Papiro de Ahmes, que contemplou, implicitamente, a educação para as relações étnico-raciais, baseando-nos nas teorizações de (TRINDADE, 2006, P.97-100) apud (COPPE-OLIVEIRA, 2013, p.58), de que:

Trabalhar pedagogicamente, numa perspectiva afro-brasileira, convida-nos a criar, a imaginar, a sair de um lugar e anos aventurarmos na trilha das descobertas, da criatividade. Pode-se, inicialmente, destacar e fazer uma sinopse breve de alguns saberes e de referenciais afro que consideramos necessários, visando à sua implementação nos currículos escolares de forma positiva.

Nesse sentido, podemos entender a *ludicidade* nos jogos como o resgate de crenças, religiosidade e cultura, enfim: memória, sendo compartilhado por meio de jogos, tal como o *Senet* que mesmo sendo modificado atualmente, carrega a história e a cultura de um povo. Assim (TRINDADE, 2006) apud (COPPE-OLIVEIRA, 2013, p.58) ressalta:

Povo arrancado brutaemente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz.

Assim TRINDADE (2006) acredita na *ludicidade*, em uma perspectiva vital, de sobrevivência, humanística, alegria que do concreto pode servir de resgate e valorização de uma cultura e como um valor civilizatório afro-brasileiro. Podemos então entender as concepções do desenvolvimento do jogo criado inspirado no *Senet* que carregam a mensagem cultural de um povo, unindo-se a proposta pedagógica e ao jogo, como um elemento motivador para o ensino de frações em nossa pesquisa.

### **Apresentando a proposta: o papiro Matemático Ahmes**

A proposta de estudo e pesquisa com o Papiro Ahmes inspirou-se, inicialmente, no trabalho de (POWELL & TEMPLE, 2006) que utiliza os problemas contidos neste papiro para o trabalho com alunos, denominado com sendo um trabalho Etnomatemático que se intensifica como os conhecimentos históricos, juntamente com descobertas matemáticas ressaltando possíveis relações entre passado e presente no processo de

aprendizagem com os alunos. Embasamo-nos, de igual modo, em (COPPE-OLIVEIRA, 2012) que ressalta a importância de propor atividades pedagógicas em matemática que valorizem as raízes matemáticas de matriz africana, como forma de trazer uma resposta na área de educação, à demanda da população afrodescendente, na política de valorização da história, cultura e identidade, visando maior valorização do currículo e a busca no combate ao racismo e às discriminações que atingem principalmente a população negra.

Deste modo, pensando na perspectiva etnomatemática nos baseamos em alguns problemas do papiro Ahmes para a elaboração do jogo, propondo como desafio o conteúdo e aliando-o aos conhecimentos teórico-matemáticos na intenção de se estabelecer uma ponte de mais de 4000 anos, para conectar os alunos ao conteúdo de uma fonte histórica, inspirando a criação do nosso jogo, tal como apontam Powell e Temple) na vivência de uma investigação compartilhada:

Como todos os alunos têm uma herança biológica africana comum, eles adquirem uma apreciação que se intensifica nas realizações matemáticas de seus antecessores e nas diversas manifestações culturais de ideias matemáticas. Além disso, os alunos questionam a política de estruturas sociais que desvaloriza as contribuições intelectuais dos africanos, e engajam-se mais profundamente na matemática acadêmica. (POWELL & TEMPLE, 2006, p.267).

Quase tudo o que se sabe sobre a Matemática dos antigos egípcios, extraiu-se dos papiros Ahmes e de Moscou. Estes são compostos por exposições de problemas e suas resoluções. Foi por meio desses papiros que os cientistas compreenderam o sistema de numeração egípcia e outras formas algorítmicas das

quatro operações básicas. O Papiro Ahmes é uma fonte primária rica sobre a Matemática egípcia antiga. Descreve os métodos de multiplicação e divisão dos egípcios, o uso que faziam das frações unitárias, seu emprego da regra da falsa posição, sua solução para o problema da determinação da área de um círculo e muitas aplicações da matemática a problemas práticos. Assim nos pautamos na matemática utilizada por um povo: os egípcios, seu modo de ver e fazer matemática e os pensamentos de uma época.

## **A proposta matemática, a criação do jogo e a construção do ambiente de aprendizagem: ferramentas pedagógicas para o ensino**

### *Construindo o Senet de frações*

Este jogo se origina da iniciativa de discussões mediadas na disciplina Laboratório de Matemática, que posteriormente norteou a elaboração de uma proposta didática para o ensino de frações. Suas regras foram criadas de acordo com o Senet, e as questões contextualizadas de acordo com o Papiro Ahmes, com a finalidade de compreendermos em qual contexto e como eram feitas suas transações comerciais e seu cotidiano. Buscando a valorização da matemática presente nesse contexto, utilizamos o conteúdo do Papiro e uma breve análise apresentada por (RICIERI, 1991) na obra *Arqueologia Matemática*, buscando caminhos para a compreensão nas possíveis relações entre o programa Etnomatemática e o papiro como fonte de pesquisa presente na história da matemática.

Este jogo inspirado no original africano *Senet*, caracteriza-se com uma abordagem Etnomatemática e busca a

implementação da lei 10639/03 no processo de ensino e de aprendizagem. O jogo é composto por um tabuleiro que se inicia com três jogadores. Aquele que sair com o maior número, iniciará o jogo, posicionando alternadamente suas peças da casa 1 a 9. O jogador que sair com o maior número deve jogar novamente as barras sobre a mesa respeitando a regra da barra proposta. Cada vez que o jogador parar em uma casa, ele deve retirar uma carta contendo um problema e resolvê-lo. Se o jogador acertar, ele poderá jogar novamente, se ele errar, passará a vez. Caso o jogador pare em uma casa escrita “caixa de Ahmes”, ele deverá retirar a carta da caixa e tentar resolver o que se pede. Os conteúdos foram retirados, integralmente, dos problemas do Papiro Ahmes, compondo desafios para os jogadores. Esperamos, que o jogo *Senet de Frações* torne-se uma ferramenta pedagógica auxiliadora no processo de ensino e de aprendizagem, propiciando conhecimentos não-eurocêntricos e colocando em sala de aula a história e cultura de uma parte do continente africano. O jogo também encontra-se disponível no ambiente de aprendizagem Viagem pelo Egito<sup>3</sup>, criado, ao longo do desenvolvimento da disciplina Laboratório de Matemática, em paralelo com o jogo.

### ***Compartilhando a proposta: a metodologia do ensino de jogos e a temática étnico-racial***

As etapas abaixo se constituem em uma proposta criada juntamente com o jogo para ser aplicada com alunos do 6º ano,

---

<sup>3</sup> [www.marcelofacip.wix.com/laboratorio2016](http://www.marcelofacip.wix.com/laboratorio2016)

constituída pensando no processo facilitador de aprendizagem no ensino de frações.

### *Etapa 1 - Métodos e Metodologias: trabalhando com frações*

O professor deve trabalhar a introdução do conteúdo de frações, inicialmente compreendendo se os alunos conhecem algo sobre o tema, partindo de seus conhecimentos prévios. Assim podemos trabalhar o conteúdo do livro Matemática<sup>4</sup> disponível online, objetivando que os alunos construam o conceito de frações.

### *Etapa 2 - Explorando conceitos matemáticos*

O professor deve trabalhar com os alunos os conceitos matemáticos de frações dando continuidade a etapa 1, enfatizando as aplicações, retiradas de seu cotidiano, a fim de contextualizar o conteúdo. Seguirá trabalhando também de forma abstrata com o apoio do livro didático entre outros livros que possam auxiliar no processo de desenvolvimento dos alunos. O professor poderá utilizar as atividades propostas no livro didático M6 Primário Carioca<sup>5</sup> com exercícios para desenvolver a proposta.

### *Etapa 3 - Trabalhando com mídias: a cultura como fonte de estudo*

---

<sup>4</sup>[https://emefrevdeiro.files.wordpress.com/2012/08/02\\_matematica\\_6ano.pdf](https://emefrevdeiro.files.wordpress.com/2012/08/02_matematica_6ano.pdf)

<sup>5</sup>[http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4679740/4120197/M6\\_2BIM\\_ALU\\_NO\\_2014.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4679740/4120197/M6_2BIM_ALU_NO_2014.pdf)

O professor deve apresentar aos alunos o vídeo *A História da Matemática - A Linguagem do Universo* –<sup>6</sup> que relata o contexto egípcio, os modos de vida e a cultura destes povos apresentando as crenças e os mitos contidos nas atividades cotidianas que esse povo realizou. Cabe ressaltar que o Papiro Ahmes é apresentado no vídeo como fonte principal de conceitos e pensamentos matemáticos trazidos por meio da história da matemática, articulando teorias construídas posteriormente por matemáticos.

#### *Etapa 4 - Papiro AHMES (ou Papiro RHIND)*

O professor deve explorar o papiro Ahmes, conhecido também como papiro Rhind com o auxílio do livro *Arqueologia e Matemática* escrito por (RICIERI, 1991) que aborda todo o conteúdo presente neste papiro e retrata as notações matemáticas dos povos antigos e sua ideia de frações, especificamente o trabalho com as frações unitárias e sua aplicação no papiro. O professor pode levar alguns exemplos encontrados no papiro para que os alunos possam conhecer a matemática que era utilizada e quais eram os conhecimentos, conceitos e ideias, estabelecidos pela prática desse povo.

#### *Etapa 5 - Viagem pelo Egito*

O professor pode levar os alunos ao laboratório de informática para realizarem a visita no ambiente de aprendizagem

---

<sup>6</sup><http://www.matematica.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=7181>

*Viagem pelo Egito*<sup>7</sup> e sua exploração entre os mais diversos conteúdos propostos. Partindo das teorias aos conceitos dos mitos egípcios, das curiosidades aos jogos de recreação, com o intuito de trazer essa cultura para agregar conhecimentos aos alunos. Tal proposta poderá despertar o desejo para novas pesquisas, podendo desenvolver a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Neste espaço de aprendizagem, temos o jogo *Senet de Frações* para reprodução, podendo ser jogado em sala de aula ou em outros espaços, tendo como objetivo auxiliar no processo de aprendizagem do tema frações que está sendo trabalhado.

#### *Etapas 6 - Senet de frações: o jogo como recurso metodológico*

O professor poderá aplicar o jogo em sala de aula uma vez que o conceito de frações e suas aplicações já tenham sido realizadas. Ressaltamos que o jogo seria uma forma de exercitar os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento teórico da proposta, sendo um aparato não apenas aprazível mais que auxilie o processo de ensino e aprendizagem de frações.

Vale destacar que estas etapas são sugestões que surgiram a partir do “pensar a prática” na disciplina Laboratório de Matemática. No entanto, o professor terá total liberdade de adequar a proposta à realidade de seus alunos e ao contexto sócio-cultural local.

---

<sup>7</sup> [www.marcelofacip.wix.com/laboratorio2016](http://www.marcelofacip.wix.com/laboratorio2016)

## **A relevância do ambiente de aprendizagem**

Pensando no processo de construção de uma proposta que abarcasse todo o pensamento entre os jogos, a proposta didática e a cultura africana e afro-brasileira, construímos o ambiente de aprendizagem, citado anteriormente, para que os professores possam buscar fontes para elaborar suas aulas e também leituras para se aproximarem da cultura destes povos. Destinamos um espaço para os alunos com um *quiz* de personalidade dos mitos egípcios trazidos por aquela época, a história das divindades, jogos e recreação, buscando elos entre cultura e pensamento matemático.

Conforme delineado na seção anterior, tomou-se como princípio que a aprendizagem é um processo construtivo, que depende de modo fundamental das ações do sujeito e de suas reflexões sobre estas ações:

Todo conhecimento é ligado à ação e conhecer um objeto ou evento é assimilá-lo à um esquema de ação...Isto é verdade do mais elementar nível sensorio motor ao mais elevado nível de operações lógico-matemáticas. (PIAGET, 1967, p.37).

Assim pensamos em elaborar um ambiente dinâmico, interativo com ferramentas direcionadas para a aprendizagem da Matemática que oferecesse recursos viáveis para ações mentais que ajudassem os alunos na superação de obstáculos inerentes ao processo de aprendizagem em Matemática.

## Considerações

Podemos então finalizar nossa proposta atentando-nos para a importância do LEM no processo de formação de professores e no auxílio para o desenvolvimento da prática docente, estabelecendo interfaces com a implementação da lei 10639/03. Enfatizamos a relevância no processo de sua aplicação, sendo que um tema trabalhado não sobreponha outros e tomando consciência de que o aluno deve conhecer não somente as aplicações matemáticas, mas a cultura que está inserida neste contexto, (re) conhecendo e conservando a *memória* e a *ludicidade*, uma vez que o jogo foi elaborado considerando a cultura egípcia, em especial do Papiro Ahmes, que consiste em informações matemáticas advindas de uma civilização africana.

Desta forma, não poderíamos deixar de enfatizar o trabalho com a *Lei 10.639/03* no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, auxiliando no processo de construção identitária e de pertencimento, consistindo em um trabalho que deve ser aplicado e inserido nos currículos da educação básica em todos os anos e disciplinas. No contexto do ensino de matemática a perspectiva etnomatemática é apontada nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais como uma possibilidade. Entendemos que o programa Etnomatemática, não trabalha somente com os conceitos matemáticos, o mesmo une conceitos já conhecidos pela sociedade e os conecta a cultura de povos que os utilizavam, valorizando assim pensamentos e procedimentos que, na maioria das vezes, são marginalizados pela comunidade acadêmica.

Podemos perceber no decorrer desta pesquisa que a atuação docente pode ser protagonizada no processo de ensino e aprendizagem, podendo assim utilizar tanto de dispositivos como

o LEM (jogos, vídeos, tecnologias, livros entre outros), quanto a implementação da lei 10639/03 na perspectiva da Etnomatemática, potencializando a ponte passado-presente com o contexto histórico presente na herança cultural dos povos em África e no Brasil.

## Referências bibliográficas

D'AMBRÓSIO, U. Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o Grande Desafio. *Revista Pro-Posições*, vol 4. Campinas: Cortez. 1993.

D'AMBRÓSIO, U. *As matemáticas e seu entorno sócio-cultural*. Memórias del Primer Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, Paris. 1991.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática*. São Paulo: Editora Ática. 1990.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

Giardinetto, J. R. B. Matemática escolar e matemática da vida cotidiana. Campinas, SP: Autores Associados. *Coleção Polêmicas do Nosso Tempo*: v. 65. 1999.

Gomes, N, L. (2005). Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA. K (Org). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf).

Granger, G. G. *A Razão*. Difusão Européia do Livro. 2. ed. São Paulo. 1969.

Lorenzatto, S. (org). *O laboratório do ensino de matemática na formação de professores*. 7 ed. Campinas, SP: Autores associados. 2009.

Mendes, I.A. *Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem*. Ed. ver. e aum. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2009.

COPPE-OLIVEIRA, C. de. *Saberes e Fazeres etnomatemáticos de matriz africana*. Rio de Janeiro: CEAP. 2012.

COPPE-OLIVEIRA, C. de.; KATRIB, C. M. I. (org). *Valores civilizatórios afro-brasileiros tecendo diálogos pedagógicos*. Uberlândia: EDUFU. 2013.

PIAGET, J. *Biologie et Connaissance*. Paris: Gallimard. 1967.

POWELL, A.; TEMPLE, O. L. Construindo pontes entre passado e presente: etnomatemática, o papiro matemático de ahmes e estudantes urbanos. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. *Etnomatemática: papel, valor e significado*. 2.ed. Porto Alegre: Zouk. 2006.

RICIERI, A. P. Arqueologia Matemática: As origens da Matemática nas civilizações antigas. São José dos Campos: Prandiano. 1991.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, v.8, p. 63-83. 2006.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. *BOLEMA*, Rio Claro, v. 13, n.14, p. 6-91, 2000. SOUZA, J. C. M. Al-karismi. 2. ed. Rio de janeiro. 1946.

**CAPÍTULO 31:**  
**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CURRÍCULO E**  
**CONHECIMENTO:**  
**desafios e perspectivas no cotidiano escolar**

*Raimunda Kelly Silva Gomes*  
*Francele Benedito Baldez de Sousa*  
*Ângela do Céu Ubaiara*

A Educação Ambiental (EA) traz discussões sobre os desafios para a construção de uma sociedade dita sustentável, o que implica diretamente na capacitação da população humana para o uso adequado dos recursos naturais, atribuindo responsabilidades com as gerações atuais e futuras, diante da crise ambiental que tem se agravado na contemporaneidade.

Nesta perspectiva, os espaços de reflexões e atuação da Educação Ambiental (EA) formal foram pensados para atender às necessidades básicas do sistema educacional, o que contribuiu para a marginalização da EA, tanto nas práticas educativas docentes como nos planejamentos curriculares das instituições escolares, uma vez que ela tem sido priorizada numa vertente tradicional de educação, dentro da lógica e da racionalidade estabelecida pelos sistemas de ensino (LEFF, 2010; LEFF, 2001).

Destaca-se que EA surge como proposta educativa a partir da consciência das limitações do processo civilizatório moderno, fundamentando reflexões sobre o modelo de exploração dos recursos naturais e das relações humanas estabelecidas com a natureza, articulando o conhecimento e a transformação social, para garantir o equilíbrio na formação cidadã, atribuindo à escola

a responsabilidade de integração dos conteúdos curriculares aos problemas socioambientais existentes. Portanto, as contribuições das teorias críticas à EA, em relação à teoria educacional, podem ser consideradas uma crítica a todas as pedagogias divergentes da prática educativa tradicional marcada por:

Uma organização curricular fragmentada e hierarquizada, neutralidade do conhecimento transmitido e produzido; e organização escolar e planejamento do processo de ensino e aprendizagem concebidos como pura racionalidade, pautados em finalidades pedagógicas desinteressadas quanto às implicações sociais de suas práticas. (LOUREIRO, 2006, p. 52).

Neste sentido, Carvalho (2012) ressalta que a EA possibilita alternativas renovadoras no sistema de ensino, de organização e dos conteúdos escolares, pautando-se em uma revisão da instituição e do cotidiano escolar, mediante os atributos da transversalidade e da interdisciplinaridade em que ocorre a articulação dos processos pedagógicos com os conhecimentos socioambientais.

Para Tozonni-Reis (2008), a educação – e particularmente a escola –, em todos os níveis, tem por função preparar os indivíduos para atuarem na sociedade, respeitando suas características de desenvolvimento. As atitudes e valores apontados como importantes conteúdos educativos, especialmente na Educação Ambiental, são tidos como universais, visto que a readequação dos espaços escolares deve possibilitar a flexibilização do currículo, através de processos participativos. (TORALES, 2013, LOUREIRO e LIMA, 2012).

Entretanto, Gazzinelli (2002) ressalta que a formulação da EA formal ocorreu isoladamente, não considerando as projeções

da temática na formação do cidadão e as possibilidades dadas aos professores e aos alunos, para a construção de representações mais apropriadas a um novo significado, que é um papel a ser desempenhado por eles no domínio ambiental, uma vez que os conteúdos da EA se integrariam ao currículo escolar, a partir de uma relação de transversalidade, de modo a impregnar a prática educativa, exigindo dos professores uma readaptação dos conteúdos abordados na sua disciplina, inter-relacionando com as questões socioambientais locais, por ser objeto de estudo de todos os componentes curriculares.

No entanto, a temática ambiental na prática educativa docente como proposta na Agenda 21 nos parece ainda um desafio, pois, apesar dos avanços nas discussões sobre a EA formal em encontros e eventos de cunho acadêmico e social, as práticas voltadas a ela ainda não alcançaram seus objetivos, pois aparecem em ações isoladas, ou ainda, como responsabilidade dos professores de ciências/ biologia e geografia, já que muitos educadores não a consideram como parte de suas áreas de conhecimento, o que coloca em cheque a compreensão de interdisciplinaridade e transversalidade no processo de formação do educador e, conseqüentemente, como parte do currículo escolar.

Vale ressaltar que, apesar da sustentabilidade ser considerada uma utopia por muitos economistas, como Abramovay, sabe-se que é possível educar ambientalmente as gerações futuras, todavia questiona-se: a quem atribuiríamos à responsabilidade da EA no currículo escolar? Pode ser concebida uma educação que transcenda os muros da escola? Há a possibilidade de pensar/propor uma educação transversal no cotidiano educativo? E, por fim, como processo educativo pode contribuir para a sustentabilidade?

## **Práxis educativa: formação de educadores ambientais amazônicos**

A práxis educativa para formação de educadores ambientais exige um contexto de formação humanizada que possibilita entender a educação ambiental como leitura crítica do mundo para uma sociedade mais justa e com qualidade de vida. Entende-se que o mundo não é acabado e que o construímos a cada momento com os elementos que formam o processo social, cultural e político entrelaçados ao ambiental. Gadooti (1996, p.81), ao afirmar que o “mundo que nos rodeia é um mundo inacabado, e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade”, possibilita-nos mover ações para criar uma nova realidade com base na educação ambiental.

Assim, para efetivar a prática educativa ambiental com base nos saberes constituídos para a uma educação com qualidade de vida, é necessário planejamento nas ações desenvolvidas que incluem a escola em uma concepção teórica que indica a direção das ações e das reflexões, para as mudanças no cotidiano escolar. (MÁXIMO-ESTEVEZ 2008). Corroborando Loureiro (2004), a formação ambiental se constitui em ações práticas para estabelecer uma sociedade sustentável que possibilite o trabalho coletivo para uma sustentabilidade nos princípios ambientais que contemplem as presentes e futuras gerações.

A formação do educador ambiental da Amazônia envolve um compromisso ético com a mudança nos processos colaborativos com a partilha de ações e de concepções que ajudam a pensar, refletir e mudar o contexto escolar. A práxis educativa sustenta-se em um eixo teórico-metodológico, pois é

teoria e prática que a fundamentam e possibilitam a significação necessária ao trabalho educacional com base nos saberes Amazônicos. A práxis se estabelece como o *lócus* da EA, a qual se organiza em torno dos saberes na construção da ação, em articulação com as concepções teóricas — teoria e saberes com as crenças —, as crenças e os princípios. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Para Castro e Canhedo Jr (2005, p.406) “cabe a educação ambiental, como processo político e pedagógico formar para o exercício da cidadania, desenvolvendo conhecimento interdisciplinar baseado em uma visão integrada de mundo”. Entende-se que na formação do educador da Amazônia a afirmativa de Castro e Canhedo Jr (2005) transcende uma práxis técnica e possibilita a formação integral do aluno que muda contexto de sociedade.

A educação ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental. (REIGOTA, 1995, p. 10).

Entende-se que é um processo contínuo que deve estar implementado no currículo escolar que trabalhe a questão ambiental como aquisição de saberes e como forma de expandir os conhecimentos necessários para que se alcancem os resultados esperados de uma educação que discuta as questões amazônicas. A formação sobre as questões ambientais para os profissionais suscita uma melhor qualidade para desenvolver a EA que precisa também de bases de conhecimento aprofundado de diversas áreas

como da filosofia, da teoria e história da educação e de seus objetivos e princípios.

As causas socioeconômicas, políticas e culturais geradoras dos problemas ambientais só serão identificadas com a contribuição dessas ciências. No entanto, a educação ambiental não pode ser confundida com elas. Assim, educação ambiental não é ecologia, mas utilizará os conhecimentos ecológicos sempre que for preciso. (PELICIONE & PHILIPPI JR, 2005, p. 1).

E, dessa forma, a EA forma e prepara o cidadão para a reflexão crítica e para uma ação social transformadora do sistema, de modo a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos (CECÍLIA & PHILIP JR, 2005, p. 3). Vale ressaltar que a EA por si só não age sobre os alunos, havendo a necessidade de o professor tomar primeiramente para si este conceito e, em seguida, buscar meios que facilitem o aprendizado ambiental dos alunos. Neste sentido, Cecília e Philip Jr (2005) afirmam que, para a EA se efetivar, é preciso conhecimentos e habilidades incorporados na formação dos educadores, principalmente atitudes formadas a partir de valores éticos e de justiça social, pois são essas atitudes as quais predispõem à ação. Assim, esse processo ambiental prepara o aluno para o exercício da cidadania por meio da participação ativa individual e coletiva, considerando os processos socioeconômicos, políticos e culturais que a influenciam.

A formação do educador ambiental não deve ser apenas uma discussão de cunho ecológico ou naturalista, precisa ir além, sendo um instrumento transformador social e usado em favor da natureza, pois é uma ferramenta importantíssima na luta por uma sociedade ecologicamente correta e sustentavelmente adequada. Neste contexto, Luzzi (2005) defende que a educação se localiza

no campo político e social, na superação da pobreza, na desapareção do analfabetismo, na geração de oportunidades, na participação ativa do cidadão, na qual transcende uma discussão romântica de preservar a natureza de forma intocável. Assim, deve ser um eixo de discussão no currículo escolar dos alunos que contemple a formação cidadão para a mudança de uma sociedade mais justa e igualitária com base nos saberes Amazônicos.

### **Educação ambiental, currículo e conhecimento**

Compreender a correlação entre conhecimento e currículo, ou o tipo de conhecimento que seria válido no processo de ensino/aprendizagem escolar, leva-nos a entender a educação para além do ensino formal, sem considerar o vínculo com o currículo escolar. Porém, como agregar os conhecimentos construídos com um currículo educacional, voltada a uma educação emancipatória, crítica e reflexiva que leve em consideração o modo de vida do educando?

Talvez esse ainda seja o enigma para muitos educadores que se questionam e/ou estão cansados de ouvir em palestras, semanas pedagógicas e eventos acadêmicos, a frase “*adequar o currículo a realidade do aluno*”... Mas como superar todos os desafios do cotidiano da sala de aula? Esse questionamento nos leva a considerar vários fatores dentre os quais destaco: infraestrutura, condições de trabalho e formação. Vale destacar que são muitos os desafios para que o professor adeque o currículo, pois muitas vezes não possui suporte técnico e tão pouco condições de pensar em um currículo para além do que está traçado nos livros didáticos, muitas vezes, por uma formação inicial fragilizada e, principalmente, por assumir várias funções

dentro do ambiente escolar, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo isto visível especialmente em comunidades rurais. Esses fatores citados são do ponto de vista profissional dos educadores.

Todavia, queria chamar a atenção para as dificuldades de acesso à escola em que muitos alunos são submetidos, cito, por exemplo, crianças de comunidades ribeirinhas amazônicas, principalmente na região norte do Brasil, que levam até cinco horas de catraia (transporte fluvial amazônico) para chegar à escola, no entanto, encontra uma escola que não fala de seus desafios e de seu modo de vida, mas sim daquilo que não representa sua vida cotidiana. Porém, nós ensinamos um currículo que nos é colocado para ser trabalhado, mas não fomos formados para adequá-lo à realidade do aluno. Podemos dizer que a frase “*adeque o currículo escolar*” transporta toda a responsabilidade ao professor, que muitas vezes não teve formação e tão pouco compreende a transversalidade e interdisciplinaridade proposta no currículo escolar. Não quero com isso culpar o professor, mas mostrar o déficit da formação inicial que trabalha a disciplinarização que, quando passamos atuar como educadores, exige-nos uma prática educativa interdisciplinar e transversal.

Apesar de Freire (2002) abordar que o ato de ensinar não nos remete apenas a transferir conhecimento, mas criar pontes/redes de integração que permitam a construção desse conhecimento, Macedo (2012) chama atenção para o fato de que tratarmos a educação como sinônimo de ensino foi um dos elementos determinantes de controle social, uma vez que o projeto crítico de currículo visando à emancipação, acabou reduzindo-se a um projeto de ensino.

A questão do conhecimento permanece central nos currículos, tanto no que se refere a crítica do conhecimento

dito oficial quanto a proposta de uma educação emancipatória – entendida como o domínio de um repertório de saberes que instrumentalizem o aluno para a ação social. Se a educação não é somente ensino, este é parte importante na discussão do currículo (MACEDO, 2012, p.723).

Destacamos que a escola tem dado prioridade à transmissão e recriação do conhecimento como um projeto social mais amplo a ser difundido no contexto escolar, como seleção de conhecimentos apta a ser ensinada e apreendida, o que Libâneo (2008) classifica como conteúdo e qualifica como crítico social em visão de um projeto de pedagogia focado nas tendências contemporâneas de educação.

Cabe lembrar que a escola deve oferecer ferramentas e conhecimentos sistematizados para que o educando consiga construir os caminhos para a formação de uma sociedade mais justa “Não se trata de desconsiderar, por exemplo, atitudes, convicções e valores, mas de os tratar como conteúdo, como algo externo aos sujeitos que pode ser ensinado pela escola” (MACEDO, 2012).

Além disso, o conhecimento é construído social e historicamente, o que, para Moreira e Candau (2007), o currículo acaba sendo definido apenas como uma seleção de cultura, porém passa despercebido como ferramenta utilitarista que sofre oscilações na teoria curricular.

De acordo com Cortella (2011), a escola compreende o conhecimento como algo pronto e acabado, sem considerar suas interligações com a história de cada indivíduo, o que limita aos educandos a compreensão das condições socioculturais de produção de conhecimento. Embora a escola seja o local do conhecimento, já que a experiência vivida por cada educador e

educando acontece no campo da prática vivenciada no ambiente escolar, como observamos nos relatos de Cortela (2011, p.56):

Toda educadora e todo educador tem uma interpretação sobre o conhecimento: o que é, de onde vem e como chegar até ele. Ora, essa interpretação nem sempre é consciente e reflexiva e, na maioria das vezes, é adotada sem uma percepção clara de suas fontes e consequências. No entanto, como o cerne e a finalidade última dos processos educativos em geral é o Conhecimento (formativo e informativo), as concepções pedagógicas de cada um e de cada uma de nós estão em uma estreita conexão com a "teoria sobre o conhecimento" que, individual ou coletivamente, assumimos.

No que se refere à Educação Ambiental (EA), a busca por um desenvolvimento sustentável tem se tornado um desafio contínuo, pois não tem se conseguido um desenvolvimento com equidade social, mas tem se reforçado a miséria, a injustiça social e o analfabetismo. Assim, a educação acaba sendo a geradora e portadora da transmissão do conhecimento, o que a torna a principal chave de uma possível mudança na contemporaneidade.

Sabendo que a cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade seriam o resultado do fazer pedagógico que aliasse a aprendizagem a partir da vida cotidiana, dos procedimentos, indicadores e instrumentos pedagógicos requeridos pela cidadania ambiental, para tanto seria necessário recriá-los dia a dia, o que ocasionaria mudanças significativas nos processos educativos, assim como nas relações individual, institucional e organizacional.

Destaca-se que a inserção da EA como processo pedagógico ocorreu com a introdução da temática ambiental nos currículos escolares, oficialmente quando o MEC, lança em 1997

o documento intitulado PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), sendo este um guia curricular organizado em disciplinas, tendo como principal finalidade “a contribuição para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1997, p. 25).

Veiga-Neto (2002) ressalta que os temas transversais deveriam funcionar como um articulador dos saberes, por meio de sua integração, através de um ensino interdisciplinar. No entanto, no momento em que se estabelece disciplinarmente o currículo, este passa a funcionar de forma desarticulada dos saberes e de suas significações e representações nessa pequena rede disciplinar em que se constitui o currículo escolar.

De acordo com Gomes (2017), os espaços de reflexões e atuação da EA na educação formal foram pensados para atender às necessidades básicas do sistema educacional, o que acaba sendo um dos principais eixos de marginalização da EA, tanto nas práticas educativas docentes como nos planejamentos curriculares das instituições escolares, uma vez que ela tem sido priorizada numa vertente tradicional de educação.

Goodson (1995) e Apple (2002) abordam que os interesses sociais dominantes no conhecimento curricular, os quais se encontram nas escolas, são fruto de uma construção histórica em que estiveram presentes conflitos sociais, rupturas e ambiguidades. E, para superá-los, é necessário compreender o currículo não como prescrição, mas como uma construção social repleta de relações de poder evidentes através da história. Além disso, Lopes (2002) destaca que a política curricular é cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção de culturas, o que reflete

nas concepções de conhecimento e de construção de mundo, em seus múltiplos espaços e sujeitos no campo social da educação.

No caso da EA, seria necessária a compreensão da linguagem ambientalista, a fim de criar pontos de conexão entre os saberes escolares e extraescolares. Portanto, a inserção do transversal na prática educativa conduziria reflexões sobre novas posturas em relação aos aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais, considerando que a transversalidade seria o símbolo de inovação, da abertura da escola para a sociedade (GAVIDIA, 2002). Ressalta-se que a linguagem ambientalista, a que nos referimos, está relacionada à construção do sujeito ecológico no campo da EA, a qual, segundo Carvalho (2001), deve ser compreendido como um perfil ideário e a uma utopia societária, tendo como identidade a especificidade do fazer educativo no campo ambiental, e, conseqüentemente, a EA como ação educativa ao considerar os aspectos socioambientais locais e globais existentes.

Na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria a produção de conhecimento de forma estanque e arquivista, por uma ação interdisciplinar, porém sem conseguir acabar com a compartimentalização do conhecimento, mas por um acesso transversal que elevaria as possibilidades de transitar entre os saberes historicamente construídos, através de um currículo transversal rizomático (GALLO, 2001; MACEDO, 1999). No entanto, concordamos com Gomes (2017, p. 241), ao fazer a seguinte afirmação:

É necessário repensar a proposta curricular da EA no ambiente escolar, pois a transversalidade para ser implementada efetivamente precisa romper as barreiras disciplinares e se fortalecer através de um currículo

rizomático que transcenda as fragmentações dos saberes, para tanto é necessário que os educadores passem por um processo de formação continuada, para que assim compreendam a EA em sua complexidade, na vida cotidiana dos educadores e educandos e nos diversos setores da sociedade.

Destaca-se que a escola é um local de construção de conhecimento técnico-científico, porém é composta por saberes construídos pela vivência dos educandos e educadores, ou seja, a experiência vivida por cada educador e educando acontece no campo da prática vivenciada, o que é evidenciado no livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, ao ressaltar que não pode existir docente sem discente, ou seja, o educador estará a todo momento se construindo e reconstruído na sua prática.

Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios) (CORTELA, 2011, p.45).

Neste sentido, Gomes (2017) atribui ao sujeito um papel ativo na construção do conhecimento por compreender a realidade como algo socialmente transmitido, enquanto abstração do sujeito ou reflexo do objeto de forma independente, pois as relações históricas, sociais e culturais demonstram que o conhecimento é uma criação social.

Destaca-se que o conhecimento deve ser a base para qualquer atividade a ser desenvolvida no ambiente escolar e não

escolar. Portanto, não podemos olhar para este objeto apenas com um olhar científico. E como diferenciar esta visão? Observando o conhecimento que é produzido no dia a dia no interior da escola.

É perceber que o professor não é somente um mero transmissor do conhecimento, mas, antes de tudo, é o mediador; será aquele que mostrará ao seu público alvo como este conhecimento é construído; é poder trabalhar este ser humano que está em seu interior com cultura e conhecimento.

Em contraponto, ao constituir-se como prática educativa, a EA posiciona-se na fronteira entre o campo ambiental e as tradições educativas, as quais vão influir na formação de diferentes orientações pedagógicas, sendo que essa junção entre o ambiental e o educativo é a compreensão da relação sociedade e meio ambiente em sua complexidade, em uma visão de educação como processo de humanização socialmente situado, ou seja, a EA no ensino formal busca a compreensão de práticas sociais que ocorre fora da escola, podendo ser potencializadora para aproximar a educação formal da não formal, integrando a escola às comunidades em seu entorno (GOMES e NAKAYAMA, 2016).

Nesse contexto, a EA no currículo escolar busca o compromisso e a responsabilidade da escola na formação de cidadãos éticos na esfera ambiental e social, pois, ao elaborar os conteúdos relacionados às questões ambientais, os professores devem promover uma interação dos conhecimentos já construídos pelo aluno rumo a uma reflexão coletiva, ao considerar que uma proposta curricular não pode, por si só, promover mudanças necessárias para uma prática educativa escolar democrática, igualitária e com justiça social.

A inserção da EA nos currículos visa a reformas nos sistemas educativos e a necessidade de sua efetivação na práxis docente, sabendo que os conhecimentos escolares são resultantes de um processo de construção social, entre os diversos grupos que compõem esta dinâmica, de forma explícita ou implícita, o que não torna a temática ambiental um elemento extraordinário ao cotidiano docente (TOZONNI-REIS, 2008; MAGALHÃES-JÚNIOR e TOMANIK, 2013; CRUZ E BIGLIARDI, 2012; LOUREIRO e VIÉGAS).

Partindo desse pressuposto, Gallo (2001) afirma que, no contexto rizomático de um currículo transversal, a educação possibilitaria a cada aluno um acesso diferenciado nas áreas do saber de seu interesse, o que significaria o desaparecimento da escola como a conhecemos, pois se romperia com todas as hierarquizações e disciplinarizações tanto no aspecto epistemológico quanto no político, porém, permitiria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade.

Portanto, a EA precisa romper o saber e o ensino compartimentado para o estabelecimento de um processo educativo que supere a fragmentação e promova a “articulação dos saberes”. Sabendo que essa articulação se torna possível à medida que uma nova estrutura de pensamento consegue substituir o paradigma dominante, o qual promove a separação entre tudo o que existe (GOMES, 2017).

## **A educação ambiental no currículo escolar como proposta inovadora para a construção do conhecimento**

A educação ambiental nos documentos oficiais aparece como um eixo integrador dos conteúdos curriculares como podemos observar na concepção de interdisciplinaridade proposta na Agenda 21, a qual a considera como uma significativa ferramenta de planejamento participativo no ambiente escolar (CASTRO et al., 2012). Enquanto que nas diretrizes curriculares nacionais de educação de 2012, a EA ganha destaque na proposição da organização curricular ao considerar o compromisso das instituições de ensino para inserir a temática ambiental em seus projetos institucionais e pedagógicos desde a Educação Básica até a Educação Superior (CAVALCANTI, 2013), através de um currículo diversificado, pois é por meio da compreensão das diversidades sociais, éticas e culturais dos educandos, e os valores de pertence, respeito e cooperação com o meio ambiente.

Para tanto, é necessária a compreensão pelos professores e à comunidade escolar da complexidade da abordagem nos diferentes campos do conhecimento, pois caso seja incluída no projeto pedagógico da escola, necessariamente é preciso promover transformações nos conteúdos e nos modos de tratamentos das áreas curriculares tradicionais, rompendo com a lógica de fragmentação do saber escolar, pois “não são o que seria comum a diversas disciplinas”, mas de que maneira a diversidade de conhecimento que compõem o ambiente escolar pode ser inserido nas atividades pedagógicas-curriculares. Talvez esse seja o grande desafio dos educadores em adequar um currículo fragmentado a um integrado e complexo, pois requer, acima de tudo, a compreensão do modo de vida dos educandos e de todos

que compõem a realidade socioambiental da escola (GOMES e NAKAYAMA, 2016; TORALES, 2013).

Cabe lembrar que a EA entra no currículo escolar como um adendo, uma “coisa” a mais, um fardo a mais para os professores que, ao trabalharem a temática, normalmente na forma de projetos ou em datas comemorativas, não abarcam a real complexidade que lhes é intrínseca, o que acaba não tendo significado na vida dos educandos, passando a ser representado de modo geral pela plantação de uma árvore, e que na semana seguinte é destruída pelos próprios alunos (GOMES e NAKAYAMA, 2016), embora o método por projetos pressupõem que os saberes escolares estejam integrados com os sociais, pois, ao ir para a escola, o aluno perceberá que está aprendendo algo que faz sentido em sua vida, permitindo compreender-se enquanto sujeito cultural no processo educativo (SILVA; TAVARES, 2010).

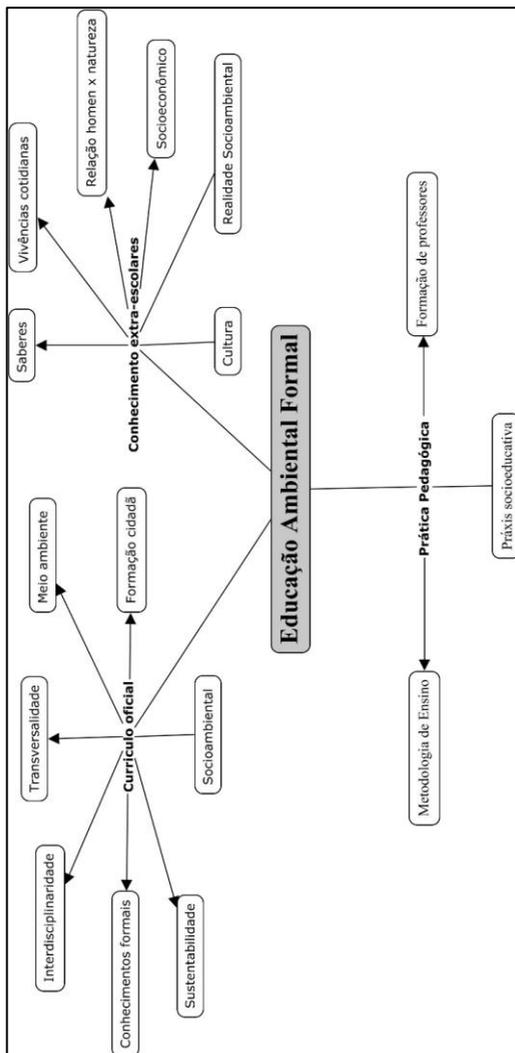
Neste sentido, a concepção de uma educação ambiental holística na organização curricular da escolar significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria a produção de conhecimento de forma estanque e arquivista, por uma ação interdisciplinar, porém sem conseguir acabar com a compartimentalização do conhecimento, mas por um acesso transversal que elevaria as possibilidades de transitar entre os saberes historicamente construídos (GALLO, 2001).

Concorda-se que é preciso adequar as propostas de ações didático-pedagógicas, dentro de um planejamento que considere a realidade vivenciada pela comunidade escolar, para que, assim, os projetos obtenham sucesso por enfatizar a realidade socioambiental dos educandos. No entanto, Silva e Tavares (2010) ressaltam que o trabalho com projeto requer dos educadores mudanças em suas práticas educativas, uma vez que

devem relacionar os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais com o modo de vida dos educandos. Neste contexto, o educador passa a ser um facilitador do conhecimento, possibilitando transformar o espaço escolar em um espaço dinâmico vivido.

Logo, a educação ambiental como parte dos referenciais a ser apreciado no Projeto Político Pedagógico da escola destaca-se como instrumento interdisciplinar e transversal das diversas áreas do conhecimento que compõe com o currículo escolar, considerando suas especificidades nas diversas propostas de ação socioeducativa, o que possibilita refletir sobre como isso incide no cotidiano escolar, permitindo a todos os envolvidos no processo educativo a compreensão do fazer pedagógico em sua complexidade, e não atrelá-lo apenas à sala de aula, mas aos fatores socioculturais, políticos e econômicos existentes, intercalando o currículo oficial com as vivências cotidianas no processo de ensino e aprendizagem, como podemos verificar na figura 1.

Figura 1: Correlação da educação ambiental com o currículo oficial e os conhecimentos extraescolares



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Destaca-se que não basta a EA está inserida nos documentos oficiais educativos e no Projeto Político Pedagógico da escola, mas sim às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos. Precisamos enfatizar a Educação Ambiental dentro do projeto educativo que focalize o seu papel na reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural (SAUVÉ, 2001).

Neste sentido, a Educação Ambiental deve ser vivenciada por meio de experiências significativas transversais e interdisciplinares, que garantam aos sujeitos a possibilidade de adquirir conhecimentos e competências essenciais para torná-los aptos a resolver problemas socioambientais que os atingem tanto no âmbito individual quanto coletivo (GOMES, 2017).

Para tanto, é preciso que os educadores ambientais compreendam a complexidade da questão ambiental e suas implicações na vida cotidiana, o que nos remete a entender a relação entre a forma como os professores constroem seus saberes e os integram a sua prática docente, como elementos fundamentais para entender e repensar a inserção da EA no ensino formal.

Diante deste quadro, pode-se afirmar que a formação dos professores, junto a outros elementos que atuam no contexto escolar, é parte do processo de incorporação do tema no âmbito curricular, pois, sem que haja uma compreensão das questões ambientais em seus aspectos políticos, ideológicos, culturais, sociais e econômicos, as ações tendem a se tornar descaracterizadas como alternativas para a renovação da prática pedagógica.

## **Considerações finais**

A efetivação da educação ambiental no currículo escolar de maneira transversal e interdisciplinar só será possível à medida que percebamos a importância da educação para a cidadania planetária e, conseqüentemente, para um futuro sustentável. Portanto, é dentro desse terreno movediço e complexo que o educador ambiental vai refletir sobre o sentido de sua ação, posicionando-se como educador e como cidadão, não apenas no caráter pedagógico de sua ação, mas de sua intervenção política.

Neste contexto, precisam compreender a EA pelas vivências cotidianas, intercalando os saberes experienciais dos educandos e educadores com os conhecimentos curriculares a serem trabalhados em sala de aula, porém com significado na vida dos educandos fora do ambiente escolar, o que possibilitará a construção da identidade socioambiental e política que consolidam as reflexões cotidianas. Para tanto, é preciso compreendê-la em sua complexidade, pois a constituição do sujeito ecológico sustenta a utopia que os valores ecológicos são fundamentais para manter viva a luta por um projeto de sociedade equitativa e sustentável.

Diante disso, a EA, enquanto tendência educacional, vislumbra a mediação na intencionalidade do conhecimento e transformação social, através do processo educativo, integrando ao fazer educativo.

## Referências bibliográficas

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Thomas Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71, 2012

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

CASTRO, M. L. de; CANHEDO JR., S. G. Educação Ambiental como Instrumento de Participação. In: PHILIPP JR., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. (Orgs.). *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. Barueri/SP: Manole, 2005, 878, p.

CRUZ, Ricardo Gauterio; BIGLIARDI, Rossane Vinhas. Uma abordagem exploratória ao conteúdo epistemológico das diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 29, p. 1517-1256, jul./dez. 2012.

CAVALCANTI, Julia Nazário de Abreu. Educação ambiental: conceitos, legislação, decretos e resoluções pertinentes e a formação continuada de professores em educação ambiental na Paraíba. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, n.1, v. 30, p. 71-82, jan./junh. 2013.

CASTRO, Ronaldo Souza; SPAZZIANI, Maria de Loudes; SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (Org.).

*Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.* São Paulo: Editora Cortez, 2012, cap. V, 157-178 p.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *A invenção ecológica.* Rio Grande. Editora da UFRGS, 2001.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento.* 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

PHILPPI JR., Arlindo, CECÍLIA, Maria, editores. *Educação Ambiental e Sustentabilidade.* Barueri, SP: Manole, 2005.

GOMES, Raimunda Kelly Silva. A teoria Fleckiana como subsídio a uma Educação Ambiental holística na práxis educativa docente. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 34, p. 233-249, jan./abr. 2017.

GOMES, Raimunda Kelly Silva; NAKAYAMA, Luiza. Saberes e percepções de meio ambiente dos (as) professores (as) de uma escola ribeirinha Amazônica Amapaense. *Revista COCAR*, v.10, n. 20, p. 406-430, Ago./Dez. 2016.

GALLO, Silvio. Transversalidade e Meio Ambiente. *Anais... Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente - Programa Conheça a Educação do CIBEC/INEP- MEC/SEF/COEA*, 2001.

GADOTTI, Moacir. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire. Uma Biobibliografia.* São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.

GAZZINELLI, Maria Flávia. Representações dos (as) professores (as) e implementação de currículo de educação ambiental. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 173-194, març. 2002

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GAVIDIA, Valentin. A construção do conceito transversalidade. In: ÁLVAREZ, Maria Nieves; et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

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

LEFF, Enrique. *Saber ambiental*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LIMA, Marcia Jacqueline. Girão Soares de. Ampliando o debate entre educação e educação ambiental. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 14, p. 244 - 251, ag./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabete (orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; VIÉGAS, Aline. Princípios normativos da educação ambiental no Brasil: abordando os conceitos de totalidade e de práxis. *Pesquisa em educação ambiental*, n.1, v. 8, p. 11-23, 2013.

LOUREIRO, Carlos F. *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora MF Livros, 2008.

LUZZI, Daniel. Educação Ambiental: pedagogia, política e sociedade. In. PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PHILIPPI JUNIOR, Arlindo. *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. Barueri: Manole, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42 n.147 p.716-737, set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Parâmetros Curriculares Nacionais: A Falácia de Seus Temas Transversais. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Editora Papirus, 1999.

MAGALHÃES-JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TOMANIK, Eduardo Augusto. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. *Revista Ciência e Educação*, n. 1, v. 19, p. 181-199, 2013.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. *Visão panorâmica da investigação-ação*. Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRAFORMOSINHO, Júlia.; GAMBÔA, Rosário. (Orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia-emparticipação*. Porto: Porto Editora, 2011.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUVÉ, Lucie. *Éducation et environnement à l'école secondaire: modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement développés par*. Montreal, Québec: Les Éditions Logiques, 2001.

SILVA, Luciana Pereira da; TAVARES, Helenice Maria. Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional. *Revista da Católica*, n. 3, v. 2, p. 236-245, 2010.

TORALES, Marília Andrade. A inserção da educação ambiental no currículo escolar e o papel dos (as) professores (as): da ação escolar a ação educativa-comunitária como compromisso político ideológico. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. esp., p.1-15, març. 2013.

TOZONNI- REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. 2. Ed. Campinas: Editora autores associados, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação e Sociedade*, n. 79, p. 163-186, ag. 2002.

**CAPÍTULO 32:**  
**TRICHODERMA SPP. NA PRODUÇÃO DE MUDAS DE**  
***Ananas comosus* (L.) Merr DA VARIEDADE PÉROLA,**  
**COMO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO**  
**SUSTENTÁVEL<sup>1</sup>**

*Rosa Betânia Rodrigues de Castro*  
*Osanía Emerenciano Ferreira*  
*Eleusa Maria Ferreira Rocha*

A produção de frutas no Brasil é relevante, abarcando uma área total cultivada de 2,2 milhões de hectares, gerando emprego para aproximadamente 5,6 milhões de pessoas, o que representa 34% da mão-de-obra rural (IBGE, 2014).

O abacaxi constitui uma das principais frutas cultivadas no país, em especial para o estado de Minas Gerais, sendo que cerca de 60 % da sua produção está centralizada na região do Triângulo Mineiro (GRANADA; ZAMBIAZI; MENDONÇA, 2004).

O abacaxi pertence à família Bromeliaceae e ao gênero *Ananas*. Esse gênero é amplamente distribuído nas regiões tropicais através da espécie *Ananas comosus* (L.) Merr., que abarca todas as variedades plantadas desse fruto, sendo a Pérola a mais cultivada no Brasil. As razões desse fato são atribuídas pela grande quantidade de suco presente na polpa dessa variedade, baixa acidez e ao seu sabor exótico (LEAL, 1995; GRANADA; ZAMBIAZI; MENDONÇA, 2004).

---

<sup>1</sup> Agradecimentos à FAPEMIG pela concessão da bolsa de estudo.

O fruto do abacaxi é caracterizado por um aglomerado formado de 100 a 200 bagas em torno de um único eixo central, onde cada “escama” ou “olho” da casca é o fruto verdadeiro que se desenvolveu a partir de uma flor, e estes se juntam em um corpo maior, denominado infrutescência, na extremidade do qual se constitui a coroa (SILVA ; TASSARA, 2001).

O abacaxi é considerado uma das frutas tropicais mais conhecidas e apreciadas no mundo, sendo consumido tanto in natura, como na forma de polpa congelada, enlatado, cristalizado, xarope, suco industrializado e empregado na produção de doces, balas, sorvetes, bolos e cremes. Pode ser também consumido na forma de álcool etílico, gomas e serve para fabricação de ração animal, pelo aproveitamento dos resíduos da industrialização (MEDINA *et al.*, 1987). Produz ainda a bromelina, enzima com relevância econômica na produção de fármacos, na indústria alimentícia, na indústria têxtil e na produção de detergentes (DRAETTA; GIACOMELLI, 1993).

O fruto é rico em açúcar, e abundante em vitaminas A, B1, B2, C e em sais minerais, onde cada 100g de polpa fresca possui cerca de 50 quilocalorias, 89% de água, 0,3% de proteína, 0,5% de lipídios, 5,8% de carboidratos, 3,2% de fibras e 0,3% de sais, contendo quantia notável de cálcio, manganês, potássio, ferro e magnésio (SOARES *et al.*, 2004).

A obtenção de mudas de alta qualidade é estratégica para a maior competitividade da cultura do abacaxi. Sua principal forma de produção de mudas se dá por propagação vegetativa, assexuada, ou clonal, em que traduz na multiplicação de indivíduos a partir de porções vegetativas das plantas graças ao poder de regeneração dos órgãos vegetativos (CEPLAC, 2016).

Os principais tipos de estruturas especializadas usadas na propagação do abacaxizeiro são os rebentos, brotações que surgem das raízes, do caule ou dos frutos. No caso dessa cultura, esses rebentos recebem nomes diferentes (coroa, filhote ou rebentões), de acordo com o local onde se originam. A coroa se encontra no ápice e é um tipo de muda não comumente disponível aos produtores, pois os frutos são normalmente comercializados com a coroa, com exceção dos frutos destinados às indústrias. Os filhotes têm origem no pedúnculo do fruto e possuem a base curva. Esse é o tipo de estrutura que produz uma maior quantidade de mudas no abacaxizeiro. Já os rebentões são mudas que se desenvolvem graças às brotações das gemas caulinares localizadas nas bainhas das folhas. Se os rebentões estiverem inseridos na junção do talo com o pedúnculo, podem ser denominados filhotes-rebentões (FRANZON et al., 2010).

A utilização de microrganismos promotores de crescimento no processo produtivo de mudas proporciona maior porcentagem de enraizamento, uniformidade fenológica do material e produção em menor tempo, auxiliando, portanto, na produção de mudas mais robustas (SANTOS, 2008).

Conforme relatam Mohamed e Haggag (2006) os fungos *Trichoderma* spp. são microrganismos cosmopolitas encontrados em praticamente todo tipo de solo, com enorme importância econômica para a agricultura, porque são capazes de estimular o crescimento inicial de plantas e aprimorar o desenvolvimento das raízes e parte aérea dos vegetais. Esta promoção de crescimento em plantas pode estar associada à produção de hormônios vegetais, síntese de vitaminas ou transformação de materiais a uma forma disponível pela planta, absorção e mobilização de minerais e controle de patógenos (SANTOS, 2008).

De acordo com Lucon (2009) a aplicação de *Trichoderma* pode ser realizada nas sementes ou mudas, no substrato, no sulco de plantio ou em matérias orgânicas que serão incluídas anteriormente ao plantio.

Vale ressaltar, sobre a necessidade em adotar produtos biológicos como uma alternativa para a diminuição do uso de produtos químicos, o que contribuirá para uma agricultura sustentável, mitigando vários problemas, como contaminação dos solos e dos mananciais, desequilíbrios biológicos, como perda da biodiversidade, dentre outros (MORANDI; BETTIOL, 2009).

Diante do exposto, o trabalho teve por objetivo avaliar a eficácia de espécies do fungo *Trichoderma*, como promotores do desenvolvimento inicial de mudas de abacaxi da variedade Pérola.

## **Material e métodos**

As análises foram realizadas no laboratório de Biologia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Ituiutaba, MG, e terá duração de 90 dias.

Foram utilizadas mudas provenientes de áreas de cultivo comercial com sanidade e vigor, de abacaxi Pérola.

Foram utilizados 02 isolados *Trichoderma* spp. oriundos da coleção de isolados do Laboratório de Fitopatologia e Controle biológico do Centro de Citricultura Sylvio Moreira/IAC, em Cordeirópolis/SP. Para ativação das cepas de *Trichoderma* spp. foi utilizado meio de cultura BDA (Batata, Dextrose, Agar). Os fungos foram incubados a 25 °C e com fotoperíodo de 12 h, durante sete dias. A inoculação do fungo foi realizada nas mudas

antes do plantio, às mesmas foram imersas em água esterilizada (controle) e em suspensão composta por água destilada e inoculante. O tempo de imersão foi de 60 minutos e, em seguida, as mudas foram plantadas em vasos.

O plantio das mudas foi feito em substrato composto de: mistura de solo com húmus de minhoca, na proporção de 2:1 (solo: húmus v/v), conforme recomendado para o preparo de mudas micropropagadas de abacaxi. Este substrato foi desinfestado com Bromex® (98% de brometo de metila + 2% decloropicrina). Neste substrato será determinado macro e micronutrientes. Após a imersão na solução fúngica, as plântulas foram transferidas para vasos com capacidade de 1000 mL, contendo 950 g do substrato. Após 10 dias foi feita a reinoculação com solução de esporos, será realizada a contagem de esporos em câmara de Neubauer e adotado o valor de  $10^9$  esporos.mL para cada um dos fungos.

Os vasos foram mantidos em área nivelada sem vegetação arbórea próxima, evitando interferências da exposição dos vasos à radiação solar, cobertos por sombrite. Foram utilizados vasos perfurados no fundo para drenagem. Receberam uma camada de 10 cm de brita zero, coberta por uma manta acrílica 100 (100 g m<sup>-2</sup>) em poliéster com o objetivo de drenar a água e evitar a perda de solo. Diariamente foram registradas com auxílio de termohigrômetro a temperatura e a umidade relativa do ar. Aos 90 dias, as plantas foram coletadas, pesadas e avaliadas quanto a: área foliar, biomassa fresca e seca da parte aérea e colonização da raiz.

A área foliar (AF) foi determinada medindo-se a folha utilizando régua graduada. Foi determinada a massa de matéria fresca radicular (MFR), parte aérea (MFPA) e total (MFT),

desmembrando a planta em parte aérea (folhas verdes e folhas secas) e raízes. O material foi lavado para retirada de impurezas e secos com papel toalha e pesados.

Foi determinada também a massa de matéria seca radicular (MSR), parte aérea (MSPA) e total (MST), desmembrando a planta em parte aérea (folhas verdes e folhas secas) e raízes. O material foi lavado para retirada de impurezas e colocado em sacos de papel e levados a estufa à 65°C até atingir massa constante. Cada parte da planta foi pesada em balança semi-analítica para determinação da matéria seca.

O sistema radicular foi separado do solo e retirado com auxílio de peneiras sobrepostas e de água corrente. As raízes foram levadas ao laboratório colocadas em sacos de papel e levadas à estufa a 65°C, até obter massa constante. Após secas, as amostras foram pesadas em balança semi-analítica para obtenção das massas de matéria seca de raízes (MSR).

A matéria seca total (MST) foi obtida pela soma da matéria seca (g) de todas as partes da planta.

De cada tratamento, a partir dos 30 dias de transferência para os vasos foi avaliada a colonização dos fungos nos tecidos vegetais. As plantas foram lavadas em água corrente sem ferí-las. Em seguida foi realizada uma desinfestação superficial, como descrita a seguir: duas imersões em água esterilizada por 30 segundos, seguida de solução de álcool 70% por um minuto, hipoclorito de sódio a 2% por quatro minutos, novamente em solução de álcool 70% por mais 30 segundos e mais três vezes em água destilada por um minuto, conforme utilizado por Pimentel e outros (2006).

Foram utilizados quatro pedaços de cada parte da planta obtidas da seguinte maneira: discos de 5 mm de folhas e raiz. Os materiais serão plaqueados, de acordo com cada parte da planta e de cada tratamento. Em seguida foram colocados em BDA e incubados em B.O.D à temperatura de 25°C com fotoperíodo de 12 horas durante cinco dias. Após esse período, com auxílio de microscópio estereoscópico, foi verificada se houve o reisolamento das espécies de *Trichoderma* nas diferentes amostras coletadas para análise.

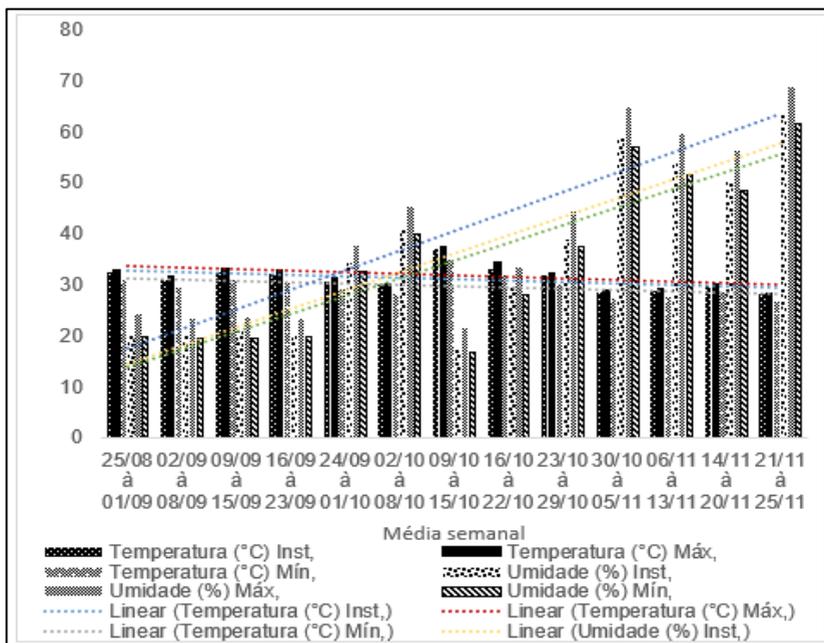
O delineamento foi em blocos casualizados com dois tratamentos e cinco repetições, arranjos em esquema fatorial simples.

Os dados foram submetidos à análise de variância pelo teste F e as médias comparadas pelo teste de Tukey ao nível de 5% de probabilidade, utilizando o programa Agroestat versão 1. 0 (BARBOSA; MALDONADO, 2010).

## **Resultados e Discussão**

No gráfico 1, observa-se o monitoramento da temperatura e da umidade relativa do ar durante os 90 dias de cultivo das mudas de abacaxi da variedade pérola.

Gráfico 1: Condições meteorológicas semanal para Ituiutaba (25/08/2017 à 25/011/2017) \*



Fonte: Instituto Nacional de Meteorologia – INMET.

\*Temperatura °C média semanal (Inst, MÁX, MÍN) e Umidade % média semanal (Inst, MÁX, MÍN), durante o período de cultivo das mudas de abacaxi do tipo pérola.

Segundo Larcher (2006) o crescimento das plantas está essencialmente ligado a fatores externos, como umidade, intensidade e distribuição espectral da radiação, temperatura, gravidade, forças impostas pelo vento, correntes de água e uma variedade de influências químicas.

Calor e frio são estados termodinâmicos responsáveis pela alta e baixa energia cinética das moléculas e, portanto,

dependendo da intensidade e da duração, impedem as atividades metabólicas, o crescimento e a viabilidade da planta (Larcher, 2000). Muitas espécies de bromeliáceas, como o abacaxi, apresentam estratégias anatômicas relacionadas à tolerância a esses fatores, como células epidérmicas, da hipoderme e pericíclicas espessadas para evitar altas temperaturas internas e, assim, diminuir a transpiração (SEGECIN; SCATENA, 2004).

Foi feita a medição da matéria fresca para análise da eficiência do *Trichoderma* sp na promoção do crescimento de mudas de abacaxi da variedade pérola, onde verificou-se diferença significativa em relação ao controle (tabela 1)<sup>2</sup>:

Tabela 1: Avaliação das mudas de abacaxi com 90 dias após o plantio quanto á Massa de Matéria Fresca da Parte Aérea (MFPA), Massa de Matéria Fresca Radicular (MFR) e Massa de Matéria Fresca Total (MFT) da variedade Pérola no ano de 2017

<b>Tratamentos</b>	<b>MFPA (g)</b>	<b>MFR (g)</b>	<b>MFT (g)</b>
Mudas de abacaxi	327,00 A	45,60 A	374,60 A
Controle	226,10 B	27,40 B	255,20 B
<b>DMS (5%)</b>	46,49	10,08	53,91

Fonte: Organizado pelas autoras.

Esses resultados são concordantes com Machado et al. (2012), uma vez que afirmam que a influência de microrganismos sobre o desenvolvimento das plantas é ampla, incluindo os efeitos benéficos na germinação de sementes, emergência de plântulas, crescimento e produtividade de grãos. O emprego de promotores

<sup>2</sup> Médias seguidas de letras iguais, minúsculas não diferem estatisticamente entre si, pelo teste de Tukey ao nível de 5% de probabilidade.

de crescimento de plantas para o incremento da produção agrícola será supostamente uma das táticas mais expressivas para a atualidade no mundo. Isso se deve à demanda emergente para a diminuição da necessidade de fertilizantes minerais e da necessidade para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável.

Outra análise que corroborou para a análise dos resultados foi a medição da área foliar (tabela 2):

Tabela 2: Avaliação da Aérea Foliar (AF) das mudas de abacaxi com 90 dias após o plantio da variedade Pérola no ano de 2017

<b>Tratamentos</b>	<b>AF (cm)</b>
Mudas de abacaxi	40,40 A
Controle	35,00 B
<b>DMS (5%)</b>	3,5426

Fonte: Organizado pelas autoras.

Machado et al. (2015) relatam que isolados de *Trichoderma* têm levado a aumentos significativos na porcentagem e precocidade de germinação e enraizamento, além de ocasionar aumento no crescimento e produtividade de culturas agrícolas inoculadas com esse bioagente.

A análise da matéria seca é demonstrada na (Tabela 3). Com esses dados foi constada realmente a eficácia do tratamento.

Tabela 3: Avaliação das mudas de abacaxi com 90 dias após o plantio quanto á Massa de Matéria Seca da Parte Aérea (MSPA), Massa de Matéria Seca Radicular (MSR) e Massa de Matéria Seca Total (MST) da variedade Pérola no ano de 2017

<b>Tratamentos</b>	MSPA (g)	MSR (g)	MST (g)
Mudas de abacaxi	59,80 A	25,60 A	85,40 A
Controle	54,40 A	24,40 A	80,00 A
<b>DMS (5%)</b>	12,90	3,58	13,49

Fonte: Organizado pelas autoras.

Fungos do gênero *Trichoderma* são uns dos principais microrganismos de importância para a ampliação do crescimento vegetal. Este fungo pode induzir positivamente na germinação de sementes, no desenvolvimento e rendimento da cultura devido, também, à produção de substâncias promotoras de crescimento e melhoria na nutrição das plantas, principalmente pela solubilização de fósforo (OLIVEIRA et al., 2012).

Foi feita a avaliação da colonização dos fungos nos tecidos vegetais a partir dos 30 dias de transferência para os vasos, totalizando três análises. Em todas estas foi comprovada a presença do referido fungo. A discussão supracitada se refere a um dos isolados do fungo *Trichoderma*. Com o outro isolado, o resultado encontrado foi que houve o apodrecimento das mudas após a inoculação do mesmo (figura 1).

Figura 1: Podridão da raiz das mudas de abacaxi da variedade Pérola inoculadas com o outro isolado de *Trichoderma*.



Fonte: Acervo pessoal.

Uma das explicações para este fato pode estar relacionada à Fusariose. De acordo com Portal Agropecuário (2013), é a principal doença da cultura do abacaxi, cujo agente causal é o fungo *Fusarium subglutinans*. Essa doença pode causar perdas qualitativas e quantitativas nos frutos, cerca de 40%, e em mudas, cerca de 20%. Quando a floração e frutificação ocorrem em períodos chuvosos, com baixa temperatura, pode ocorrer perda de até 80% dos frutos. As principais variedades suscetíveis são: Pérola, Smooth, Cayenne e Jupi.

Os principais sintomas da referida doença são:

- 1) No caule: afeta a parte basal, causando um odor de bagaço de cana fermentando;
- 2) Nos frutos verdes: exsudação de goma, na superfície, amarelecimento precoce e perda da turgidez interna, causando frutos deformados;
- 3) Plantas desenvolvidas de mudas doentes: ocorre encurtamento do talo, morte do ápice, enfezamento e clorose;
- 4) Frutos na maturação: área externa com coloração parda a marrom.

## **Conclusão**

Um dos isolados do *Trichoderma* desempenhou importante papel no enraizamento e desenvolvimento das raízes de mudas de abacaxi da variedade Pérola. Porém, as mudas tratadas com o outro isolado tiveram as suas raízes apodrecidas, sendo sugerido, de acordo com estudos anteriores, o acometimento das mesmas pela doença Fusariose. Pesquisas futuras sobre o esclarecimento acerca desse fato são sugeridas a fim de se estabelecer com precisão qual doença acometeu as raízes e a possível relação com o fungo *Trichoderma*.

## **Referências bibliográficas**

BARBOSA, J. C.; MALDONADO, J. W. *AgroEstat*: sistema para análises estatísticas de ensaios agrônômicos. Jaboticabal: Departamento de Ciências Exatas 2010.

CEPLAC. *Produção de mudas: frutíferas e flores tropicais*. Disponível em: <<http://www.ceplac.gov.br/radar/semfaz/producaodemudas.htm>>. Acesso: 30 set. 2017.

DRAETTA, I.S; GIACOMELLI, E.J. Ocorrência de bromelina e cultivares de abacaxizeiro. *Coletânea do Instituto de Tecnologia de Alimentos*, Campinas/SP, v.23, n.1, p.44-45, 1993.

FACHINELLO, J. C.; HOFFMANN, A.; NACHTIGAL, J. C.; KERSTEN, E.; FORTES, G. R. L. *Propagação de plantas frutíferas de clima temperado*. Pelotas: UFPel, 1995. 179 p.

FRANZON, R. C.; CARPENEDO, S.; SILVA, J. C. S. *Produção de mudas: principais técnicas utilizadas na propagação de fruteiras*. Planaltina: Embrapa Cerrados, 2010. 56 p.

IBGE. *Censos Agropecuários*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2017.

GRANADA, G. G.; ZAMBIAZI, R. C.; MENDONÇA, C. R. B. Abacaxi: produção, mercado e subprodutos. *B. CEPPA*, Curitiba/PR, v.22, n.2, p.405-422, 2004.

HARTMANN, H. T.; KESTER, D. E.; DAVIES JUNIOR, F. T.; GENEVE, R. L. *Plant propagation: principles and practices*. 7. ed. New Jersey: Prentice–Hall, 2002. 880 p

Larcher W. *Ecofisiologia vegetal*. São Carlos/SP: RiMA Artes e Textos; 2006. 532p.

LUCON, C. M. M. *Promoção de crescimento de plantas com o uso de Trichoderma spp.* Disponível em: <[http://www.infobibos.com/Artigos/2009\\_1/trichoderma/index.htm](http://www.infobibos.com/Artigos/2009_1/trichoderma/index.htm)>. Acesso em: 16 out. 2016.

MACHADO, D. F. M.; PARZIANELLO, F. R.; SILVA, A. C. F.; ANTONIOLLI, Z. I. Trichoderma no Brasil: O fungo e o bioagente. *Revista de Ciências Agrárias*, Lisboa, v. 35, n. 1, p. 274-288, 2012.

MEDINA, J. C.; BLEINROTH, E. W.; MARTIN, Z. J.; TOCCHINI, R. P.; SOLER, M. P.; BALDINI, V. L. S.; TAKUO HASHIZUME; MORETTI, V. A.; ALMEIDA, L. A. S. B. de; BICUDO NETO, L. de C.; MARQUES, J. F. *Abacaxi: cultura, matéria-prima, processamento e aspectos econômicos*. 2. ed. Campinas: Instituto de Tecnologia de Alimentos, 1987.285 p.

MOHAMED, H. A. L. A.; HAGGAG, W. M. Biocontrol potential of salinity tolerant mutants of *Trichoderma harzianum* against *Fusarium oxysporum*. *Braz. J. Microbiol.* v.37, n.2, p. 181-191. 2006.

MORANDI, M. A. B.; BETTIOL, W. Controle biológico de doenças de plantas no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Biocontrole de doenças de plantas: uso e perspectivas*. Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente.2009. p.07-14.

OLIVEIRA, A. G.; CHAGAS JÚNIOR, A. F.; SANTOS, G. R.; MILLER, L. O.; CHAGAS, L. F. B. Potencial de solubilização de fosfato e produção de AIA por *Trichoderma* spp. *Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável*, Pombal, v. 7, n. 3, p. 149-155, 2012.

PIMENTEL, I. C.; KUCZKOWSKI, F. R.; CHIME, M.A.; AUER, C. G.; GRIGOLETTI JUNIOR, A. Fungos endofíticos em folhas de erva-mate (*Ilex paraguayensis* a. St.-Hil). *Floresta*, Curitiba, v. 36, p. 123-128, 2006.

PORTAL AGROPECUÁRIO, 2013. *Cultivo do abacaxi: conheça as principais doenças dessa fruta tropical*. Disponível em: <http://www.portalagropecuario.com.br/agricultura/fruticultura/cultivo-do-abacaxi-conheca-as-principais-doencas-dessa-fruta-tropical>. Acesso: 20 mar. 2018.

SANTOS, H. A. *Trichoderma* spp. como promotores de crescimento em plantas e como Antagonistas a *Fusarium oxysporum*. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em ciências agrárias) – Faculdade de agronomia e medicina veterinária, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, S.; TASSARA, H. *Abacaxi*. In: SILVA, S.; TASSARA, H. Frutas no Brasil. São Paulo/SP: Nobel, 2001. p.25-27.

SOARES, L.M. V; SHISHIDO, K.; MORAES, A. M.; MOREIRA, V. A. Composição mineral de sucos concentrados de frutas brasileiras. *Ciência e Tecnologia de Alimentos*, Campinas/SP, v.24, n.2, p.202-206, 2004.

SEGECIN S.; SCATENA V.L. Anatomia de escapos de *Tillandsia L.* (*Bromeliaceae*) dos Campos gerais do Paraná, Brasil. *Rev Bras Botânica*, São Paulo/SP, v.27, n.3, p.515-25, 2004.

YEDIDIA, I.; SRIVASTVA, A. K.; KAPULNIK, Y.; CHET, I. Effect of *Trichoderma harzianum* microelement concentrations and increased growth of cucumber plants. *PlantSoil*, v.235, p.235–242, 2001.

## Sobre o(a)s Autore(a)s e Organizadores



URUCUM



**Alik Wunder**

*alick.wunder@gmail.com*

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte; Bióloga com doutorado e pós-doutorado em Educação; Pesquisadora do Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO.

**Amanda Alves**

*amandaa@unicamp.br*

Especialista em Educação e Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como Profissional de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão na mesma universidade e como professora de Língua Portuguesa em curso pré-vestibular popular na cidade de Campinas.

**Ana Karolina Miranda de Moura**

*miranda.anakarolina@gmail.com*

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar na área de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Psicopedagoga pelo IBFE. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora de Ensino Fundamental – Anos iniciais da Rede Municipal de Campinas.

**Anderson de Souza Santos**

*andersonsouza.mat2009@gmail.com*

Graduado no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP). Foi bolsista do Programa de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC) e do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Matemática.

**Ângela do Céu Ubaiara Brito**

*angelaubaiara@bol.com.br*

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo- USP (2013), Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP (2008) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP (1999). Líder do Grupo de Pesquisa Ludicidade, inclusão e Saúde (LIS). Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, da Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Consultora pedagógica em unidade escolar pública e privada.

**Artur Oriel Pereira**

*arturoriel@gmail.com*

Mestrando em Educação na Área de Educação e Ciências Sociais, pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) – linha Culturas Infantis. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo. Pedagogo, Letrólogo e Especialista em Sociopsicologia.

**Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro**

*betanialaterza@ufu.br*

Professora Associada III da Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação – UFU. Linha de História e Historiografia da Educação e do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação do Pontal da UFU. Doutora em Educação pela USP-SP. Pós-Doutorado em Psiquiatria, Psicologia Médica e Neurologia pela USP-SP e Pos-Doutoradora em Educação pela UNIUBE.

**Carolina Souza Franco Morais**

*carolfrancoitba@hotmail.com*

Graduada do Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais-Unidade Ituiutaba.

**Claudia Oliveira Cury Vilela**

*claudia.vilela@ufu.br*

Doutora em Educação pela UFU. Técnica em Assuntos Educacionais – Coordenadora da Divisão de Capacitação de Pessoal da Pró- Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Uberlândia.

**Claudia Zagatto Fernandez**

*clazf30@gmail.com*

Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), Graduação em Pedagogia com especialização em Administração Escolar e Coordenação. Lato Sensu em Psicopedagogia e Relações Humanas. Psicanalista. Professora no Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo.

**Cristiane Coppe de Oliveira**

*criscopp@ufu.br*

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade de Uberlândia. Vice-Coordenadora executiva do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU). Ituiutaba, Brasil.

**Cristina Veloso de Castro**

*cristina.castro@uemg.br*

Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Ambientais da Universidade Brasil – Campus de Fernandópolis. Professora de Direito Constitucional na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-doutorado em Direito e Saúde, pela Universidade de Messina, Itália e Doutorado em Sistema Constitucional de Direito pelo Instituto Toledo de Ensino (ITE).

**Cynthia Helena Chaves Oliveira**

*cynthiahcoliveira@gmail.com*

Graduanda concluinte do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas com habilitação em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Grupo de Pesquisa EDUCARES: psicologia, diversidade e educação. Foi bolsista por três anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Participou como voluntária por dois anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Foi monitora por dois anos consecutivos no Curso Pré-Vestibular Popular da UFMA (PVP). Atualmente é professora em uma escola da rede privada. Linha de pesquisa: educação para a diversidade.

**Daniela dos Santos Caetano**

*danielascaetano@gmail.com*

Mestranda em educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); formada em letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Adjunta de Língua Portuguesa pela SME-Campinas.

**Edson Fabiano dos Santos**

*fabiano.filo@hotmail.com*

Possui graduação em Teologia - Centro Universitário de Maringá - CESUMAR; Especialista em Ética, Subjetividade e Cidadania pelo Instituto Ecumênico de Pós-Graduação - EST; Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, na área de Teologia e História; Licenciado em Filosofia - Universidade Candido Mendes; Graduando em Pedagogia - Universidade Paulista. Atua principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, racismo e intolerância religiosa, escravidão negra no Brasil, teologia negra, espiritualidade, literatura negra e afro-brasileira, Jorge Amado, filosofia e educação, cultura afro-brasileira, políticas públicas e cidadania. Atualmente é pesquisador e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - GEPEJA da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/SP.

**Eleusa Maria Ferreira Rocha**

*eleusarocha@hotmail.com*

Doutora em Genética, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, Unidade Ituiutaba.

**Eliane Regina Barbarini**

*elianebarbarini@gmail.com*

Pedagoga, professora de Cultura, identidade e lugar, em uma escola de educação integral, no município de Campinas. Especialista em Ética, valores e cidadania na escola pela USP.

**Ester Costa de Oliveira Dias**

*estercostaoliveiradias@gmail.com*

Mestre em Educação Social (UNISAL, 2017). Especialista em: Educação de Jovens e Adultos (UNICAMP, 2008), em Educação Social (UNISAL, 2005) e em Psicopedagogia (UNIG, 1999).

Graduada em Pedagogia (FFCLOF, 1997) e em Letras (PUCCamp, 1994). É professora efetiva de Educação de Jovens e Adultos (EJA 1) na Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) em Campinas-SP. É professora aposentada em Educação Infantil. É participante do Grupo de Estudos e Pesquisas-GEPEJA/UNICAMP.

**Fábio Barbosa Passos**

*fabiobpassos@outlook.com.br*

Biólogo, Doutor em Biodiversidade e Conservação.

**Fábio Fernandes Villela**

*fabiofernandesvillela@gmail.com*

É professor do Departamento de Educação do Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas, IBILCE, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de São José do Rio Preto. Professor do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, FC, da UNESP, campus de Bauru. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA - UNESP).

**Flávio Bezerra Barros**

*flaviobb@ufpa.br*

Professor Associado da Universidade Federal do Pará; participa dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia e Agriculturas Amazônicas da Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Antropologia), Doutor em Biologia em Conservação. Presidente da Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia (SBEE).

**Francele Benedito Baldez de Sousa**

*francelesousa@bol.com.br*

Professor da Secretaria Estadual de Educação do Amapá. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2004). Mestre em Desenvolvimento Regional, pela Universidade Federal do Amapá (2011). Tem experiência na área de Sociologia da educação, educação do campo e desenvolvimento rural. No momento desenvolve atividades de ensino na secretaria Estadual de Educação do Amapá-SEED, bem como tem desenvolvido a docência no programa nacional de formação de professores-PARFOR. Além disso, tem feito parcerias no Núcleo de integração socioambiental da universidade do Estado do Amapá, para o desenvolvimento da pesquisa e extensão.

**Franciely da Luz Oliveira**

*franolive@gmail.com*

Graduada em história pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente desenvolve sua pesquisa de mestrado na mesma instituição, tendo como objeto de estudo a Real Fábrica de Ferro São João de Ipanema, com enfoque nas dimensões da diáspora africana na recém-surgida indústria de ferro entre o final do século XVIII e início do XIX. Este artigo é parte da pesquisa em curso no momento.

**Francisco Vale Lima**

*fidescaritas@hotmail.com*

Possui graduação em FILOSOFIA pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (2010). Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ética e Epistemologia da Universidade Federal do Piauí (PRPPG-MEE / UFPI), tendo como linha de pesquisa Ética e Filosofia Política. Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Foi professor da rede estadual de educação MAG-IV, nível 19. Atualmente é Professor

Assistente A, da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Filosofia, Sociologia, História e Educação, com ênfase em Filosofia. Interessa-se particularmente pela discussão ética, de forma especial pela ética da responsabilidade de Hans Jonas. Interessa-se, também por uma discussão acerca da filosofia da técnica e como esta pode reverberar em uma discussão ética.

**Heinrich da Solidade Santos**

*chsolidade@ufu.br*

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática (PPGECM), na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado no curso de Licenciatura em Matemática da UFU, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Atualmente é mediador de ensino na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

**Jairo Fernando Pereira Linhares**

*jairoivini29@yahoo.com.br*

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Estadual do Maranhão, mestrado em Sustentabilidade de Ecossistemas pela Universidade Federal do Maranhão, doutorado em Agronomia (Horticultura) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Botucatu. Profissionalmente tem voltado seus estudos para compreender como se dá a Interação entre Plantas e Pessoas, contribuindo dessa forma para a preservação das plantas utilizadas e/ou manejadas tradicionalmente que estão em risco de extinção devido ao desuso ou sobreexploração, bem como, eventos relacionados a perda de habitats. Tem especial interesse em produtos da sociobiodiversidade, voltados a formação de cadeias produtivas de interesse dos povos e populações tradicionais que agreguem geração de renda com conservação do meio ambiente.

**João da Conceição Silva**

*jcs\_cdd16@hotmail.com*

Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, com habilitação em Geografia, pela Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia. Integrante do Grupo de Estudo GEPEHM. Linha de pesquisa: Gênero, Etnicidade, Diversidade e Educação.

**João Paulo Tadeu Dias**

*diasagro2@gmail.com*

Agrônomo, Doutor em Agronomia (Horticultura). Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba-MG.

**Líliã Maria Mendes Bernardi**

*liliabernardi@yahoo.com.br*

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais-Unidade Ituiutaba. Coordenadora da Brinquadoteca da UEMG-Unidade Ituiutaba.

**Luana Regina Mendes Rafael**

*reginaluanna57@gmail.com*

Mestre em Geografia pela UFU-FACIP. Graduada em História pela UFU-FACIP. Graduada em Pedagogia pela UEMG-Unidade Ituiutaba.

**Lúcia Helena Ferreira Lopes**

*lucial.itba@gmail.com*

É doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, reside em Ituiutaba-MG, onde é professora do Ensino Médio na rede pública estadual e no Ensino Superior, na Faculdade Triângulo Mineiro.

**Luiza Nakayama**

*lunaka@ufpa.br*

Sou Professora Titular Aposentada e Voluntária da Universidade Federal do Pará. Chefe do Laboratório de Biologia de Organismos Aquáticos (LABIO) e da Sala Verde POROROCA: espaço interativo socioambiental Paulo Freire (convênio MMA/UFPA, registrado na PROEX-UFPA, como Programa Sala Verde Pororoca, com três subprojetos em andamento), ambos instalados no Centro de Estudos Avançados em Biodiversidade (CEABIO-UFPA). Estou co-orientando um doutorado, na pós-graduação em Antropologia-UFPA.

**Karina Araújo Lopes**

*karinaraujo14@gmail.com*

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Grajaú. Foi Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Integra o grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas – GEPEHM. Integra o grupo de Pesquisa e do Núcleo de Estudos em Psicologia – Educare: educação e diversidade. Linha de pesquisa: Subjetividade, Diversidade e Educação.

**Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira**

*marcelofacip@gmail.com*

Graduando em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU). Estagiário do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU). Ituiutaba, Brasil.

**Marilia Beatriz Ferreira Abdulmassih**

*mariliaabdulmassih@yahoo.com.br*

Doutora em Educação Currículo- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestre em Educação- Formação de Educadores-Universidade de Uberaba-UNIUBE Membro do Grupo de Pesquisas Políticas Educacionais e Curriculares –GPPEC- PUC-SP e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias- GEPI-UFU- Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do estado de Minas Gerais-UEMG- Unidade Ituiutaba.

**Natalino Neves da Silva**

*natalgerais@gmail.com*

É professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Departamento Ciências Humanas (DCH), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Atua nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/UNIFAL-MG) e Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Educação e Docência, PROMESTRE (FaE/UFMG). Licenciado em Pedagogia. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

**Nélia Aparecida da Silva Cavalcante**

*neliaa2004@gmail.com*

Mestre em Ciências Sociais pelo GPPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade); doutoranda

em políticas públicas no GREPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional) e membro do GEPEDISC –Linhas Culturas Infantis (Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sociocultural), pela Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente está como orientadora pedagógica em uma escola de educação integral do município de Campinas.

**Neusani Oliveira Ives-Felix**

*neusani\_26@hotmail.com*

Mestre em Educação e Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora efetiva da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

**Nicola José Frattari Netto**

*nicolafrattari@yahoo.com.br*

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia UFU. Membro do Grupo de Pesquisas em Política, Educação e Sociedade GPES da Faculdade de Educação da UNICAMP. Docente no ensino superior e básico no Estado de Minas Gerais.

**Nima Imaculada Spigolon**

*nima@unicamp.br*

Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar da FE/UNICAMP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA (GEPEJA). Departamento de Adm., Políticas e Sistemas Educacionais (DEPASE).

**Osania Emerenciano Ferreira**

*osania.ferreira@hotmail.com*

Doutora em Microbiologia Agropecuária, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, Unidades Frutal e Ituiutaba.

**Patrícia Costa Ataíde**

*patriciaataideeduc@gmail.com*

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão e em Enfermagem pelo UNICEUMA. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão e Doutoranda em Educação na UNICAMP. É professora assistente B, nível 001, da Universidade Federal do Maranhão.

**Raimunda Kelly Silva Gomes**

*rkellysgomes@yahoo.com.br*

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amapá. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2006). Atualmente é Mestre em Biologia Ambiental, com ênfase em Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarinos, pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança (2008), executando atividades de pesquisa junto ao Laboratório de Oceanografia Costeira e Estuarina. Tem experiência na área de Educação Ambiental, Gestão escolar, educação do campo, zoneamento ecológico econômico e de Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarino, atuando na Zona Costeira Amazônica. Tem desenvolvido atividades de pesquisa no Instituto de Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado do Amapá. Atualmente é docente da Universidade do Estado do Amapá, curso de licenciatura em Pedagogia, e líder do grupo de pesquisa de integração socioambiental e educacional na Amazônia amapaense.

**Raquel Honorato da Silva**

*quelhs@gmail.com*

Docente de sociologia para o Ensino Médio, formada em Sociologia e em Ciência Política pelo Instituto da Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas; mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da mesma universidade.

**Renata Costa Silva Oliveira**

*renatacosta.educacao@hotmail.com*

Psicopedagoga pela ISEPI/UEMG- Pedagoga ISEPI/UEMG- professora da educação básica da rede estadual de ensino. Coordenadora da Formação de para as Relações étnico-raciais e da Educação de Jovens e Adultos do Centro Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico - CEMAP da Secretaria Municipal de educação, Esporte e lazer de Ituiutaba-MG.

**Rosa Betânia Rodrigues de Castro**

*rosabetaniac@yahoo.com.br*

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI). Mestrado em Microbiologia Agropecuária na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias (FCAV) no Câmpus de Jaboticabal (SP). Professora da Educação Básica na Escola Municipal Machado de Assis (Ituiutaba, MG) e atualmente Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais em Ituiutaba.

**Sandra Fernandes Leite**

*sanferleite@gmail.com*

Professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp desde 2014. É doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009 -2013) na área de

concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, com foco de estudos na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Coordenadora do Comitê Ética em Pesquisas em Ciências Humanas da Unicamp.

**Tayná Victória de Lima Mesquita**

*viccmesquita@gmail.com*

É graduada em Ciências Sociais (UNICAMP). Atua na modalidade EJA desde 2015, como educadora do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS, vinculado à Faculdade de Educação da UNICAMP. Tem desenvolvido estudos enfocados nas implicações do fenômeno do racismo em relação ao direito à educação, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, interseccionalidades, gênero, branquitude entre outros temas.

**Vlademir Marim**

*marim@ufu.br*

Bacharel e Licenciado em Matemática, Pedagogo, Psicopedagogo, mestre e doutor em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-doutor em Políticas Públicas na Formação Docente pela Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) – curso de Matemática e Coordenador Institucional do Programa da Residência Pedagógica (RP/UFU). Autor das coleções Saber Matemática – 1º ao 5º ano do EF e Faça Matemática – 1º ao 5º ano do EF.



2019